5. *Girin A.* Novye gumanitarno-orientirovannye tehnologii // Zhivoj zhurnal, 2007. — Rezhim dostupa: http://girin.livejournal.com/18635.html (data obrawenija: 09.09.2011).
6. *Goncharov S. A*. Gumanitarnye tehnologii v obrazovanii i social'-noj sfere // Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2008. № 5 (55). S. 9–15.
7. Gumanitarnye tehnologii i politicheskij process v Rossii: Sb. statej / Pod red. L. V. Smorgunova. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2001. 224 s.
8. *Eliseev S. M*. Problemy i paradoksy gumanitarnyh tehnologij // Gumanitarnye tehnologii i politicheskij process v Rossii. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2001. 224 s.
9. *Zuev S. E*. Gumanitarnoe znanie kak ponjatie prakticheskoj dejatel'nosti // Programma «Kul'turnaja stolica», 2003. — Rezhim dostupa: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site125/html/media426/gumanitar.htm (data obrashchenija: 27.07.2010).
10. *Kasaeva A. B*. Gumanitarizacija obrazovanija kak faktor formirovanija social'nyh otnoshenij v sovremennom obshchestve: Dis. ... kand. filos. nauk. Nal'chik, 2004. 143 s.
11. *Malinovskij P. V*. Oruzhejnost' gumanitarnogo: poliinter'v'ju na «semejnoj» igre 2001 / D. Reut // Kentavr: setevoj zhurnal. Rezhim dos-tupa: http://circleplus.ru/archive/n/29/8 (data obrawenija: 09.09.2011).
12. *Mitin A. E*. Osnovnye polozhenija koncepcii primenenija gumanitarnyh tehnologij v oblasti fizicheskoj kul'tury // Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Kanta. Kaliningrad: Izd-vo RGU, 2010. № 12. S. 56–62.
13. *Ostrovskij E. V., Shchedrovickij P. G.* Rossija: strana, kotoroj ne bylo // Russkij Arhipelag: setevoj proekt «Russkogo Mira», 1999. — Rezhim dostupa: http://www.archipelag.ru/ru_mir/history/history99-00/shedrovicky-possia-no/ (data obrashchenija: 27.07.2010).
14. *Pirozhenko N. T*. Pedagogicheskie i gumanitarnye osnovy professional'noj podgotovki menedzherov turizma: Dis. ... kand. ped. nauk. M., 1998. 123 s.
15. *Robotova A. S*. Gumanitarnost' i gumanitarnye tehnologii // Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2008. № 5 (55). S. 15–20.
16. *Semenov Ju. G*. Gumanitarnye tehnologii v kontekste organizatsionnoj kul'tury // Nauchnyj vestnik ural'skoj akademii gosudarstvennoj sluzhby. 2007. № 1. S. 51–53.
17. *Smorgunov L. V*. Gumanitarnye tehnologii i formirovanie politicheskogo sobytija // Gumanitarnye tehnologii i politicheskij process v Rossii. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2001. 224 s.
18. *Solomin V. P.* Gumanitarnye tehnologii kak innovacija v obrazovanii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2011. № 4. S. 124–127.
19. *Tul'chinskij G. L*. Gumanitarnaja ekspertiza kak sotsial'naja tehnologija // Vestnik Cheljabinskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv. 2008. T. 16. № 4. S. 38–53.
20. *Uljaev S. I.* Gumanitarizacija obrazovanija kak faktor formirovanija professional'noj kul'tury budushchego specialista: Dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2002. 187 s.
21. *Hazarzar R*. Opjat' fiziki i liriki // Zhivoj zhurnal, 2007. — Rezhim dostupa: http://khazarzar.livejournal.com/28299.html (data obrawenija: 09.09.2011).
22. *Tsedrovickij G. P.* Organizacionno-dejatel'nostnaja igra kak novaja forma organizacii i razvitija kollektivnoj mysledejatel'nosti // Izbrannye trudy. M.: Shkola Kul'turnoj Politiki, 1995. S. 85–105.
23. *Tsedrovickij P. G*. Gumanitarnye tehnologii v jepohu krizisa // NG-religii. № 24 (ot 26 dekabrja 2001).
24. *Judin B. G*. Ot gumanitarnogo znanija k gumanitarnym tehnologijam // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2005. № 4. S. 104–110.
25. *Jutanov N. Ju*. Postizhenie tehnologii // Tehnologicheskaja politika dlja Rossii: Rossijskoe ekspertnoe obozrenie. 2006. № 3 (17). S. 34–37.

А. Н. Костиков

СИСТЕМНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

С позиций системно-исторического подхода автор анализирует отечественный и зарубежный опыт профессиональной подготовки преподавателя высшей школы. Выделены конкретные исторические периоды, в которых происходили существенные

изменения в процессе профессиональной подготовки преподавателей высшей школы. Автором рассмотрены типичные зарубежные образовательные модели и их влияние на отечественную систему образования. Проведенное исследование позволит более эффективно спроектировать отечественную систему профессиональной подготовки преподавателя высшей школы, а также выявить аналоги элементов систем подготовки и провести прогноз дальнейшей перспективы развития этой системы.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, профессиональная подготовка, системно-исторический анализ.

A. Kostikov

THE SYSTEM-HISTORICAL ANALYSIS OF DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE HIGHER SCHOOL TEACHER

Russian and foreign experience in professional training of the HEI teacher have been analysed from positions of the system-historical approach. The historical periods in which there were essential changes in the process of professional training of the higher school teachers are discussed. The typical foreign educational models and their influence on the Russian education system are analysed. It is argued that the research will allow to design an effective Russian system of professional training of the HEI teacher, and also to identify analogs of the elements of the systems of professional trainig and to estimate the further prospects of the development of this system.

Keywords: HEI teacher, professional trainig, system-historical approach.

Во многом эффективность всей системы высшего профессионального образования определяется профессиональной подготовкой и повышением квалификации специалистов, бакалавров, магистров с высшим образованием, а также молодых преподавателей высшей школы. Тем более это ***актуально*** в современной ситуации перехода российского высшего образования на стандарты третьего поколения, в связи с чем возрастает необходимость создания условий, направленных на развитие профессиональной компетентности вузовского преподавателя. Системе профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы необходимо основываться на тесном взаимодействии трех функций: воспроизводства знаний, передачи знаний и распространения знаний. Развитие этих трех функций во многом зависит от такого важного фактора, как общая культура преподавателя высшей школы, его профессиональная компетентность, умение активно воздействовать на формирование у обучающихся внутреннего понимания своего места как профессионала, уверенное владение информационно-коммуникационными и дистанционными технологиями, что наиболее актуально в свете формирования и развития современного информационного общества. Подобное мнение о роли преподавателей высшей школы в развитых странах во многом определяет рост престижа преподавателей вуза и значимость их статуса в обществе, что является одним из первых признаков понимания обществом важности воспроизводства кадров высшей квалификации для повышения конкурентоспособности страны.

При проектировании системы профессиональной подготовки преподавателя высшей школы — определении целей и задач содержания, форм, методов и технологии подготовки — необходимо учитывать отечественный и зарубежный опыт, причем с позиций ***системно-исторического анализа***. Однако адаптация зарубежного опыта профессиональной подготовки возможна лишь

при условии в достаточной степени похожих систем образования. В то же время вхождение России в Болонский процесс, в международное образовательное пространство, а также вследствие интернационализации рынков труда, общности проблем подготовки специалистов на фоне новых требований общества и личности к системе образования обусловливает усиливающийся интерес к зарубежному опыту и к сравнительному анализу аспектов профессиональной подготовки преподавателя высшей школы. Правильный выбор стратегии и тактики преобразований российской системы профессиональной подготовки и повышении квалификации преподавателей высшей школы возможен лишь на основе изучения и взвешенного использования мирового опыта и отечественных исторических традиций [0].

Системно-исторический анализ является одним из аспектов функционирования ***системного подхода***, при котором любая система (объект) рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов (компонентов), имеющая выход (цель), вход (ресурсы), связь с внешней средой, обратную связь. Он представляет собой форму приложения теории познания и диалектики к исследованию процессов, происходящих в природе, в обществе, в мышлении. Его сущность состоит в реализации требований общей теории систем, согласно которой каждый объект в процессе его исследования должен рассматриваться как большая и сложная система и одновременно как элемент более общей системы. ***Логика системно-исторического анализа*** позволяет выяснить условия во времени возникновения исследуемой системы, пройденные этой системой этапы, современное состояние, а также возможные перспективы развития. В исследуемом нами ***проблемном поле*** — отечественном и зарубежном опыте профессиональной подготовки преподавателя высшей школы — ***объектом исследования является*** система профессиональной подготовки преподавателя высшей школы.

Таким образом, ***методология настоящего исследования*** рассматривается как совокупность описанных выше ***подходов***, которая строится на основе ***принципов*** диалектики (единстве и взаимодополняемости общего, особенного и единичного; исторического и логического; формы и содержания; диалектики соотношения пространства и времени); историзма; системности, объективности; комплексности. ***На общенаучном уровне использован комплекс общетеоретических методов***: анализ, синтез, актуализация, систематизация. ***На уровне конкретно-исторического исследования*** — комплекс системно-исторических ***методов*** (историко-генетический метод, хронологический, ретроспективный), сравнительно-сопоставительный ***метод*** при условии рассмотрения своеобразия интегрального состояния функционирования высшего образования в режиме государственно-общественного управления как системы.

Наиболее полными исследованиями в области истории становления подготовки педагогических кадров для высшей школы являются работы В. Г. Иванова [0] и Г. У. Матушанского [0]. Поэтому, опираясь на эти исследования и локальные работы, проведем системно-исторический анализ отечественного и зарубежного опыта профессиональной подготовки преподавателя высшей школы. Отметим также, что ***хронологические рамки настоящего исследования*** охватывают период с XVIII до конца XX веков (1724–1995 гг.). Выбор данного исторического периода в отечественном образовании оправдан возможностью выявления сформировавшихся и проявивших себя форм участия общества в подготовке преподавателя высшей школы в социально-политическом контексте. Нижняя граница исследования определяется созданием и началом функционирования Академии наук (1724 год). Верхняя граница исследования связана с изменением политической ситуации в России (1991 год) и с окончанием советского периода развития отечественной школы.

В этот же исторический период будет рассмотрен зарубежный опыт. ***Территориальные рамки исследования*** соответствуют границам государств в исследуемый период [0].

Подробнее остановимся на ***зарубежных системах и моделях*** высшего образования, сделав акцент на развитие системы профессиональной подготовки преподавателя высшей школы в этих странах. ***Обоснуем выбор зарубежных стран***, в которых будем рассматривать системы высшего образования и становление системы профессиональной подготовки преподавателя высшей школы. В рассматриваемый исторический период, с XVIII века, сначала при Петре I и далее, Россия обратила свой взгляд на Запад. Цивилизационный маятник России переместился в европейскую сторону. В связи с этим, в первую очередь, необходимо рассматривать западные страны, с которыми у России того времени были наиболее дружественные политические контакты. Первые высшие школы появились в Великобритании, именно поэтому эта модель в большей степени повлияла на становление высшего образования в других странах. Большое влияние на систему высшего образования России оказала Германия в силу того, что руководители нашей страны в определенные исторические периоды были выходцами из Германии. Этот факт не мог не сказаться на становлении системы образования. Необходимо отметить, что в зарубежной высшей школе сложились довольно разнообразные системы подготовки преподавателей высшей школы. Они имеют как национальные особенности, так и общие закономерности.

Одной из древнейших в Европе является Британская высшая школа. Первые университеты были созданы в XVII–XVIII веках. Оксфорд и Кембридж стали родоначальниками разветвленной системы вузов Великобритании [0; 0]. Подробнее остановимся на системе подготовки преподавателей в школы и в высшие учебные заведения. Следует отметить, что система педагогического образования в этой стране складывалась очень трудно. Вообще термин «педагогика», обозначающий науку о воспитании и обучении, в Англии не получил широкого распространения. Его обычно стараются избегать, что указывает на нежелание признавать ее роль. Прагматический, а зачастую дилетантский подход к педагогике и педагогическому образованию объясняется позицией наиболее престижных учебных заведений — старых классических университетов и «паблик скулз», оказывающих значительное влияние на общественное мнение. В Англии долго господствовало мнение, что в «паблик скулз» может работать не каждый, даже имеющий педагогическое образование, так как это — особый род деятельности, доступный только тем, у кого по окончании Оксфорда или Кембриджа проявилось желание преподавать. Специальная педагогическая подготовка в этом случае не требовалась, так как в элитных школах на первое место ставилось не развитие интеллекта или познавательных интересов, а воспитание характера, мужественности (на это работал и культ силы спортивных игр). Отражением высокомерного отношения классических университетов к профессии учителя являются Оксфорд и Кембридж: например, Кембридж одним из последних университетов Великобритании признал звание профессора педагогики (1948 год). Справедливости ради заметим, что в Кембридже в 1879 году появился курс педагогического мастерства, читались лекции по психологии и методике преподавания; но эта инициатива не встретила широкой поддержки. И хотя в обоих университетах педагогические факультеты существуют уже несколько десятилетий, они не пользуются популярностью и считаются менее престижными. В результате в Англии исторически сложилась точка зрения, согласно которой сфера образования как предмет для специального изучения, а тем более педагогика как система научных знаний, не заслуживают внимания, по-

сколько эту проблематику демонстративно игнорировали наиболее престижные университеты.

До середины XIX века в Англии и Уэльсе не было специальных педагогических учебных заведений. Первую учительскую школу основали Дж. Шутлуорт и Тафнелл в 1840 году. В конце XIX века педагогика начала быстро развиваться. В основном это происходило благодаря усилиям преподавателей педагогических колледжей, которые готовили учителей начальных классов. К концу первого десятилетия XX века в большинстве университетов расширялись педагогические факультеты и кафедры. Преподавателей в современной Англии выпускают педагогические отделения университетов и педагогические колледжи разного типа. Педагогические колледжи — это трехлетние учебные заведения, большинство из которых — интернаты. Они готовят студентов к преподаванию либо всех предметов в начальной школе, либо отдельных предметов в средней школе. Преподавателей полных средних школ готовят в университетах. В течение первых трех лет будущие преподаватели проходят обучение по общему профилю того или иного факультета и получают степень бакалавра, а затем поступают на одногодичное педагогическое отделение, где упор делается на профессионально-педагогическую подготовку. Кроме 12-недельной учебной практики учебный план включает три группы предметов: педагогические дисциплины (философия воспитания и обучения, педагогическая психология, гигиеническое воспитание, методика преподавания предмета, английская система народного образования и др.), так называемые практические предметы (изо, художественные ремесла, музыка, физическое воспитание), один-два факультативных курса. Поскольку высшее образование в Великобритании является старейшим, то свое влияние она оказала на все ближайшие страны, свои страны-колонии и страны, входящие в британский союз, создав так называемую «европейскую модель» системы образования [0].

В связи с этим заслуживает внимания испанская модель подготовки преподавателей высшей школы. В настоящее время высшее образование Испании делится на три цикла. Первый (базовый) — длится три года и включает изучение фундаментальных дисциплин. Второй (специализированный) — длится два года. По его окончании присваивается степень лиценциата по определенной специальности или профессиональное звание (инженера или архитектора). Третий цикл (исследовательский) длится два-три года, по завершении которого присваивается высшее научное звание Испании — степень доктора. Подготовка педагогических кадров высшего уровня осуществляется университетами и высшими техническими школами. Основной контингент преподавателей составляют доктора наук, остальные должны иметь степень лиценциата или профессиональное звание и пройти дополнительную подготовку в институтах педагогических наук [0]. Кстати, на данной модели основана система подготовки кадров в Португалии [0], где стандартным уровнем высшего университетского образования является степень лиценциата.

Исторически Великобритания оказала свое влияние в сфере образования и на Францию. Однако к настоящему времени французская модель приобрела свои отличительные черты. Сегодня все крупные города Франции имеют несколько университетов, причем они не дублируют, а дополняют друг друга с точки зрения изучаемых специальностей. Выпускники лицеев получают свидетельство о полном общем среднем образовании (бакалавриат), дающее право поступления в университеты и в некоторые другие вузы, то есть бакалавры во Франции — это лица с общим средним образованием. В университетах процесс обучения делится на три последовательных цикла [0]. Первый цикл длительностью два года представляет собой начальный этап

высшего образования, на котором осуществляется общенаучная подготовка. По окончании цикла выдается диплом об общем университетском образовании, который, по сути, является свидетельством о неполном высшем образовании. Второй цикл состоит из двух последовательных одногодичных ступеней, завершающихся получением дипломов лиценциата и «метриз», в которых указывается название изучаемой дисциплины. На обучение с целью получения диплома «метриз» обычно записывается лишь та часть выпускников с дипломом лиценциата, которая ориентируется на научную карьеру. С 1985 года введена также степень магистра, имеющая профессиональную направленность. Третий цикл высшего университетского образования предназначается для специализации и приобщения к научно-исследовательской деятельности. Для обучения на получение единственной степени доктора обычно принимаются лица с дипломами углубленной подготовки. Преподавателей колледжей и лицеев готовят после первого цикла в высших нормальных школах или после полного университетского курса — в региональных центрах подготовки преподавателей с длительностью обучения, как правило, один год. Французская модель высшего образования положила основу развития своеобразных систем соседних с нею стран региона — Бельгии и Швейцарии [0].

Наравне с Британской системой образования, одной из базовых в мире, является германская модель высшей школы [0]. Первые высшие учебные заведения появились на территории современной Германии в период средневековья (XIV век). Формирование в 1815 году Германского союза открыло новый этап в развитии высшего образования. В основу проводимых реформ были положены идеи философа и просветителя В. Гумбольдта (1767–1835 гг.), рассматривавшего университетское образование как элитарное, призванное следовать принципу «единства обучения и исследований», а не задачам практической подготовки. Изучение технических и прикладных естественных наук выносилось за рамки университетов в специальные учебные заведения, создававшиеся по модели французской политехнической школы. Высшие технические и педагогические школы получили статус учебных заведений университетского типа только в конце 60-х — начале 70-х годов XX века. В университетах и в эквивалентных по уровню учебных заведениях срок подготовки по большинству специальностей составляет четыре года. Обучение разделяется на два цикла — первый, двухлетний, является базовым, а второй считается основным. После завершения программы студенты сдают экзамен и получают диплом с указанием специальности. В Германии принята одна ученая степень доктора наук в определенной конкретной области знаний. Лица, готовящиеся к получению ученой степени доктора наук, работают на кафедрах университетов в качестве ассистентов профессоров, выполняя большой объем одновременно научно-исследовательской и учебной работы. Германская модель взята за основу в ряде регионов Европы (в Австрии, в Нидерландах, в Италии) с некоторыми отличительными национальными особенностями. С начала XVIII века Россия обратила свое внимание на германскую модель образования. Большинство русских ученых были выходцами из германских университетов или были командированы для обучения в Германию. Анализируя отечественную систему образования с позиций системно-исторического анализа, мы более подробно рассмотрим влияние германской модели образования на российскую систему образования.

Необходимо отметить, что период со второй половины XVIII века до второй половины XX века ознаменован становлением и развитием высшей школы в различных странах мира, переходом от индивидуальной к массовой подготовке специалистов. Уже в начале XIX века появляются первые учебники и методические пособия, напи-

санные преподавателями, добившимися успехов в обучении, создавшими свои методические системы. Происходит становление методик преподавания отдельных предметов. В то же время в большинстве стран профессионализм преподавателя вуза предполагает лишь крупные достижения в научной области. Молодые преподаватели вуза формируются, главным образом, путем воплощения вынесенных из учебы в школе и вузе образцов деятельности их учителей. Преобладающие дидактические формы обучения — лекция и семинары, проблематика которых зависит от индивидуальных интересов преподавателя и его научного инструментария. Индивидуальность преподавателя определяет и стиль учебной работы коллектива студентов. Обучение в высшей школе ориентируется, прежде всего, на задачи науки, а наследование опыта преподавателя внутри научной области является частью передаваемого социального опыта.

В европейские университеты уже в эпоху Просвещения проникли новые принципы и новое содержание образования. Профессора вели собственные научные исследования, привлекая к ним студентов. Радикально изменились содержание и методы обучения на философских факультетах, студенты которых получали фундаментальное образование. Так как у студентов было право обучаться у любых профессоров на любых факультетах, то многие выпускники (врачи, юристы, ученые) получали широкое и разностороннее образование в зависимости от своих интересов и способностей. Как закономерное и логическое оформление новых тенденций в развитии высшего образования в Европе возникла модель классического университета, которая была реализована в деятельности Берлинского университета. Подбор преподавателей в Берлинский университет осуществлялся по одному критерию — выдающийся ученый, что позволило собрать здесь выдающихся профессионалов, посвятивших свою жизнь определенной отрасли знания. Целью преподавания было научить слушателя самостоятельно мыслить, познакомить его с основными принципами исследования. Главным в этой модели был синтез науки и образования в условиях университетской автономии и полной академической свободы. Реформированные германские университеты впервые ввели в качестве основных звеньев своей структуры аспирантуру и докторантуру. Научные исследования, таким образом, стали неотъемлемой функцией университета, реорганизованного по иерархическому принципу с учетом вновь возникающих научных дисциплин.

В ряде стран, в том числе в России, существовал и менее распространенный вариант подготовки преподавателей высшей квалификации — через педагогическую практику в средней школе с последующей защитой диссертации и переходом в систему высшего образования. Но этот вариант не получил широкого развития в мировой практике, что объяснялось в немалой степени спецификой педагогики и психологии высшей школы, учет которой требует качественно иной подготовки преподавателей. В отличие от преподавателя средней школы, преподаватель вуза сочетает два вида деятельности — в учебном и в исследовательском процессе. Кроме того, возрастные особенности студенческого контингента обуславливают использование иных подходов и систем обучения, чем те, которые широко используются в школьной практике [10]. Из проведенного системно-исторического анализа зарубежных стран видно, что специальной профессиональной подготовки преподавателя высшей школы к педагогической деятельности в высшем учебном заведении в большинстве стран не существовало и начало развиваться совсем недавно. Подготовка преподавателей к деятельности в высшем учебном заведении была вплетена во всю систему высшего образования, в основном — на последних уровнях образования: магистратура, аспирантура и докторантура.

Проанализировав системы высшего образования и подготовки преподавателей

высшей школы в зарубежных странах, подробнее остановимся на становлении и развитии отечественной системы образования и подготовки преподавателей высшей школы в период XVIII–XX веков. Дату «начала» образования на Руси в западноевропейском смысле определить трудно. Можно утверждать, что вплоть до XVIII века умение преподавать науки в высшей школе и соответствующая подготовка не получили массового и системного характера и распространения. Для России XVIII век явился переломным рубежом, когда произошли существенные сдвиги в экономике, наметился значительный рост интереса к овладению культурными, научными и техническими ценностями, созданными в Западной Европе. Абсолютная монархия и мощный государственный аппарат, рост промышленности и торговли, создание регулярной армии и флота потребовали значительного числа квалифицированных кадров, актуализировав необходимость проведения в стране коренной реформы всей системы образования [0].

Действительно, в начале XVIII века остро встала проблема подготовки преподавателей высшей школы в России в связи с открытием высшего научного учреждения Российской Империи в 1724–1917 годах — Петербургской академии наук, основанной 28 января (8 февраля) 1724 года в Петербурге указом императора Петра I. С февраля (или мая) 1917 года — это Российская академия наук. Перед ней ставилась не только задача «размножения наук», на что преимущественно были ориентированы западноевропейские академии, но и подготовка образованных людей, способных выполнять функции просвещения народа. В докладе лейб-медика и первого президента Академии наук Лаврентия Лаврентьевича Блюментроста от 22 января 1724 года Петру I об организации Академии наук говорилось о том, что академики кроме основной своей должности по усовершенствованию наук должны «читать публичные лекции и приготовлять молодых людей к наставнической обязанности». Члены академии в то же время являлись профессорами организованного при ней университета, состоящего из трех факультетов: юридического, медицинского и философского. Предполагалось, что эти ученые готовили одного или двух молодых людей, которые могли бы со временем занять их места. Против этого пункта Петр I написал: «Надлежит по два человека прибавить, которые из славянского народа, дабы могли удобнее русских учить» [0]. Открытие Академии наук в Петербурге состоялось после кончины Петра I, 27 декабря 1725 года. Среди первых приглашенных академиков был великий швейцарский математик Якоб Бернулли. Публичные лекции в Академическом университете при академии начались 24 января 1726 года. На 17 академиков (профессоров) приходилось восемь студентов, которые, так же как и профессора, были выписаны из Германии. В связи с отсутствием контингента профессора посещали лекции друг друга. В списке лиц, обучавшихся в Академическом университете с 1726 по 1733 годы, значится 38 человек, причем русских из них было только семь человек. Из-за отъезда большинства приглашенных при Петре I профессоров и недостаточного контингента слушателей академические лекции читались с перерывом и фактически прекратились в 1732 году, возобновляясь затем время от времени [0].

Первая попытка создания университета в России оказалась не совсем удачной, однако был приобретен неоценимый опыт в организации высшего образования и, в частности, в подготовке преподавателей высшей школы. Так, двое из воспитанников Академического университета Н. И. Поповский и А. А. Барсов (ученики М. В. Ломоносова) стали первыми русскими профессорами во вновь открытом Московском университете. Московский университет был открыт 26 апреля 1755 года и имел в своем составе философский, юридический и медицинский факультеты. Обучение начиналось на философском факультете, где студенты изучали

математику, физику, философию, экономику, историю и словесные науки. После окончания базового трёхлетнего курса студенты либо продолжали обучение на философском факультете, либо переходили на юридический или медицинский факультеты [0]. При организации Московского университета М. В. Ломоносов предусматривал осуществить трёхступенчатое образование.

Вместе со становлением Московского университета возникла задача подготовки отечественных преподавателей высшей школы, одним из путей решения которой явилось направление за границу наиболее отличившихся выпускников. Получившие там ученую степень должны были по возвращении вновь экзаменоваться в Московском университете. По замыслу М. В. Ломоносова, для подготовки преподавательских кадров университета и гимназии в 1779 году при Московском университете была организована учительская семинария, просуществовавшая в течение пяти лет. Почти 50 лет Московский университет оставался единственным в стране. В отличие от академического университета, он справился со всеми проблемами его становления: организацией учебно-лабораторной базы, с переводом обучения на русский язык, с укомплектованием профессорско-преподавательского состава, с формированием постоянного контингента студентов. Вместе с этим были предприняты важные шаги для его дальнейшего развития, к которым можно отнести организацию послевузовской подготовки научно-педагогических кадров за рубежом, аттестацию научных кадров в самом университете и послевузовскую переподготовку преподавателей в учительской семинарии [0].

Рост новых капиталистических отношений привел к ряду реформ в области просвещения. Так, существовавшие ранее коллегии были заменены центральными ведомствами — министерствами. В 1802 году организовано Министерство народного просвещения, которое 24 января 1803 года опубликовало «Предварительные правила». Согласно этим правилам вся территория страны была разделена на шесть учебных округов — Петербургский, Московский, Казанский, Харьковский, Вилейский и Дерптский, в каждом из которых намечалось открыть свой университет. В 1802 году, реализуя намеченную программу, правительство во второй раз (после 150-летнего перерыва) открыло университет в Дерпте, в 1803 году — в Вильно, в 1804 году — в Казани, в 1805 году — в Харькове. Уставы Российских университетов 1804 года предоставляли им право присуждения кандидатских, магистерских и докторских ученых степеней и определяли структуру профессорско-преподавательского состава. Открытие новых университетов в России в первом десятилетии XIX века создало острую проблему нехватки преподавателей высшей школы. Например, в Казанском университете в 1810 году при наличии 27 кафедр число профессоров не превышало 12 человек [0]. Для решения данной проблемы правительство создает специальные учреждения с целью подготовки преподавателей высшей школы. Для подготовки будущих преподавателей университета в Казанской гимназии формируется специальный «приуготовительный профессорский класс». В Петербурге в 1804 году открывается педагогический институт, из первого выпуска которого двенадцать наиболее способных студентов были направлены в 1808 году за границу для подготовки к профессорской деятельности [0]. С 1808 года возобновляется массовое отправление за границу выпускников вновь открытых университетов.

Другим направлением подготовки преподавательских кадров высшей школы явилось открытие педагогических институтов при университетах: Московском (1804 г.), Харьковском (1811 г.), Казанском (1812 г.), Дерптском (1820 г.) и Киевском (1834 г.). В них университетские выпускники в течение трех лет получали педагогическое образование, после чего становились учителями

гимназий или оставались на преподавательской работе в университете. В 1816 году Петербургский педагогический институт преобразовывают в Главный педагогический институт, где начинают готовить не только преподавателей гимназии, но также магистров и докторов. Развитие данного направления приводит к преобразованию в 1819 году Главного педагогического института в Петербургский университет. В 1828 году Главный педагогический институт вновь выделяется из университета и восстанавливается в прежнем качестве с целью «подготовки надежных преподавателей для университетов и гимназий». В числе его выпускников были Д. И. Менделеев и И. А. Добролюбов [0]. В 1859 году, спустя сорок три года после основания, институт снова, на это раз окончательно, был закрыт, а его учащиеся, для окончания курсов, были переведены в Санкт-Петербургский университет.

Оригинальным направлением в подготовке преподавателей высшей школы России явилось открытие при Дерптском университете профессорского института, куда в 1827 году были направлены 16 выпускников российских университетов для подготовки к профессорскому званию. В 1832 году командирована вторая группа, состоящая из шести человек [0]. После второго выпуска профессорский институт был закрыт. Предполагалось, что каждый университет может самостоятельно готовить новых профессоров. Однако начавшаяся в двадцатых годах XIX века политика изгнания прогрессивных профессоров из Казанского, Петербургского, Харьковского и других университетов сорвала эти планы. В 1835 году был принят новый университетский устав, ограничивавший университетскую автономию и академические свободы. Царское правительство сняло с университетов педагогические функции под предлогом того, что их научные цели не могут быть совмещены со специальной подготовкой учителей. В 1859 году все педагогические институты были упразднены, и специальное высшее педагогическое образование в стране перестало существовать [0].

Отмена крепостного права в 1861 году и быстрый рост промышленного производства усилили спрос на специалистов с высшим образованием, что привело к принятию в 1863 году нового университетского устава, считающегося наиболее прогрессивным из всех университетских уставов дореволюционной России. Правительство снова прибегло к уже известным приемам. В 1862 году Министерство народного просвещения приняло постановление о приглашении иностранных ученых на должности профессоров и доцентов, а также возобновило массовое командирование за границу [0]. Для преодоления отставания в подготовке научных кадров в 1873 году при Лейпцигском университете была утверждена Русская философская семинария. Она просуществовала с 1873 по 1884 годы, а затем была преобразована в Русский философский институт, закрытый к концу 80-х годов. В семинарии наряду с подготовкой учителей древних языков для гимназий готовили также преподавателей-филологов для университетов [0]. Таким образом, период с 1861 по 1884 годы можно охарактеризовать как период прогрессивных реформ в стране и высшей школе. В указанный период особое внимание уделено содержанию и методам обучения в высшей школе. При этом широко обсуждаются вопросы учета индивидуальных особенностей студентов, соотношения лекционных и практических занятий, уровня теоретических знаний и практических умений выпускников.

К концу XIX века система подготовки преподавателей высшей школы претерпела дальнейшие изменения. Устав 1884 года отменил кандидатскую степень и был заменен университетским дипломом. Однако этот устав, несмотря на его реакционность, дал новый толчок для подготовки преподавателей высшей школы. Устав, с одной стороны, заметно облегчил приобретение звания приват-доцента (от лат. privatus — частный,

и docere — учить) — лица, получившего право читать лекции в университете и готовящегося к званию профессора (Чудинов А. Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. 1910), а с другой стороны, — сузил круг лиц, имеющих право занять штатную должность. Поэтому при известном росте приват-доцентов в стране число вакантных профессорско-преподавательских должностей не только не сокращалось, но даже возрастало [0]. В середине 80-х годов XIX века при Берлинском университете открывается семинария для подготовки русских преподавателей по римскому праву, где за 10 лет своего существования выпущено более 20 человек. В середине 90-х годов XIX века Берлинскую семинарию пришлось закрыть, возвратив дело подготовки русских профессоров в прежнее русло.

Высшая школа России перешагнула порог XX века с назревшей необходимостью проведения очередной реформы. Развернувшаяся в стране дискуссия по реформе высшего образования затронула и педагогическую подготовку преподавателя высшей школы. После упразднения в 1859 году всех педагогических институтов и в 1863 году двухгодичных послеуниверситетских педагогических курсов в России практически полностью отсутствовало высшее педагогическое образование. Исключение составляли Историко-философский институт в Петербурге, открытый в 1863 году и аналогичный институт в Нежине (открыт в 1875 году). Поэтому Министерство народного просвещения в первые годы XX века поставило вопрос об учреждении кафедр педагогики во всех университетах России с целью организации педагогической подготовки будущих преподавателей высшей школы [0].

Дискуссия, начавшаяся в 1901 году, охватила вопросы о целях и задачах высшего образования в России, о месте и роли вузов в государстве, о системе и методах преподавания, об учебно-методической литературе, о положении студентов и преподавателей. В конце 1903 года созданная Министерством народного просвещения авторитетная комиссия подробно рассмотрела вопрос о порядке присуждения ученых степеней. Поскольку магистерская степень в Западной Европе в начале XIX века была почти полностью упразднена, то предполагалось либо отменить степень магистра в России, либо сделать её доступной после специального экзамена без защиты диссертации. Этот вопрос был поднят на Всероссийском совещании профессоров по университетской реформе в январе 1905 года. Однако революция 1905–1907 годов и последующая затем реакционная политика правительства сорвали проведение реформы высшей школы.

В начале XX века с новой силой встали старые проблемы подготовки преподавателей высшей школы. С целью решения возникших проблем срок подготовки к профессорскому званию был увеличен с двух до четырех лет. Сдача магистерского экзамена давала право на занятие должности приват-доцента любого университета. Лев Аристидович Кассо, министр народного просвещения (1910–1914 гг.), выдвинул в 1911 году проект подготовки научно-педагогических кадров в германских и французских университетах под руководством иностранных ученых. По сути, это было продолжение дела Лейпцигской и Берлинской семинарий конца XIX века. Такие семинарии и институты с января 1912 года были организованы в Берлине и в Париже для юристов, в Париже — для медиков и в Тюбенгене — для естественников. Обучение содержало двухлетний курс, в течение которого молодые ученые независимо от записи на те или другие лекции обязаны были принимать участие в особых практических занятиях и посещать те специальные курсы, которые местные профессора будут читать отдельно для русских стипендиатов. Все прошедшие курс обучения в институтах или в семинариях после возвращения в Россию подвергались магистерскому испытанию и согласно университетскому уставу 1884 года допускались к приват-доцентуре.

С 1912 по 1915 годы по этому проекту за границу был направлен 51 человек [0]. К сожалению, из-за слабого знания иностранных языков стипендиатами проект Л. А. Кассо не дал ожидаемых результатов. Срок обучения был продлен, но одновременно сокращены на него ассигнования. В связи с началом Первой мировой войны проект Л. А. Кассо прекратил свое существование.

В 1905 году было создано просветительское общество «Лига образования», которое в 1908 году учредило Петербургскую педагогическую академию, занимавшуюся послевузовским педагогическим образованием и педагогическими исследованиями. Таким образом, острая нехватка педагогических кадров привела к возрождению послевузовского педагогического образования. Академия содержалась на благотворительные пожертвования и в 1915 году прекратила свою деятельность из-за отсутствия средств. В 1911 году открылся государственный Московский педагогический институт имени Павла Григорьевича Шелапутина, построившего на свои средства его здание. В институт с двухгодичным сроком обучения принимались мужчины с высшим образованием [0]. Указанные педагогические вузы несколько сняли напряжение в подготовке преподавателей низшего звена высшей школы Петербурга и Москвы. Во второй половине XIX века начинает быстро развиваться высшее женское педагогическое образование. С 1869 по 1916 годы открыты высшие женские курсы университетского типа в университетских городах — в Петербурге, в Москве, в Одессе, Харькове, Киеве, Казани, Тифлисе, Дерпте, Варшаве, Томске и др. Подготовка преподавателей для этих вузов велась как в них самих, так и в классических университетах.

После революции 1917 года правительство Советской республики провело реформу высшей школы. Несмотря на гражданскую войну, разруху и голод, Совет народных комиссаров (Совнарком) в начале 1919 года принял решение о создании шести новых университетов. Высшая школа России после революции столкнулась с острой нехваткой преподавательских кадров. Для устранения этого дефицита 2 февраля 1921 года Совнарком принял постановление об учреждении в Москве и Петрограде Института красной профессуры (ИКП) с трехгодичной подготовкой преподавательских кадров вузов по политической экономии, новейшей истории, историческому материализму и советскому строительству. В число слушателей принимались члены партии со стажем пребывания в ней не менее двух лет и с четырехлетним опытом руководящей партийной, хозяйственной, пропагандистской или педагогической работы. Большое внимание уделялось педагогической подготовке будущих преподавателей. Начиная со второго курса, все слушатели в обязательном порядке проходили педагогическую практику, состоящую из активной и пассивной части. В последующие годы ИКП значительно расширил номенклатуру специальностей. С конца 1923 года длительность обучения была увеличена до четырех лет. В течение последнего года слушателям предоставлялась возможность под руководством профессора работать над диссертацией и над разработкой будущего курса лекций. С 1930 года ИКП реорганизован в четыре самостоятельных института — философии и естествознания, экономики, истории и историко-партийный институты [0].

Преподаватели высшей школы по другим областям общественных наук согласно постановлению Совнаркома от 4 марта 1921 года должны были готовиться на факультетах общественных наук российских университетов. Общее руководство этой подготовкой было возложено на Российскую ассоциацию научно-исследовательских институтов общественных наук (РАНИИОН). Однако дела с преподавателями общественных наук, особенно провинциальных вузов, обстояли весьма плачевно. Из-за отсутствия преподавателей закрылись факультеты общественных наук в Самаре, в Орле, в Аст-

рахани, Симбирске и Краснодаре. Повсеместно широко распространилось совместительство. Согласно «Положению о высших учебных заведениях РСФСР», утвержденному Совнаркомом 2 сентября 1921 года, введено зачисление выпускников вузов в штат научных сотрудников второго разряда на срок от двух до трех лет для подготовки к научной и педагогической деятельности. Тем самым были заложены первые организационные начала новой государственной системы подбора и подготовки преподавателей высшей школы [0]. Отмена после революции 1917 года ученых степеней и званий к тридцатым годам стала превращаться в тормоз развития науки и высшей школы. Поэтому постановлениями Центрального исполнительного комитета СССР (ЦИК СССР) 1932 и 1934 годов введены ученые звания ассистента, доцента и профессора, а также ученые степени кандидата и доктора наук. Этими постановлениями устанавливались обязательная публичная защита кандидатских и докторских диссертаций, а также взаимосвязи между ученой степенью и званием, ученым званием и должностью, причем получение ученой степени предшествовало получению ученого звания [0].

Дальнейшему совершенствованию подготовки преподавателей высшей школы содействовали «Типовой устав высшего учебного заведения» и «Положение об аспирантуре», утвержденные правительством страны соответственно 5 сентября 1938 года и 31 марта 1939 года. В частности, в последнем документе указывалось, что аспирантура при вузах и научно-исследовательских институтах является основной формой подготовки профессорско-преподавательских и научных кадров, уточнялся порядок зачисления в аспирантуру, подробно изучались методы учебной подготовки аспирантов, перечислялись их права и обязанности. Таким образом, за период с 1925 по 1940 годы полностью реформирована и укреплена система высшего образования в стране, в том числе создана мощная система послевузовской подготовки научно-педагогических кадров через институт аспирантуры.

К концу Великой Отечественной войны число преподавателей и аспирантов в вузах страны сократилось. Однако численность преподавателей была восстановлена к 1947 году, а численность аспирантов — к 1952 году. Необходимо отметить, что в послевоенные годы в стране продолжались мероприятия по качественному укреплению аспирантуры. Приведенные выше мероприятия правительства страны направлены на закрепление возникшей в этот период интеграции науки и производства, на превращение науки в непосредственную производительную силу и приобретение производством научного характера. С другой стороны, можно отметить озабоченность профильного министерства отставанием педагогической составляющей компетентности преподавателя вуза, влияющим на эффективность учебного процесса [0].

Постановлением государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию (Госкомвуз России) № 3 от 31.05.95 г. утверждено новое «Положение о подготовке научно-педагогических кадров в Российской Федерации», введенное в действие с 1 сентября 1995 года. В этом документе были исключены все возрастные ограничения при поступлении в аспирантуру и докторантуру, а также при переводе преподавателя высшей школы на должности научных сотрудников для подготовки докторских диссертаций. Однако отмечено, что аспирантам по их желанию предоставляется возможность подготовки для получения дополнительной квалификации «преподаватель высшей школы».

Проведенный системно-исторический анализ позволяет выделить сформировавшиеся в результате цивилизационного развития ***британскую***, ***испанскую, французскую*** и ***германскую*** базовые элементы модели подготовки преподавателей высшей школы. Современная российская модель подготовки имеет общие черты с герман-

ской и в настоящее время интегрируется с британо-американской моделью. Интеграция российской высшей школы в мировой образовательный процесс ставит задачи по унификации как академических и ученых степеней, так и систем профессиональной подготовки преподавателей высшей школы. Следует отметить, что тенденции развития мировой экономики и вхождение в информационное общество выдвигают сходные проблемы перед большинством стран мира.

В настоящее время в системах высшего образования развитых стран все острее стоит вопрос о соотношении научной и педагогической подготовки преподавателей вузов. Все большую поддержку приобретает точка зрения, что акцент должен сместиться на процесс обучения. В условиях информационного взрыва обновление содержания последипломной подготовки преподавателя, ее инновационный характер рассматриваются на Западе как средство борьбы с фрагментарностью и быстрым устареванием научных знаний. Усложнение этих знаний, их интеграция обусловили переход к новым программам междисциплинарного типа, объединяющим в себе несколько дисциплин или отраслей знания. Целью обучения по таким программам является подготовка специалиста высшей квалификации широкого профиля. В создающихся системах педагогической подготовки вузовских преподавателей наметилась тенденция к обязательности подготовки начинающих преподавателей в период их профессионального старта и к введению разнообразных форм непрерывного совершенствования педагогического мастерства преподавателей, уже имеющих определенный опыт работы со студентами. К числу таких форм, используемых в европейских странах, относятся:

– занятия, имеющие периодический характер (лекции, методические семинары, конференции), проводимые в рамках программ педагогического совершенствования;

– консультации по рекомендуемым литературным источникам, сочетающиеся с дискуссиями;

– ознакомление с современными методами вместе с новыми аудиовизуальными и комплексными средствами обучения;

– организация междисциплинарных научных исследований по проблемам преподавания и усвоения знаний;

– выполнение кандидатских диссертаций на стыке двух наук (педагогики и физики, педагогики и иностранных языков и т. д.);

– консультации, организуемые специализированными центрами, научными центрами по проблемам педагогики, социологии, психологии (проблематику определяют преподаватели вуза и ведомства, в чьем подчинении находится вуз);

– проведение оценки работы преподавателей высшей школы в аспекте педагогического мастерства (как коллегами, так и студентами);

– обмен опытом между вузами одного типа и между учебными заведениями разного профиля;

– факультеты, институты повышения квалификации преподавателей вуза [0].

Таким образом, ***результаты системно-исторического анализа отечественного и зарубежного опыта профессиональной подготовки преподавателя высшей школы состоят в том, что:***

– обобщен, систематизирован и структурирован отечественный и зарубежный опыт по становлению государственно-общественного управления высшим образованием в XVIII–XX веках на основе сформулированных методологических позиций;

– интерпретированы исторические данные об образовательной политике в области профессиональной подготовки преподавателей высшей школы в отечестве и за рубежом;

– выявлена и охарактеризована сущность и специфика коммуникативного поля взаимодействия государства и общества, представителей государственных структур управления высшим образованием и представителей общественных групп (меценаты, представители общественных организаций, профессиональные сообщества), что позво-

ляет определить качественные изменения в отношениях между государством и обществом в решении задач высшего профессионального образования;

– выявлена системно-историческая сущность государственно-общественного управления системы высшего образования как его нового интегрального качества, становление которого можно рассматривать как процесс поиска соответствия образовательных возможностей и образовательных потребностей на разных уровнях высшего профессионального образования в определенную историческую эпоху.

Практическая ценность результатов проведенного исследования состоит в возможности использования материалов системно-исторического анализа отечественного и зарубежного опыта профессиональной подготовки преподавателя высшей школы в качестве основы для проектирования новых форм взаимодействия государства и общества в высшем образовании, общественно-педагогических дискуссий по вопросам высшего профессионального образования, что также позволит более эффективно спроектировать отечественную систему профессиональной подготовки преподавателя высшей школы, выявить аналоги элементов систем подготовки, а также провести прогноз дальнейшей перспективы развития этой системы.

Имеющийся отечественный и зарубежный опыт свидетельствует об эволюции в оценке деятельности преподавателя высшей школы и в признании значения педагогической квалификации в качестве равноценной составляющей профессиональной компетентности преподавателя вуза. В связи с этим оценку деятельности преподавателя высшей школы целесообразно проводить с учетом таких критериев, как сложность, ответственность и результаты труда. Это позволит рассматривать педагогическую квалификацию в качестве ведущего показателя при оценке сложности труда, а педагогическое мастерство преподавателя считать решающим показателем результативности труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 г. / Под ред. проф. В. Г. Кинелева. М.: НИИВО, 1995. 347 с.

2. *Галкин К. Т.* Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР. М.: Советская наука, 1958. 176 с.

3. *Дерек Б.* Университеты и будущее Америки. М.: Изд-во МГУ, 1993, 167 с.

4. *Елютин В. П.* Высшая школа общества развитого социализма. М.: Высшая школа, 1980. 560 с.

5. *Загоскин Н. П.* История Казанского университета за 100 лет его существования. Казанский университет, 1904. Т. 2. 697 с.

6. *Кричевский Г. Г.* Ученые степени в университетах дореволюционной России // История СССР. 1985. № 2. С. 141–143.

7. *Иванов В. Г.* Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы: Дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1997. 341 с.

8. *Матушанский Г. У.* Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: Дис. ... д-ра пед. наук. М.: РГБ, 2003. 466 с.

9. Пекарский П. П. История Императорской академии наук в Петербурге. Т. 1. СПб.: Отделение русского языка и словесности Императорской Академии наук, 1870. LXVIII. 774 с.

10. *Синецкий А. Я.* Профессорско-преподавательские кадры высшей школы СССР. М.: Советская наука, 1950. 236 с.

11. Система высшего образования стран Запада. Ч. I. М.: Изд-во УДН, 1991. 164 с.

12. Система высшего образования стран Запада. Ч. II. М.: Изд-во УДН, 1991. 192 с.

13. *Федорова Н. М.* Становление государственно-общественного управления школьным образованием в России: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2010. 40 с.

14. *Шевырев С. П.* Из истории Московского университета. М., 1855.

REFERENCES

1. Vysshee obrazovanie v Rossii: Ocherk istorii do 1917 g. / Pod red. prof. V. G. Kineleva. M.: NIIVO, 1995. 347 s.
2. *Galkin K. T*. Vysshee obrazovanie i podgotovka nauchnyh kadrov v SSSR. M.: Sovetskaja nauka, 1958. 176 s.
3. *Derek B*. Universitety i budushchee Ameriki. M.: Izd-vo MGU, 1993. 167 s.
4. *Eljutin V. P*. Vysshaja shkola obыpcpestva razvitogo socializma. M.: Vysshaja shkola, 1980. 560 s.
5. *Zagoskin N. P*. Istorija Kazanskogo universiteta za 100 let ego sushchestvovanija. T. 2. Kazanskij universitet, 1904. 697 s.
6. *Krichevskij G. G.* Uchenye stepeni v universitetah dorevoljucionnoj Rossii // Istorija SSSR. 1985. № 2. S. 141–143.
7. *Ivanov V. G.* Proektirovanie soderzhanija professional'no-pedagogicheskoj podgotovki prepodavatelja vysshej tehnicheskoj shkoly: Dis. ... d-ra ped. nauk. Kazan', 1997. 341 s.
8. *Matushanskij G. U*. Sistema nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija prepodavatelja vysshej shkoly: Dis. ... d-pa ped. nauk. M.: RGB, 2003. 466 s.
9. *Pekarskij P. P.* Istorija Imperatorskoj akademii nauk v Peterburge. T. 1. SPb.: Otdelenie russkogo jazyka i slovesnosti Imperatorskoj akademii nauk, 1870. LXVIII. 774 s.
10. *Sineckij A. Ja*. Professorsko-prepodavatel'skie kadry vysshej shkoly SSSR. M.: Sovetskaja nauka, 1950. 236 s.
11. Sistema vysshego obrazovanija stran Zapada. Ch. I. M.: Izd-vo UDN, 1991. 164 s.
12. Sistema vysshego obrazovanija stran Zapada. Ch. II. M.: Izd-vo UDN, 1991. 192 s.
13. *Fedorova N. M*. Stanovlenie gosudarstvenno-obwestvennogo upravlenija shkol'nym obrazovaniem v Rossii: Avtoreferat dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2010. 40 s.
14. *Shevyrev S. P*. Iz istorii Moskovskogo universiteta. M., 1855.

А. В. Бадестова

САКРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ БЫТОВОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ РУССКИХ: ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Рассматривается ритуальная составляющая бытового коммуникативного поведения русских, отраженных в приметах, наглядно представляющих русскую обрядовую культуру для процесса формирования межкультурной компетенции иностранных учащихся.

Ключевые слова: бытовая культура, обрядовая культура, примета, коммуникативный процесс, медиатор культур.

A. Badestova

THE RITUAL ASPECT OF EVERYDAY RUSSIAN COMMUNICATIVE BEHAVIOR: THE PECULIARITIES OF PERCEPTION IN THE FOREIGN CLASSROOM

This article considers the ritual components of everyday Russian communicative behavior as expressed in the signs of ceremonial Russian culture for the development of foreign students' intercultural competence.

Keywords: popular culture, ceremonial culture, sign, communicative process, culture mediator.