

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА®



Научно-практическое издание Ассоциации «Башкирский
педагогический государственный университетский комплекс»

Издается с декабря 2005 года
один раз в два месяца

6+

№ 4(53)
2014

ISSN 1817-3292



Главный редактор

Асадуллин Раиль Мирваевич, доктор педагогических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: office@bspu.ru.

Rail Mirvaevich Asadullin – chief editor, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the rector of FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: office@bspu.ru.

Редакционная коллегия:

*Амиров Артур Фердсович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, ГБОУ ВПО «Башкирский государственный медицинский университет» (г. Уфа). – E-mail: amirov.af@yandex.ru.

Arthur Ferdsovich Amirov, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the head of the Department of pedagogics and psychology, SBEI HPE Bashkir State Medical University (Ufa). – E-mail: amirov.af@yandex.ru.

*Бенин Владислав Львович, доктор педагогических наук, профессор, декан социально-гуманитарного факультета, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: vlbenin@mail.ru.

Vladislav Lvovich Benin, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the dean of social-humanitarian faculty, FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: vlbenin@mail.ru.

*Гайсина Гузель Иншаровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: nicomni9@yandex.ru.

Guzel Insharovna Gaisina, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the head of the Department of social pedagogics, FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: nicomni9@yandex.ru.

*Гаязов Альфис Суфиянович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, министр образования Республики Башкортостан (г. Уфа). – E-mail: morb@bashkortostan.ru.

Alfis Sufiyanovich Gayazov, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Member correspondent of Russian Education Academy, Minister of Education of the Republic of Bashkortostan (Ufa). – E-mail: morb@bashkortostan.ru.

*Забродин Юрий Михайлович, доктор психологических наук, профессор, заместитель председателя Совета УМО по психолого-педагогическому образованию, проректор по учебно-методической работе, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» (г. Москва). – E-mail: zabrodin_yuri@mail.ru.
Yury Mihajlovich Zabrodin, Doctor of psychological sciences, Professor, the deputy chairman of EMA Council on psychology-pedagogical educational issues, the vice-rector on educational-methodical work, SBEI HPE Moscow city psychology-pedagogical University (Moscow). – E-mail: zabrodin_yuri@mail.ru.

*Зборовский Гарольд Ефимович, доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры социологии и социальных технологий управления, ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (г. Екатеринбург). – E-mail: garoldzborovskiy@gmail.com.
Harold Efimovich Zborovsky, Doctor of Philosophy, Professor, Honoured worker of Science of the Russian Federation, the professor of chair of sociology and social technologies of management FSIEI HPE the Ural Federal University of a name of the first President of Russia B.N.Yeltsin (Ekaterinburg). – E-mail: garoldzborovskiy@gmail.com.

*Исламова Зулхиза Исмагиловна, кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: izi99@mail.ru.
Zulhiza Ismagilovna Islamova, the candidate of pedagogical sciences, Professor, the head of the Department of pedagogics and psychology of vocational training, FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: izi99@mail.ru.

*Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии, Институт психологии имени Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет; заведующий лабораторией психолого-педагогических основ развивающего образования, Институт развития дошкольного образования РАО (Ответственный редактор журнала «Вестник РГГУ. Серия «Психология», издатель и главный редактор интернет-журнала «Развивающее образование») (г. Москва). – E-mail: vtkud@mail.ru.
Vladimir Tovievich Kudryavtsev, Doctor of psychological sciences, Professor, the head of the Department of theory and history of psychology, Institute of psychology named after L.S. Vygotsky, the Russian State Humanitarian University; the laboratory chief of psychology-pedagogical bases of developing formation, Institute of development of preschool education of Russian Education Academy (chief editor of «RGGU Bulletin. Psychology series», publisher and chief editor of Internet magazine «Developing formation») (Moscow). – E-mail: vtkud@mail.ru.

*Мустаев Алмаз Флюрович, кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по научной работе ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: almazbspu@mail.ru.
Almaz Fliurovich Mustaev, the candidate of physical and mathematical sciences, the senior lecturer, vice-rector on scientific work of FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: almazbspu@mail.ru.

*Ромм Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»; главный редактор «Сибирского педагогического журнала» (г. Новосибирск). – E-mail: sp-journal@nspsu.ru.

Tatyana Aleksandrovna Romm, The doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogics and psychology of Institute of history of FBSEI HPE «Novosibirsk state pedagogical university»; the chief editor of the «Siberian pedagogical magazine» (Novosibirsk). – E-mail: sp-journal@nspsu.ru.

*Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, действительный член (академик) РАО, ректор, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»; директор, Психологический институт РАО (г. Москва). – E-mail: rectorat@list.ru.

Vitaly Vladimirovich Rubtsov, Doctor of psychological sciences, Professor, the full member (academician) of Russian Education Academy, the rector of SBEI HPE Moscow city psychology-pedagogical University; the head of Psychological Institute of Russian Education Academy (Moscow). – E-mail: rectorat@list.ru.

*Синагатуллин Ильгиз Миргалимович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования, Бирский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск). – E-mail: siniledu@gmail.com.

Ilgiz Mirgalimovich Sinagatullin, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the head of the Department of pedagogics and methods of primary education, Birsky branch of FBSEI HPE Bashkir State University (Birska). – E-mail: siniledu@gmail.com.

*Сытина Надежда Степановна, заместитель заведующего кафедрой педагогики, профессор, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: nadin541@rambler.ru.

Nadezhda Stepanovna Sytina, the deputy head of the Department of pedagogics, Professor, the candidate of pedagogical sciences, FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: nadin541@rambler.ru.

*Фатыхова Римма Мухаметовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: docbell0726@bk.ru.

Rimma Muhametovna Fatihova, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of general and social psychology of FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: docbell0726@bk.ru.

*Штейнберг Валерий Эмануилович – научный редактор – зам. гл. ред., доктор педагогических наук, профессор, главный специалист управления научной работы и международных связей ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: pjb.bspsu@mail.ru.

Valery Emanuilovich Steinberg – the scientific editor – the deputy chief editor, Doctor of pedagogical sciences, Professor, chief expert of scientific management and international contacts of FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah (Ufa). – E-mail: pjb.bspsu@mail.ru.

*Камал Канти Нанди, доктор философских наук по математике, профессор, приват-профессор, Северо-Бенгальский университет (г. Дарджилинг, WB 734013, Индия). – E-mail: kamalnandi1952@yahoo.co.in.

Kamal Kanti Nandi, the Doctor of Philosophy in Mathematics Professor, privat-professor, North Bengalese University, Darjeeling, WB 734013, India. – E-mail: kamalnandi1952@yahoo.co.in.

*Линда Робертсон, директор Центра по международному и интеркультурному образованию им. Джеральда Рида, Кентский государственный университет, г. Кент, штат Огайо, США. – E-mail: lfrobert@kent.edu.

Linda Robertson, PH.D., Director Gerald H. Read Center for International and Intercultural Education, Kent State University, 215 White Hall (150 Terrace Drive) Kent OH 44242 USA. – E-mail: lfrobert@kent.edu.

*Чарльз Руссо, факультет образования и смежных профессий, Университет Дэйтона, г. Дэйтон, штат Огайо, США. – E-mail: charles_j_russo@hotmail.com.

Charles Russo, Ed.D., University of Dayton, School of Education and Allied Professions,
324 Chaminade Hall, Dayton, OH, 45469-0534 USA. – E-mail:
charles_j_russo@hotmail.com.

Общественный редакционный совет журнала:
Николай Константинович Крюни
(Уфа, Россия) – председатель Совета
Айрат Мингазович Шаммазов
(Уфа, Россия)
Сайфутдин Зайнетдинович Кунсбаев
(Уфа, Россия)
Анатолий Викторович Мудрик
(Москва, Россия)
Лев Владимирович Мардахаев
(Москва, Россия)
Ариен Хеерема (Дронтен, Нидерланды)
Ральф Шеперт (Кейптаун, ЮАР)
Кристиан Риттельмайер (Кассель, Германия)
Уильям Спейди (Диллон, США)

Стиль-редактор: *Е.Н.Дементьева*
Оформление: *К.Б.Владимиров*
Компьютерная верстка: *И.В.Пономарев*
Менеджер: *А.Г.Косов*
Тел.: (3472) 72-64-32
E-mail: agkosov@mail.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.
Св. ПИ № ФС77–30335 от 15 ноября 2007 года
(СМИ перерегистрировано в связи
с переименованием учредителя)

Учредитель
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный
педагогический университет имени М. Акмуллы»

Адрес редакции: 450000, РБ, г. Уфа,
ул. Октябрьской революции, 3а, к. 2, ком. 502.
Тел.: (3472) 72-32-41
E-mail: pjb.bspu@mail.ru
<http://elibrary.ru>
<http://pjb.oprb.ru>

Редакция может не разделять мнение авторов

Подписано в печать 25.08.2014.
Формат 60Х90/16. Компьютерный набор. Гарнитура Arial.
Усл. печ. л. – 12,4. Уч.-изд. л. – 12,2. Тираж 1500 экз. Заказ №619
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный
педагогический университет имени М. Акмуллы»
450000, РБ, г. Уфа,
ул. Октябрьской революции, 3а, к. 3, тип.

© Редакция «Педагогического журнала Башкортостана», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

РУБРИКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Р.М. Асадуллин

ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (август: мысли на марше)..... 8

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Е.В. Ткаченко

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ В СФЕРЕ
ОБРАЗОВАНИЯ 15

Д.С. Ткач, А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров

КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ И БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: КАК НЕ ПОТЕРЯТЬ ТРАДИЦИОННОЕ
СОДЕРЖАНИЕ В НОВЫХ ФОРМАХ? 20

О.М. Железнякова

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ В СОДЕРЖАНИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 35

В.Л. Бенин, А.Г. Замараев

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ВОЕННОМ ВУЗЕ 41

Т.И. Султанбеков, В.А. Беловолов

СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ВУЗА 52

Т.Б. Загоруля

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА
КАК НОСИТЕЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ 56

З.А. Хуснутдинова, Э.Н. Гайнуллина

СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О ПРОБЛЕМАХ НАРКОМАНИИ:
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ АНТИНАРКОТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 61

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

В.Т. Кудрявцев

О ЗОЛОТОМ ВЕКЕ КУЛЬТУРЫ, ЕЕ ВСЕМИРНОМ ДОМЕ И ДОБРОМ ГЕНИИ
(посвящение Клоду Леви-Строссу) 68

Ф.В. Шарипов

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА 72

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

П.В. Чурсина

ЭФФЕКТИВНОСТЬ СИСТЕМЫ ОТКРЫТОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА 81

ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Н. Добрынина

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 111

Е.В. Богданова

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ
ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ..... 115

С.Ю. Дробышева

О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ... 123

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Ергин, Я.С. Свице

УФИМСКОЕ ЕПАРХИАЛЬНОЕ ЖЕНСКОЕ УЧИЛИЩЕ (1862–1919) 129

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛЕНТА 144

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 147

Д.С. Ткач, А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров

КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ И БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: КАК НЕ ПОТЕРЯТЬ ТРАДИЦИОННОЕ СОДЕРЖАНИЕ В НОВЫХ ФОРМАХ?¹

Ключевые слова: классический университет, Болонский процесс, сопряженная образовательная система, педагогизация образовательного процесса, элитарное образование.

Аннотация: В статье представлена модель возрождения классического университета как элитарной образовательной организации. Модель учитывает современные реалии трехступенчатой системы высшего образования и предполагает взаимное сопряжение этих ступеней в целостном организме классического университета. Авторы предлагают пути компенсации издержек, которые понесла система классического университетского образования из-за вхождения в Болонский процесс.

Если в предыдущей статье² нами подробно проанализированы внешние вызовы и проблемы, с которыми столкнулись классические университеты в России после вхождения в Болонский процесс, то в этой статье рассматриваются пути компенсации этих издержек.

В высшем профессиональном образовании России произошли кардинальные изменения, которые коснулись всех учреждений профессионального образования, включая классические университеты. Резкое расширение общей сети вузов (за счет создания негосударственных вузов и расширения сети филиалов вузов всех организационно-правовых форм), переход на Болонскую систему, падение конкурсов из-за демографических факторов обусловили ряд серьезных проблем в жизнедеятельности классических университетов, что привело к падению эффективности их деятельности и престижа. Это подтверждается мониторингами эффективности, проводимыми Министерством образования и науки РФ, и работами независимых экспертов.

Классическое университетское образование сегодня испытывает ряд внутренних *трудностей и проблем*. [Внешние вызовы и проблемы классических университетов описаны нами ранее подробно [2; 7; 8].]

Перечислим основные.

1. Размывание понятий «классический университет» и «классическое образование» за счет реорганизации профильных институтов и академий в профильные (неклассические) университеты, и некоторого числа профильных, в первую очередь педагогических, вузов в классические университеты, что увеличило число последних.

2. Организационная усложненность новой структуры системы высшего профессионального образования, обусловленная «кентаврическим» соединением новой двухступенчатой болонской системы и старой системы послевузовского образования.

3. Одновременность организационных – переход на двухступенчатую систему – и содержательных – внедрение компетентностного подхода – реформ; как следствие – резкое увеличение объемов деятельности, непосредственно не связанной с образовательным процессом.

4. Внутреннее расслоение университетского сообщества, и в первую очередь профессорско-преподавательской корпорации, на сторонников и противников проводимой модернизации высшего профессионального образования.

5. Постепенное сокращение в классическом университете педагогической подготовки выпускников и переориентация с классического образования на практико-ориентированную подготовку.

¹ Исследование осуществляется при поддержке Совета по грантам при Президенте РФ, Проект МК-6989.2013.6 (научн. рук. – Д.С. Ткач).

² Ткач, Д.С., Остапенко, А.А., Хагуров, Т.А. Останется ли в России классический университет классическим? // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 2 (51). С. 13-16.

«Болонское» *расслоение вузовской реальности*. Более десяти лет, которые прошли с момента вступления России в Болонский процесс и последовавшее за этим внедрение компетентностного подхода, позволяют сделать первые выводы о преимуществах и недостатках новой для нашей страны модели высшего образования.

Поскольку магистранты (и очной, и заочной формы обучения) имеют диплом о высшем образовании, то в большинстве они трудоустроены и учеба в магистратуре становится тяжелым дополнением к трудовой деятельности. Если сравнивать графики учебного процесса бакалаврантов и магистрантов большинства вузов, то выяснится, что они фактически не пересекаются в стенах вуза. Занятия бакалаврантов чаще всего проходят в утренние часы в первой смене, а магистранты учатся, как правило, после работы, в вечернее время. Значительная доля занятий магистрантов проходит в субботу. Таким образом, педагогический потенциал магистрантов почти никак не используется в работе с бакалаврантами.

Поскольку высококвалифицированная профессура по преимуществу занята работой с небольшими группами магистрантов и их учебная нагрузка в основном выполняется там, то резко уменьшается количество студентов, имеющих возможность педагогического общения с этой категорией преподавателей. Амфитеатровые аудитории, в которых должны проводиться поточные лекции лучших профессоров, чаще всего пустуют или частично заполняются малыми студенческими группами. В итоге коэффициент полезной отдачи лучших профессоров в расчете на одного студента резко снизился. Работать профессуре стало легче (в малых-то группах), но среднестатистическому студенту внимания с ее стороны уделяется меньше.

Новый Закон «Об образовании в РФ», предусматривающий, что аспирантура (адъюнктура) становится третьей ступенью высшего образования, и вовсе превращает вуз в трехуровневую структуру. Между тем, на наш взгляд, эта новая многоуровневость (и многослойность) высшего образования, которая привела к серьезной разрозненности студентов и преподавателей внутри вуза (что особенно актуально для классических университетов), может, в других условиях, иметь ряд преимуществ и стать выигрышной.

Кратко изложим, что мы понимаем под сопряженной образовательной системой.

Понятие и модель сопряженной образовательной системы. Главный внешний признак образовательной системы, в которой возможно сопряжение через педагогизацию образовательного пространства, – это наличие двух (а может, и более) разноуровневых педагогических систем, функционирующих в рамках одной или нескольких родственных структур. Еще недавно подобные учреждения называли педагогическими комплексами (жаль, что это название исключили из современных нормативных документов). Каких только ярких и полезных, химеричных и бесполезных сочетаний педагогических систем не возникало на просторах нашего Отечества в последнюю четверть века. Различные педагогические комплексы возникали в эпоху реальной педагогической инноватики 90-х: «школа-сад», «школа-вуз» были чуть ли не в каждом крупном городе. Эти комплексы отличались тем, что зачастую одни и те же педагоги обеспечивали организацию образовательного процесса в разных подразделениях, одни и те же ученики осваивали азы вузовских наук, продолжая школьное образование.

Особое место среди этого пестрого многообразия живого педагогического поиска занимали всевозможные комплексы, которые были направлены на подготовку педагогов. Вспомним известный на весь СССР опыт возглавляемого академиком И.А. Зязюном Полтавского пединститута по подготовке сельских учителей, которых отбирали еще со школьной скамьи. Потом педвузы и педколледжи уже повсеместно включали в свой состав базовые детские сады и школы. Широко известна интереснейшая работа еще недавно массово существовавших сельских и городских педагогических гимназий и педагогических лицеев, вовлекавших своих воспитанников в реальную педагогическую работу с младшими учениками или дошколятами.

Эти непохожие педагогически ориентированные учебные комплексы обладали рядом общих особенностей, главная из которых – двоякая роль педагогически ориентируемого воспитанника: он и ученик, и учитель для младшего; участник двух разных образовательных систем, в одной из которых он ведомый, обучаемый и воспитуемый; в другой – ведущий, обучающий и воспитывающий. И эти разные роли одновременны: не когда-то он перейдет в последующую педагогическую систему в иной роли, а сегодня совмещает эти роли в педагогизированной сопряженной образовательной системе. Понятие «сопряженная педагогическая система» впервые введено в нашем исследовании [5; 6] в 2007 году. Построим модель такой сопряженной образовательной системы и разберемся подробно во всех ее компонентах.

Сопряженные образовательные системы состоят из двух самостоятельных образовательных подсистем различного уровня, каждая из которых, как упоминалось, имеет все признаки самостоятельной системы. Подсистему **Б**, которая занята педагогической подготовкой (или отбором, или ориентацией) назовем подсистемой высшей ступени. В нашем случае это вузовская подсистема магистратуры (а может, и аспирантуры или адъюнктуры). Подсистему **А**, учеников³ (воспитанников, студентов) которой время от времени учат (воспитывают) ученики подсистемы **Б** назовем подсистемой низшей ступени – в нашем случае это подсистема бакалавриата. Названные подсистемы сопрягаются в четырех «точках».

Первое сопряжение. Ученики подсистемы **Б** (магистранты) время от времени выступают в роли учителей в подсистеме **А**. Это вовсе не означает, что они полностью подменяют собой учителей подсистемы **А** (преподавателей бакалавриата). Они скорее выступают в роли педагогов-практикантов, пробующих силы или нарабатывающих педагогическое и преподавательское мастерство. Педагог-практикант – двоякая роль, сопрягающая две подсистемы. Педагог подсистемы низшей ступени (преподаватель бакалавриата) тоже может

³ Далее слова «ученик» и «учат» употребляются в широком смысле (подразумеваются ученики, и воспитанники, и студенты, и слушатели повышения квалификации и др.).

быть в двойкой сопрягающей роли – просто педагога в своей подсистеме и педагога-наставника (преподавателя-методиста) в подсистеме высшей ступени (бакалавриате).

Второе сопряжение. Для того чтобы быть успешным педагогом-практикантом, необходимо предварительно овладеть некими педагогическими средствами. Этими средствами, необходимыми для успешной деятельности в подсистеме **А**, практикант овладевает в подсистеме **Б**, где они составляют часть учебного содержания. В подсистеме **Б** с этими средствами ознакамливаются и познают их, а в подсистеме **А** их применяют и нарабатывают. То, что составляет часть содержания (педагогического, методического) подсистемы **Б**, становится средством для системы **А**. Совершенно очевидно, что педагогические средства составляют не все это содержание.

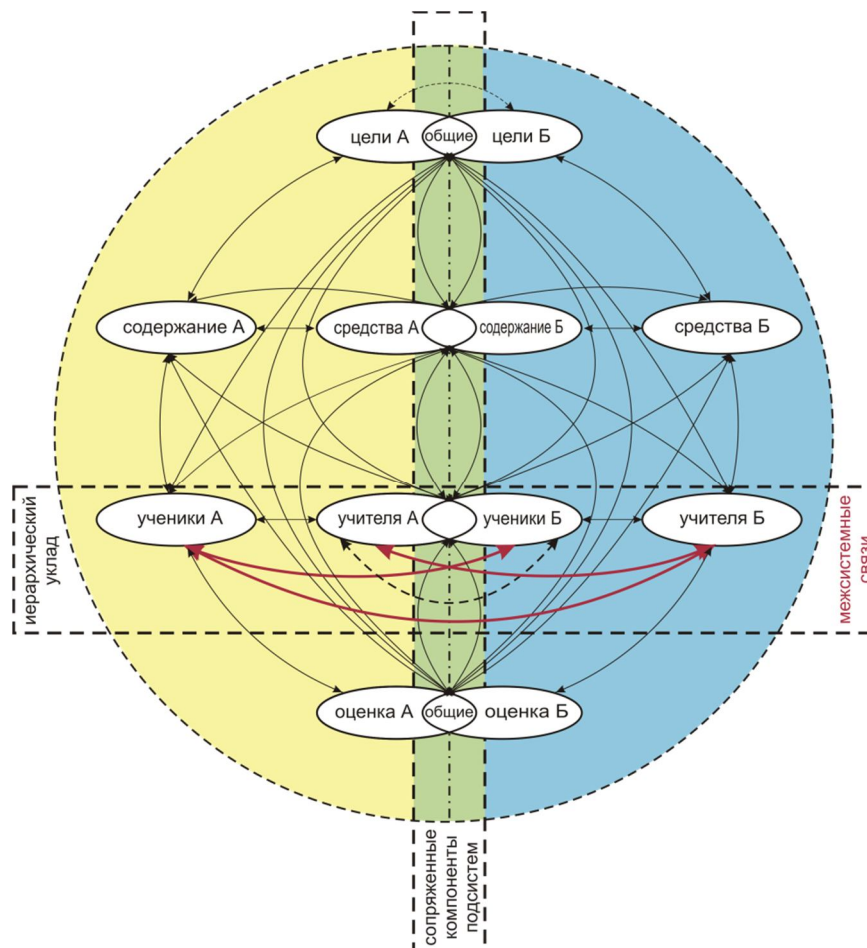


Рис. 1. Модель сопряженной образовательной системы

Третье сопряжение – совместные образовательные цели. Это, как правило, стратегические цели (сверхзадачи, как их назвал бы К.С. Станиславский). Цели данного уровня едины и сопряжены для всех подсистем (от бакалавриата до аспирантуры), тогда как тактические цели и задачи могут и должны отличаться.

Четвертое сопряжение составляют процедуры совместного оценивания всех участников образовательного процесса и контроля за ними.

Кроме четырех перечисленных сопряжений, такие системы обладают двумя аспектами сопряжения неявных факторов педагогической реальности: 1) единая предметно-пространственная среда совместного проживания опыта; 2) иерархический педагогический уклад. Иными словами, обе подсистемы располагаются, как правило, в одном педагогическом пространстве (в одних зданиях и помещениях, на одной территории и т. д.) и составляют единый педагогический организм многоступенчатого педагогического комплекса с широкой иерархической сетью наставничества, тьюторства и шефской помощи.

Определение. *Сопряженной называется основанная на принципе педагогизации отношений образовательная система, состоящая из двух иерархически связанных подсистем, в которых сопрягаются: 1) образовательные цели; 2) средства низшей подсистемы с содержанием высшей; 3) социальные роли учеников высшей подсистемы с ролью педагога-практиканта в низшей; 4) процедуры совместного оценивания всех участников образовательного процесса в условиях единой предметно-пространственной среды совместного проживания опыта и иерархического педагогического уклада и контроля за ними.*

Теоретическое обоснование понятие «сопряженная педагогическая система», а также выявление межсистемных связей, образуемых путем сопряжения основных структурных компонентов создают новое проблемное пространство в вузовской педагогике.

За последние годы нами и нашими коллегами были разработаны модели сопряженных образовательных системы для профессионального, дополнительного и религиозного образования. Степень реализованности и апробированности этих моделей различна: от многолетней устоявшейся практики профессионального образования в условиях сельского комплекса «педагогический вуз – педагогический лицей» (двухлетняя экспериментальная проверка в условиях дополнительного образования) до пока что не апробированной модели системы подготовки катехизаторов для религиозного православного образования (данные модели нами подробно описаны [4]).

Реализация созданных нами моделей сопряженных образовательных систем влечет ряд положительных педагогических эффектов: а) благодаря педагогизации образовательной среды повышается уровень взаимной заботы и даяния между участниками образовательного процесса; б) понижается «уровень» одиночества участников образовательного процесса; в) повышается учебная мотивация (знания и навыки будут нужны не когда-то, а сегодня – для передачи их другому); г) снижается уровень конфликтности и отчужденности в коллективе. Перечисленные эффекты достигаются в том случае, если организаторы педагогической деятельности рассматривают разноразностность и разновозрастность как педагогическое благо, а не как помеху. Но вот уровневая дифференциация (селекция обучаемых по способностям) и конкурентность – факторы, резко снижающие педагогический потенциал сопряженных образовательных систем.

Модель двухступенчатой сопряженной системы «бакалавриат – магистратура» классического университета. Важная задача, традиционно решаемая классическими университетами, – подготовка высококвалифицированных педагогических кадров для системы высшего образования и для общего школьного образования. Однако сегодня университеты фактически утратили эту функцию. Новые стандарты и программы классических университетов свели к минимуму учебные часы, отводимые на освоение педагогических дисциплин и на педпрактику. В то же время огромное количество педагогических вузов либо вовсе перестали существовать, либо перестали быть педагогическими. Это обострило дефицит педагогических кадров в школах и вузах. Проблема не стала пока кричащей, в связи с тотальным увольнением школьных учителей и вузовских преподавателей и повышением зарплат оставшихся до средних по промышленности

(предусмотренным новым законом об образовании). Но как только выяснится, что резкое повышение педагогической нагрузки оставшихся в системе учителей и преподавателей отнюдь не способствует повышению качества образования, проблема дефицита педагогических кадров окажется вопиющей. И тогда в пожарном порядке классические университеты снова должны будут стать кузницами педагогических кадров.

Возвращению классическому университету важнейшей государственной функции, на наш взгляд, и может послужить создание вузовской педагогизированной сопряженной образовательной системы «бакалавриат-магистратура». Полагаем, это позволит создать компенсаторный механизм достижения высокого уровня профессиональной педагогической компетентности выпускника. При этом важно, чтобы педагогическая практика и бакалаврантов, и магистрантов носила «сквозной» характер и шла параллельно с изучением теории.

В условиях классического университета подсистемы бакалавриата и магистратуры должны быть сопряжены. Каждая из подсистем представляет собой уникальное сочетание условий для создания единой предметно-пространственной среды совместного проживания опыта и педагогического уклада, пронизывающего педагогическую реальность всей сопряженной образовательной системы университета в целом.

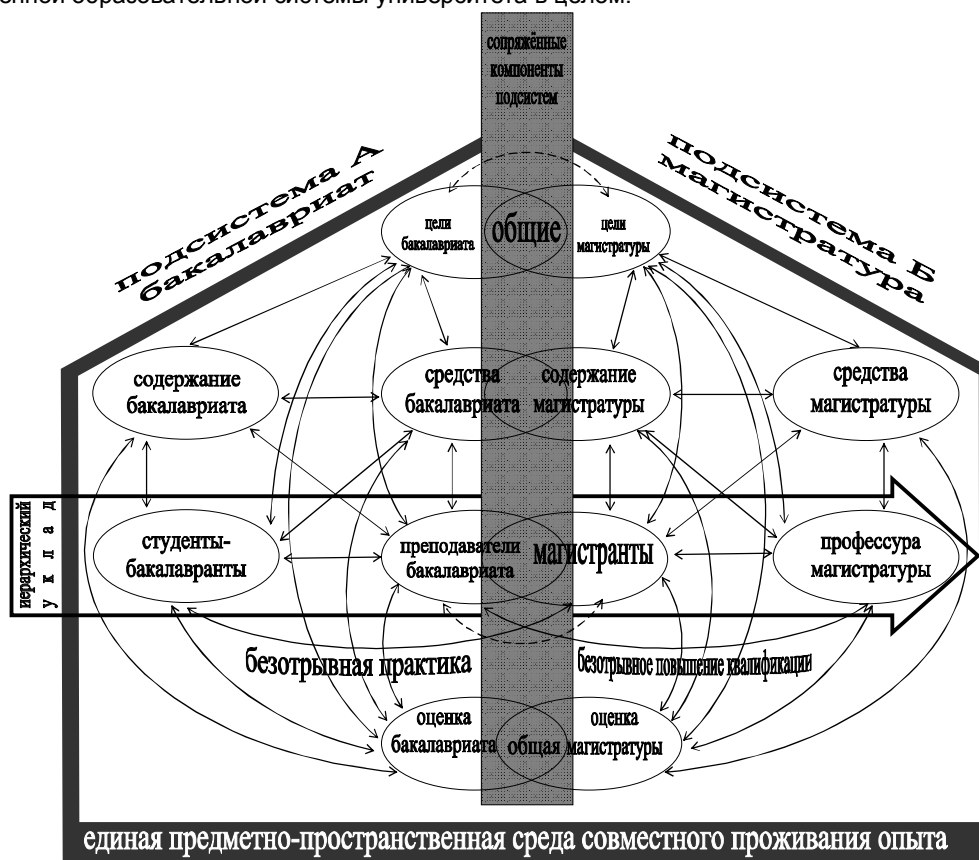


Рис. 2. Модель сопряженной образовательной системы «бакалавриат – магистратура» классического университета

Предлагаемая нами модель сопряженной образовательной системы «бакалавриат – магистратура» классического университета состоит из двух подсистем – бакалаврантской и магистрантской, включающих ряд структурных и функциональных компонентов. Соблюдение принципа преемственности при моделировании такой системы создает условия для пересечения структурных компонентов каждой образовательной подсистемы – целевого, содержательного, ролевого и оценочного компонентов, что обеспечивает высокую степень взаимной доступности и обмена ресурсами подсистем. Сопряжение двух подсистем происходит путем определения единых целей, взаимного дополнения содержательного компонента и дает возможность всем участникам образовательного процесса находиться в подвижных, взаимно заменяющих ролях. Смена ролей (которая обеспечивается первым сопряжением) позволяет расширить спектр осваиваемых моделей поведения. Обогащается индивидуальный социальный и профессиональный опыт всех участников образовательного процесса, формируется спектр умений и компетенций, необходимых для продуктивного взаимодействия как внутри системы, так и вне ее.

В настоящее время, когда аспирантура (адъюнктура) становится третьей ступенью высшего образования, целесообразно вести речь о сопряжении всех трех подсистем университета (бакалавриата, магистратуры и аспирантуры) и выстраивании «вертикальных» связей педагогического взаимодействия между всеми тремя ступенями. В противном случае мы получим уже трехслойный, трехуровневый конгломерат разрозненных педагогических систем, сосуществующих (но не пересекающихся) под одной крышей, из которых и дальше будут выхолащиваться и вымываться традиционное университетское содержание и педагогическая составляющая. Построим такую модель и подробно опишем ее педагогический потенциал, подразумевая, что представленная выше двухступенчатая модель есть ее составная часть.

Модель трехступенчатой сопряженной системы «бакалавриат – магистратура – аспирантура» классического университета. Для начала представим граф-схему предполагаемой модели трехступенчатой сопряженной системы (рис. 3) для классического университета, а затем опишем условия каждого из сопряжений, обозначив их предполагаемый педагогический потенциал.

Сопряжение подсистем бакалавриата и магистратуры. Магистранты как ученики подсистемы магистратуры **Б** обязаны выступать в роли педагогов (тьюторов, консультантов, фасилитаторов, *etc.*) в подсистеме бакалавриата **А**. Это не подразумевает, что они полностью заменяют собой преподавателей бакалавриата: они выступают в роли преподавателей-практикантов, пробующих свои силы или нарабатывающих свое преподавательское мастерство. Таким образом, магистрант-практикант – это двоякая роль, сопрягающая подсистемы бакалавриата и магистратуры. Преподаватель бакалавриата тоже может быть в двоякой сопрягающей роли – преподавателя для бакалаврантов и преподавателя-методиста для магистрантов-практикантов.

Возможные организационные формы совместной учебно-педагогической деятельности для сопряжения подсистем бакалавриата и магистратуры.

А. Взаимодействие магистрантов и бакалаврантов: а) безотрывная пассивная педагогическая практика для магистрантов в форме посещения занятий на бакалавриате, педагогических наблюдений; б) активная педагогическая практика в форме проведения самостоятельных занятий для бакалаврантов; в) тьюторская помощь магистрантов в разработке индивидуальных образовательных программ для бакалаврантов и их реализации; г) индивидуальная педагогическая поддержка бакалаврантов магистрантами в виде персональных консультаций и тренингов; д) выполнение бинарных курсовых работ, предполагающих сквозную тематику для бакалаврантов и магистрантов; е) совместные интерактивные занятия бакалаврантов и магистрантов (круглые столы, деловые игры, *etc.*)

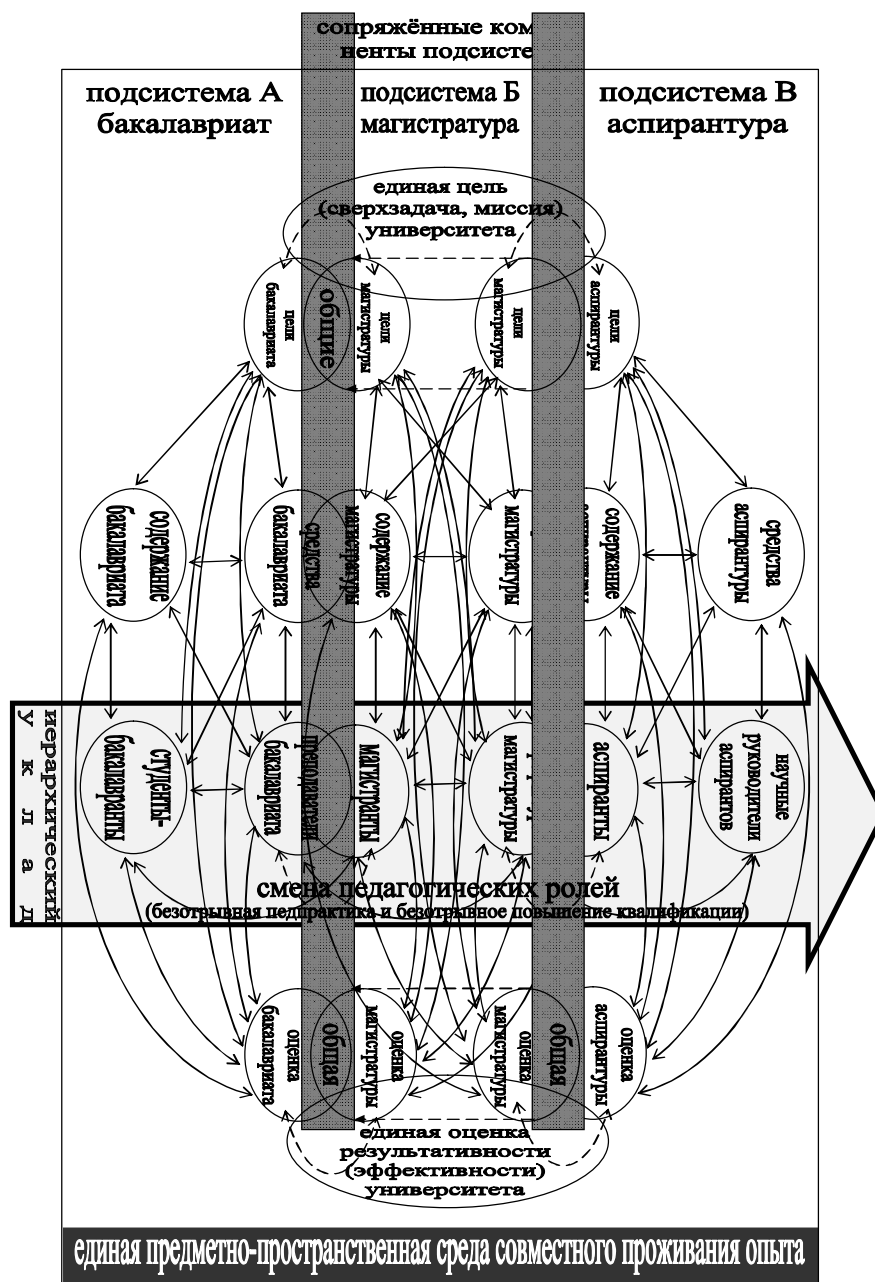


Рис. 3. Модель сопряженной образовательной системы «бакалавриат – магистратура – аспирантура» классического университета

Б. Взаимодействие преподавателей бакалавриата и магистрантов: а) установочные методические семинары для магистрантов, выходящих на активную педпрактику; б) заранее запланированные и внеплановые замены преподавателей бакалавриата магистрантами (преподаватель-дублер); в) индивидуальная педагогическая поддержка магистрантов преподавателями бакалавриата в виде персональных консультаций; г) совместное планирования и подготовки открытых занятий.

Если для описанного сопряжения (бакалавранты – магистранты – преподаватели бакалавриата) интегрирующий фактор – совместная учебная деятельность, то для сопряжения магистратуры и аспирантуры (магистранты – аспиранты – профессура) таким фактором должна быть совместная исследовательская деятельность.

Сопряжения подсистем магистратуры и аспирантуры. Аспиранты как ученики подсистемы аспирантуры **В** обязаны выступать в роли педагогов (тьюторов, консультантов, фасилитаторов, *etc.*) в подсистеме магистратуры **Б**. Это не предполагает, что они полностью заменят собой профессуру магистратуры. Они выступают в роли исследователей-практикантов, пробуя свои силы или нарабатывающих свое мастерство будущего научного консультирования и научного руководства. Таким образом, аспирант как практикант-исследователь – это двоякая роль, сопрягающая подсистемы магистратуры и аспирантуры. Профессора магистратуры и аспирантуры (а, видимо, это должны быть одни и те же люди) могут также быть в двоякой сопрягающей роли – научными руководителями и для магистрантов, и для аспирантов.

Возможные организационные формы совместной научно-исследовательской деятельности магистрантов и бакалаврантов для сопряжения подсистем магистратуры и аспирантуры: а) совместные магистерско-аспирантские методологические семинары; б) совместные бинарные диссертационные исследования со сквозной тематикой магистерских и кандидатских диссертаций; в) индивидуальное консультирование магистрантов аспирантами; г) совместные научно-практические конференции; д) совместные открытые тренинговые предзащиты диссертаций; е) подготовка совместных научных публикаций.

Педагогический потенциал модели. Отличительная черта сопряженной образовательной системы – это сквозная *педагогизация* отношений всех участников образовательного процесса. Доминанта заботы и даяния (а не потребления), доминанта на другого (а не на себя) – главный признак педагогизированных образовательных систем. Такие системы принципиально не должны быть системами, предоставляющими образовательные услуги. Это системы даяния, а не потребления; системы служения и блага, а не системы образовательных услуг. Именно потребительство, на наш взгляд, стало главным фактором ухудшения качества и школьного, и вузовского образования. Превращение сферы образования в сферу услуг (а значит потребления) не может сочетаться с идеей педагогизации (даяния другому) – ключевого принципа сопряженных образовательных систем.

Педагогизация образовательной среды одновременно становится средством формирования у студентов всех трех ступеней профессионального интереса к педагогической деятельности и фактором повышения престижа преподавательской деятельности. Педагогизация университетских отношений, безусловно, способствует повышению уровня доверительных отношений между студентами и преподавателями и снимает актуальность вредного, на наш взгляд, для всего университетского сообщества типа отношений «потребитель – педофициант».

Миссия, цели и методологические подходы к образованию в классическом университете. Сопряжение всех трех образовательных подсистем предполагает, на наш взгляд, наличие единой цели (сверхзадачи, миссии) университета и единого меха-

низма оценки его результативности (эффективности) деятельности. Сверхзадачей, единой целью и миссией классического университета, на наш взгляд, должно быть возвращение будущей профессиональной, духовной и интеллектуальной элиты государства. «Под профессиональной элитой понимаются такие профессионалы, которые задают в обществе образцы, высшие уровни профессиональной деятельности. Создание в обществе благоприятных условий для воспитания и деятельности профессиональной элиты выступает фактором его собственной динамики» [1, 62]. Только вот знаниево-умениевый (ремесленно-когнитивный) и компетентностный подходы эту цель в полной мере решить вряд ли смогут. Тут без деятельностного и антропологического подходов не обойтись. Так, в антропологическом подходе В.И. Слободчиков выделяет две проекции: «собственно особый тип профессионального образования и направление профессионально-педагогического образования как особой сферы образовательной практики, определяющей антропологический уклад профессионального образования» [3, 147–148]. Требование антропологического подхода – возвращать «человеческое в человеке» – способна, на наш взгляд, обеспечить сквозная педагогизация образовательного процесса, организованная через взаимообучение и гуманитарные технологии даяния и заботы в сопряженной образовательной системе классического университета. При этом классический университет (в отличие от профильного вуза) не может быть учреждением потребления образовательных услуг. Он должен быть учреждением, где через взаимозаботу и взаимопомощь (а не через потребление) возвращается профессиональная элита. Данными факторами могут быть обеспечены требования деятельностного подхода, при котором «в совместно-распределенной и совместно-сопряженной деятельности происходит встреча деятельности образующегося и деятельности педагога» [3, 161], тем более, что сопряженная деятельность предполагает регулярную смену этих двояких ролей.

Реализация педагогического процесса на основе антропологического и деятельностного подходов позволит сделать так, что образование в классических университетах будет отличаться от образования в профильном вузе, в котором оно должно основываться на ремесленно-когнитивном и компетентностном подходах:

а) будет иметь более широкую (универсальную) направленность возвращения будущей управленческой, научной и профессорско-преподавательской элиты страны;

б) носить проектный и инновационный характер и служить экспериментально-исследовательским полигоном для отработки моделей вузовского образования для остальных профильных вузов;

в) выходить на уровень научного и педагогического форсайт-проектирования, преодолевая компетентностный подход;

г) осуществлять прорывную миссию создания научных и педагогических точек роста, создающих «разность потенциалов» для будущего роста профильных вузов;

д) носить инновационный характер, формировать и совершенствовать вузовскую традицию, распространяемую затем на остальное профессиональное сообщество;

е) предполагать образовательный результат, выходящий за пределы формирования профессиональных компетенций (что нормально для профильных вузов), заключающийся в формировании личностных качеств выпускников, способных быть лидерами в педагогическом и научном сообществе высшего и послевузовского образования.

Сверхзадача (миссия) классического университета обуславливает локальные цели каждой ступени университетского образования. Так, на наш взгляд, цель бакалавриата классического образования состоит во возвращении (мы намеренно уходим от узкого понятия «подготовка») высококлассного исполнителя-универсала, обладающего широким спектром профессиональных знаний, умений и компетенций и способного к самостоятельному профессиональному росту.

Цель магистратуры классического образования – возвращение высококлассного управленца-аналитика, способного анализировать, обобщать результаты собственной деятельности и деятельности управляемой им организационной структуры, а также моделировать и прогнозировать пути ее развития.

Цель аспирантуры классического образования – возвращение высококлассного ученого-исследователя, способного к планированию, осуществлению и анализу как самостоятельной, так и коллективной научно-исследовательской работы.

При этом каждая следующая ступень должна включать в себя личностные качества, способности и новообразования, обретенные на предыдущей ступени классического университетского образования.

Каждая ступень университетского образования предполагает разные позиции обучающегося по отношению к науке и научной деятельности.

Бакалавранты, только начинающие прикасаться к научной реальности, находятся в позиции реферативно-наблюдательной. Их задача – войти созерцателями, наблюдателями в мир науки, сориентироваться в нем и научиться использовать ее достижения.

Магистранты же должны научиться пользоваться изобретенным до них инструментарием науки. Их позиция прикладная. Они становятся ведомыми участниками научных исследований.

Аспиранты становятся самостоятельными изобретателями нового научного инструментария и новых научных идей. Их позиция авторско-исследовательская. Они самостоятельные авторы небольших научных открытий и изобретений.

Заглядывая еще дальше, в послевузовскую реальность, можно определить позицию докторантов, которые должны становиться не просто авторами открытий и изобретений, а создателями новых научных теорий и направлений в науке. Их позиция теоретическая; они становятся теоретиками науки. (Заметим, что когда-то в старом ВАКовском документе было справедливо написано, что «доктором наук может быть ученый, создавший новое направление в науке». Сегодня докторов явно больше, чем новых направлений в науке.) А создав новое направление, ученый может стать (а может и не стать) руководителем этого направления, вовлекая в орбиту своих научных интересов некоторое количество докторантов, аспирантов, магистрантов, бакалаврантов и лаборантов. Так рождаются университетские научные школы со своими выросшими (а не назначенными) руководителями.

Но надо четко осознавать, что такая иерархия невозможна, если университетская структура расслоена, разъединена и разрознена.

Отдельной, прикладной целью классического образования на всех ступенях университета должна стать подготовка педагога-мастера, способного к планированию, осуществлению и анализу самостоятельной учебно-воспитательной деятельности. Причем задачи педагогического компонента классического образования различны: бакалавры должны быть высококлассными учителями и воспитателями сферы общего образования, магистры – высококлассными преподавателями среднего профессионального образования, а выпускники аспирантуры – высококлассными преподавателями высшей школы. При этом педагогическая составляющая классического университетского образования ни в коем случае не должна сокращаться. Таким образом, можно выстроить иерархию образовательных целей классического университета и позиций участников университетского научно-образовательного процесса по отношению к науке (см. табл. 1).



Таблица 1

Степень классического университета	Единая цель (сверхзадача, миссия)	Цели каждой ступени	Прикладная цель	Позиция по отношению к науке
Научная школа	взращивание будущей профессиональной, духовной и интеллектуальной элиты государства	высококласный организатор научного направления	высококласный педагог-мастер	руководитель
Докторантура		высококласный ученый - теоретик		теоретик
Аспирантура		высококласный ученый-исследователь		исследователь
Магистратура		высококласный управленец-аналитик		участник
Бакалавриат		высококласный исполнитель-универсал		наблюдатель

Особенности классического университета как элитарной образовательной организации. Академик А.М. Новиков выделил десять отличий элитарных учебных заведений от обычных [1]. Воспользуемся ими и попробуем применить их к классическому университету, который, на наш взгляд, непременно должен быть элитарным.

1. *Система отбора.* Профессиональный отбор абитуриентов на разные ступени образования классических университетов должен быть различным. Если отбор в бакалавриат, видимо, предполагает выявление уровня школьных знаний и умений абитуриента, то отбор в магистратуру и аспирантуру должен вестись через сравнительный анализ индивидуальных результатов абитуриентов, достигнутых на предыдущих этапах обучения. Учитываться должны учебные, научные, трудовые и общественные достижения на основе индивидуального портфолио и экзаменов / собеседования по будущему научному профилю. Мы убеждены, что при поступлении на ту или иную ступень классического университетского образования должен вестись отбор на пригодность к педагогической профессии, предполагающий выявление логопедических проблем у абитуриентов. Опыт профотбора на соответствие педагогическим профессиям в свое время был отработан в лучшем советском педвузе – Полтавском государственном педагогическом институте имени В.Г. Короленко, руководимом в 80-е годы XX века академиком И.А. Зязюном.

2. *Режим учебы – особый, жесткий и напряженный.* Учебная нагрузка студента классического университета должна быть высокой. Однако сегодняшние учебные планы университетов свидетельствуют, что контролируемая аудиторная нагрузка первокурсников-бакалаврантов ниже нагрузки одиннадцатиклассников. Кроме того, должен быть жестко контролируемый объем самостоятельно выполняемой работы (обязательное прорешивание задачиков; обязательное конспектирование первоисточников; обязательное выполнение значительного минимума практических и лабораторных работ). На начальных этапах университетского образования должно доминировать общекультурное (универсальное) образование с последующей специализацией по мере продвижения по учебным ступеням. «Такую учебную нагрузку выдерживают далеко не все – процент отсева в элитарных учебных заведениях высокий. Но у тех, кто ее выдерживает, воспитывается упорство и высочайшая работоспособность. Кроме того, обязательные занятия спортом, в крайнем случае, физкультурой – для того, чтобы выдерживать большие интеллектуальные нагрузки необходимо физическое здоровье» [1, 65].

3–4. *Преподавание всех предметов на высоком уровне трудности и высокий уровень самостоятельности в учебной деятельности* предполагают, что развитие интеллектуальных, исследовательских, управленческих способностей студента происходит не только за счет освоения больших объемов содержания, но, в первую очередь, за счет преодоления предельных интеллектуальных, исследовательских и управленческих трудностей. Реализованный для младших школьников Л.В. Занковым принцип обучения на высоком уровне трудности не в меньшей степени актуален для университетского образования. А это значит, что должны быть минимизированы репродуктивные (по образцу) методы обучения. Преобладать должны модельные и контекстные методы, в которых доминируют самостоятельные формы учебной деятельности. В сопряженной университетской системе необходимо предусмотреть время для взаимообучения и взаимных консультаций между студентами разных ступеней обучения.

5. *«Четкая профессиональная ориентация, формирование профессионального самосознания обучающихся»*. И абитуриентам, и студентам в течение всего процесса обучения на каждом занятии, лекции, во всех внеурочных мероприятиях постоянно внушается мысль: «вы будущие ученые», или «вы будущие конгрессмены», или «вы будущие офицеры Генерального штаба» и т. д. Всегда и везде на вас лежит высокая ответственность» [1, 67].

6. *Методологическая подготовка*. «Подобная подготовка достигается посредством чтения литературы по истории развития той или иной профессии, а также встреч с профессионалами высокого уровня, которые рассказывают о своей профессиональной жизни. В профессиональных учебных заведениях к преподаванию на старших, специализированных курсах привлекаются по совместительству высококвалифицированные специалисты, работающие в соответствующей области, ведь они ближе к конкретной профессиональной жизни, чем академическая профессура» [1, 68]. Методологическая подготовка хоть в малой степени может помочь в реализовать в классическом университете элементы мыследеятельностного подхода.

7. *Разностороннее развитие*. Один из авторов этой статьи окончил уже упомянутый выше Полтавский пединститут в эпоху его расцвета. Так вот по сей день помнится, что институт с утра до ночи бурлил: всевозможные кружки, студии, секции. Физико-математический факультет блистал своим оркестром народных инструментов; исторический – духовым. Студенческие театры были на каждом факультете. В студенческом конкурсе «Поэтическая весна» всегда основное соперничество шло между физиками и биологами, а за пригласительным билетом на первоапрельскую институтскую юморину гонялся весь город. Сегодня актовый зал классического университета должен иметь свой постоянный абонемент вечеров классической и современной музыки, высокой поэзии, а главный вестибюль должен быть одновременно выставочным залом.

8. *Общение с выдающимися людьми*. В классическом университете должно быть нормой, когда лучшие профессора (и свои, и приглашенные) читают открытые лекции для всех желающих студентов (а объявляется об этом на всех факультетах). Они должны проводиться в удобное время, в хорошо оборудованной большой амфитеатровой аудитории. Здесь же могут проходить встречи с писателями, поэтами, музыкантами. Замечательный образец – знаменитые «вечера в Политехническом». «Встречи с выдающимися людьми, причем самых разных профессий и родов занятий, чрезвычайно полезны и для развития, и для формирования самосознания учащихся и студентов. Они видят, что знаменитости – это обычные живые люди: “И я смогу стать таким!”» [1, 68].

9. *Развитие лидерских качеств, умения работать в команде*. Здесь приемлем перенос из школьной воспитательной практики идеи сменности командиров (лидеров), идей самоуправления и самоорганизации студенческой жизни.

10. *Традиции*. Традиции не складываются в один день. Традиции – это знаки и символы университетской жизни, запечатленные в локальной субкультуре отношений (ритуалы,



события) или предметно-пространственной среде университета (эмблемы, логотипы, мемориальные места и предметы). Классический университет предполагает мемориальные аудитории, памятные знаки в честь выдающихся преподавателей или событий; а также всегда открытый университетский музей, который должны посетить все первокурсники.

На наш взгляд, А.М. Новиков достаточно полно сформулировал перечень отличительных черт элитарного учреждения, а мы постарались приложить этот перечень к классическому университету. Описание путей обустройства неявной педагогической реальности – предметно-пространственной среды, уклада отношений и символично-знаковых реалий – требует отдельной статьи.

Вместо заключения. Вместо заключения следует отметить, что мы ни в коем случае не считаем многоступенчатую модель университетского образования удачной, а тем более оптимальной для России. Мы уверены в том, что вхождение в 2003 году России в Болонский процесс, переход к компетентностному подходу и превращение образования в часть сферы потребительских услуг привели к принудительно-революционному изменению системы высшего образования по принципу «до основания, а затем». И результаты деградации образования сегодня уже очевидны. Повторная реорганизация (модернизация, реформирование) системы образования по тому же принципу сегодня ее просто добьет. Поэтому предлагаемая нами модель может служить средством компенсации издержек «болонизации», «компетентизации» и реформирования высшей школы без резкой ее реорганизации, а предложенные подходы (антропологический, деятельностный с элементами мыследеятельностного) и принципы (педагогизации через даяние и сопряженности) могут быть вполне реализованы в других (более удачных, чем болонская) организационных моделях университетского образования.

1. Новиков, А.М. Что такое элитарное образование? // Народное образование. 2004. № 1. С. 62–66.

2. Остапенко, А.А., Ткач, Д.С., Хагузов, Т.А. Классика универсальности или ремеслуha специализации? // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 5–9.

Слободчиков, В.И., Зверев, С.М. Научно-технические уклады и подходы в профессиональном образовании. Введение в антропологию образования [Текст] / В.И. Слободчиков, С.М. Зверев. М.: Спутник+, 2014. С. 147–148.

3. Сопряженные образовательные системы: модели, структура, возможности: сб. научн. тр. [Текст] / под ред. А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. – 48 с.

4. Ткач, Д.С. Можно ли подготовить сельского педагога, не выезжая в город? // Народное образование. 2007. № 7. С. 127–130.

5. Ткач, Д.С. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в комплексе «сельский педагогический лицей – педагогический вуз» [Текст]: дис. ... канд. пед. н. – Краснодар, 2007.

6. Ткач, Д.С., Остапенко, А.А., Хагузов, Т.А. Классический университет в России: проблемы и вызовы сегодняшнего времени // Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы. Мат-лы Всеросс. научно-практ. конф. 28 марта 2014 г. Уфа: ИРО РБ, 2014. С. 77–79.

Ткач, Д.С., Остапенко, А.А., Хагузов, Т.А. Останется ли в России классический университет классическим? // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 2 (51). С. 13–16.