

Тененёва Наталья Витальевна

ЦЕННОСТИ ТРАДИЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ИНДИИ

Статья посвящена изучению альтернативных индийских школ, опирающихся в своей деятельности на ценности традиционной педагогики. Автор рассматривает культурно-исторические причины отказа Индии от своего педагогического наследия в пользу западной англоязычной модели образования в XIX веке и проводит анализ опыта педагогов-новаторов, направленного на возрождение национальной школьной системы, адаптированной к современным условиям.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2014/5-6/36.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2014. № 5-6 (84). С. 122-126. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2014/5-6/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

практических соображений разработан метод оценки погрешности тригонометрической аппроксимации. Показано, что исключение малых слагаемых позволяет существенно упростить итоговое аналитическое выражение. Работоспособность метода проверена на примере конкретного осветительного прибора.

Список литературы

1. Бахвалов Н. С., Жидков Н. П., Кобельков Г. М. Численные методы. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2011. 640 с.
2. Будаков Б. М., Фомин С. В. Кратные интегралы и ряды. 3-е изд. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2002. 512 с.
3. Гмурман В. Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике. 9-е изд., стер. М.: Высш. шк., 2004. 404 с.
4. ГОСТ 17616-82. Лампы электрические. Методы измерения электрических и световых параметров. Введен 1983-01-01. М.: Государственный комитет СССР по стандартам; Изд-во стандартов, 1983. 50 с.
5. ГОСТ Р 54350-2011. Приборы осветительные. Светотехнические требования и методы испытаний. Введен 2012-07-01. М.: Госстандарт России; Изд-во стандартов, 2011. 70 с.
6. Зигмунд А. Тригонометрические ряды: в 2-х т. / пер. с англ. О. С. Ивашева-Мусатова; под ред. Н. К. Бари. М.: Мир, 1965. Т. 2.
7. Кнорринг Г. М. Светотехнические расчеты в установках искусственного освещения. Л.: Энергия, 1973. 200 с.
8. IESNA LM-63-95. IESNA Recommended Standard File Format for Electronic Transfer of Photometric Data. New York: Illuminating Engineering Society of North America, 1995.
9. Wolfram Mathematica 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.wolfram.com/mathematica> (дата обращения: 07.04.2014).

PHOTOMETRIC DATA APPROXIMATION WITH ONE VARIABLE TRIGONOMETRIC POLYNOMIALS

Syromyasov Aleksei Olegovich, Ph. D. in Physical-Mathematical Sciences, Associate Professor

Prytkov Sergei Vladimirovich

Ogarev Mordovia State University

syall@yandex.ru; sergeyvladi88@gmail.com

The authors consider the problem of the approximation of the point source light intensity using trigonometric polynomials. Initial data for approximation are the results of photometric experiments. The solution of the problem allows one to describe the source light distribution by one analytic expression throughout the entire range of angles. The approximation method is based on the least-squares method and dropping components with low coefficients. The error of the method is estimated.

Key words and phrases: trigonometric polynomial; interpolation; approximation; least-squares method; photometric data.

УДК 37.013.73(540)

Педагогические науки

Статья посвящена изучению альтернативных индийских школ, опирающихся в своей деятельности на ценности традиционной педагогики. Автор рассматривает культурно-исторические причины отказа Индии от своего педагогического наследия в пользу западной англоязычной модели образования в XIX веке и проводит анализ опыта педагогов-новаторов, направленного на возрождение национальной школьной системы, адаптированной к современным условиям.

Ключевые слова и фразы: традиционная педагогика; альтернативная школа; вестернизация образования; патхашала; ашрам.

Тененёва Наталья Витальевна, к. пед. н.

Юго-Западный государственный университет, г. Курск

natviten@yandex.ru

ЦЕННОСТИ ТРАДИЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ИНДИИ[©]

На протяжении многих веков индийская цивилизация формировалась под влиянием религиозно-философских, а не политических и экономических течений. Отсюда особое отношение к образованию, которое всегда ценилось не само по себе, а как неотъемлемая часть религиозного мировосприятия. Получить образование стремились не для материального благополучия, а ради реализации своего высшего жизненного предназначения.

В свете вышесказанного становится понятно то огромное внимание, которое уделялось созданию и поддержке школьного образования в Индии в доколониальный период. Как свидетельствуют самые разные

источники, в первой трети XIX века традиционная начальная школа – патхашала – существовала практически в каждой деревне. Подтверждение этому можно найти в различных отчетах британских чиновников первой половины XIX века.

Существование развитой сети школ в доколониальной Индии было возможно благодаря хорошо продуманной политике налогообложения, позволявшей направлять значительную часть доходов на различные общественные нужды, в том числе образование и медицину. В частности, благодаря этой политике в стране существовало большое количество муафи, свободных от налогообложения земельных участков. Часть из них принадлежала отдельным лицам, но большинство – начальным школам, а также некоторым высшим учебным заведениям.

Учитель за свой труд получал от общины надел земли и плату натурой, а также деньги, из которых он оставлял себе только незначительную часть. Остальную сумму он расходовал на приобретение учебных материалов и другие нужды школы. Если ученик не мог ничего заплатить, он помогал учителю по хозяйству, а дети из самых бедных семей даже получали стипендии от учителя из средств, собранных общиной. Если в школе было слишком много воспитанников, учителю в его работе помогали старшие ученики.

Нужно отметить, что образование в доколониальной Индии было доступно практически всем слоям населения, независимо от их кастовой принадлежности. Так, например, в традиционных школах Мадраса несколько тысяч школьников принадлежали к самым низшим кастам. Дети из этих каст составляли от 35 до 80% всех учащихся школ [7]. Что касается женского образования, в Индии в доколониальный период оно не получило широкого распространения в силу религиозных воззрений, которые, тем не менее, не так жестко ограничивали женщин, как часто полагают. На рубеже XVIII-XIX веков дочери состоятельных родителей, как правило, получали домашнее образование, занимаясь с частными учителями. Однако и в школах того времени также можно было увидеть девочек.

Важным отличием индийской школы являлось отсутствие у нее собственного здания. Занятия проходили в доме учителя или другого члена общины, но чаще в храме или так называемом чаупале, месте в центре деревни, специально отведенном для встреч и бесед всех жителей, независимо от их положения, возраста, кастовой принадлежности и вероисповедания. Несмотря на «нецивилизованность» такой школы с точки зрения европейца, у нее были два явных преимущества. Во-первых, для ее открытия не требовалось сколь-нибудь существенных финансовых затрат. Во-вторых, эти школы могли функционировать даже в удаленных и труднодоступных районах.

Традиционное индийское начальное образование длилось 4-5 лет и было призвано дать ребенку все необходимые для взрослой жизни умения и навыки. Школьные предметы включали счет, письмо и чтение (последнему обучали на религиозных текстах). Кроме того, по древнеиндийской традиции ученики изучали аюрведу, полезные искусства и ремесла, а также философию. Отсутствие централизованной системы управления школой позволяло максимально адаптировать содержание обучения к местным условиям. Достаточно гибким был также график учебного процесса: дни и время проведения занятий в школе определялись укладом жизни конкретной общины.

С приходом англичан традиционная система образования была разрушена и заменена западной моделью, сохраняющейся до сих пор. Истоки становления нынешней вестернизированной системы образования Индии относятся к первой половине XIX века, когда генерал-губернатор лорд Уильям Бентинк заявил, что «все средства, определенные для целей образования, должны быть с максимальной пользой использованы только для английского образования» [1, с. 240].

Большую роль в дальнейшем распространении и укреплении англоязычного образования западного образца сыграло провозглашение в 1837 году английского государственным языком Индии, после чего он стал «языком законодательства, высшего образования, межрегиональной административной системы, науки и техники, торговли и коммерции» [2, с. 117].

Однако новое образование носило элитарный характер и было доступно в основном только представителям высших слоев индийского общества. В результате такой политики к 1881 году количество учащихся начальных школ в стране составляло лишь 7% от общего числа детей школьного возраста [4, с. 117].

В то время как англичане с весьма незначительными успехами пытались создать массовую школу нового, европейского типа, традиционная индийская школа стала стремительно приходить в упадок. Одной из причин резкого сокращения числа индийских школ явилась их не востребоанность после того, как «индийские языки стали постепенно утрачивать свое значение в жизни страны» [Там же, с. 115]. Другая причина упадка общинных школ заключалась в финансовой политике новых властей, которые открыто заявляли, что они не заинтересованы в их поддержке. В действительности англичане не только отказывались финансировать такие школы, но и лишали их традиционных источников финансирования. В 40-х годах XIX века Ост-Индской компанией была начата конфискация муафи, общий объем которых снизился до 5%. Частные владельцы конфискованных земель были выселены, а учебные заведения, владевшие муафи, – закрыты.

Еще один недостаток новой политики заключался в одностороннем характере содержания образования, которое было пронизано мыслью об отсталости индийской культуры. В результате начал формироваться новый, лояльный властям класс, представители которого находились под влиянием западной мысли и образа жизни и ставили под сомнение старые ценности и традиции. Однако эйфория первых лет вестернизации вскоре сменилась разочарованием, когда стали очевидны негативные последствия новой образовательной политики.

В результате, во второй половине XIX века в стране начали возникать различные общества и группы, выступавшие против колониального господства. Борьбе за народную школу и национальное образование они придавали особое значение, объясняя это той ролью, которую образование играет в жизни общества.

К сожалению, хотя попытки возвращения к исконным идеалам и ценностям в образовании с учетом тенденций и требований нового времени неоднократно предпринимались в Индии с конца XIX века, эксперименты таких педагогов-реформаторов как Шри Ауробиндо, Рабиндранат Тагор, Махатма Ганди, Джидду Кришнамурти и др. остаются на периферии современной системы образования страны.

Кризис существующей школьной системы вполне объясняет значительный интерес прогрессивной части индийского общества к альтернативным, национально-ориентированным моделям образования. Примером здесь могут служить сельские общинные школы Дэвида Хорсбароу, продолжающие философско-педагогические традиции доколониальной индийской патхашала, а также более ранних, древнеиндийских ашрамов.

Впервые Дэвид Хорсбароу оказался в Индии в 1943 году в качестве офицера ВВС Великобритании. После войны он получил на родине педагогическое образование и в 1950 году вновь вернулся в Индию, чтобы полностью посвятить себя преподаванию. Его первая школа, Нил-Багх («Голубой сад»), была создана в 1972 году. Затем, на рубеже 70-х – 80-х годов, в нескольких штатах Индии были открыты еще четыре альтернативных учебных заведения, работающих по модели Хорсбароу: Дигантар-Скул («Горизонты»), Сумаванам-Скул («Чудесный лес»), Викасана («Цветение») и Пурна-Прагнья (дословный перевод – «всестороннее образование»). На настоящий момент число таких школ увеличилось, благодаря тому, что вышеуказанные учебные заведения являются своеобразными педагогическими лабораториями, опыт работы которых охотно перенимают в соседних деревнях.

Первое очевидное отличие всех вышеуказанных школ от их вестернизированных аналогов – это аскетизм. Здесь нет привычных для западного человека кабинетов и лабораторий, и даже не всегда можно увидеть доски и парты. Так, по словам одного из гостей Нил-Багх, ее «здание» представляло собой небольшую земляную постройку, где во время занятий ученики и учителя сидели на небольших ковриках на полу [6].

Такой аскетизм делает организацию школы доступной для самых бедных деревень. Это обстоятельство по-прежнему имеет большое значение для Индии, поскольку, несмотря на предпринимаемые усилия властей, нынешняя система образования не может пока охватить все население страны.

Однако аскетизм школ Хорсбароу обусловлен не только и не столько экономической целесообразностью. Гораздо большее значение имеет верность философским постулатам исконных педагогических традиций, согласно которым только отсутствие роскоши может позволить человеку получить истинное образование, поскольку там, где нет богатства, «образование и становление характера совершенно сливаются» [5, с. 121].

Еще одной отличительной чертой школ Хорсбароу является отсутствие практики деления воспитанников на классы. Здесь, как и в доколониальный период, успешно реализуется обучение по принципу смешанных возрастных групп. Поэтому возраст ребенка при приеме в школу не имеет значения. В отличие от обычных учебных заведений, куда принимают с 5-6 лет (в зависимости от штата / союзной территории), в школах Хорсбароу занимаются даже 3-4-летние малыши. Возраст старших воспитанников – 15-18 лет. Для Индии отсутствие возрастного ценза, а также работа с так называемыми «неградуированными» классами имеют особое значение, потому что это делает такую школу открытой для детей из семей кочевников, которые в противном случае оказались бы за рамками школьного образования.

Кроме того, следствием использования подобного метода работы в школах является отсутствие практики перевода в следующий класс, здесь также нет второгодников. По словам самого Д. Хорсбароу, в правильно организованной школе отстающих и неуспевающих не может быть. Каждый ученик имеет возможность изучать тот или иной предмет в наиболее подходящем для него темпе. Переход к более сложным темам и дисциплинам осуществляется только после прочного усвоения предыдущего материала.

Такой подход вполне созвучен исконно индийскому пониманию образования как «ауры бытия». В условиях этих школ, когда большое внимание уделяется развитию индивидуальности ученика, личный успех каждого ребенка, пусть даже самый незначительный, рассматривается как естественный и единственно верный стимул к учебе. По этой причине в школах не существует, как и в доколониальный период, экзаменов, тестов, отметок или каких-либо иных видов формального поощрения, что исключает возникновение у учащихся ложной мотивации и чувства соперничества. Главное внимание здесь уделяется сотрудничеству детей друг с другом и своими учителями и получению удовольствия от учебного процесса.

Особого внимания заслуживает также рассмотрение специфики взаимоотношений учителя и ученика в школах Хорсбароу, которая, продолжая национальную традицию, составляет контраст происходящему в учебных заведениях доминирующего типа. В вестернизированных школах роль педагога, как правило, ограничивается передачей готового знания и контролем за полнотой усвоения переданного материала. При этом философско-педагогическое мировоззрение обычного школьного учителя, по сути, мало изменилось с начала XX века, когда Р. Тагор писал: «Сейчас учитель представляет собой нечто вроде лавочника, он продает образование и ищет покупателей. Никто и не надеется среди предлагаемых им товаров обнаружить привязанность, уважение, преданность или какое-либо другое чувство» [Там же, с. 118].

Между тем, такая позиция совершенно несвойственна традиционной индийской педагогической культуре. Согласно философии этой страны, земля, вода, воздух, огонь и знание являются всеобщим достоянием и не могут быть объектом купли-продажи. Кроме того, в Индии всегда отрицалось низведение статуса учителя до

уровня урокодателя, и ценностную сущность образования составляла духовная близость учителя и ученика. Как отмечает В. С. Семенцов, принцип передачи культурного наследия через возрождение духовной личности учителя в ученике универсален, однако именно в Индии он нашел наиболее яркое выражение [3, с. 18].

Древнеиндийский идеал гуру, отвергнутый и забытый за годы колониальной зависимости, возрождается сейчас в школах Хорсбароу. Здесь стремятся поддерживать тесные, почти семейные отношения между педагогами и их воспитанниками. На занятиях все участники учебного процесса располагаются тесным кругом, что также облегчает общение и взаимодействие, снимая определенные психологические барьеры. Важно подчеркнуть, что, как и в традиционной индийской школе, учителей и учеников здесь объединяют не только учебный процесс, но и многие другие виды совместной деятельности (уборка школы, спортивные игры и т.п.). Это – постоянное общение, которое не ограничивается занятиями, обладает огромным образовательным и воспитательным потенциалом, что хорошо понимали и во времена санскритских школ.

Еще одной чертой, сближающей современную патхашала с ее прообразом, является то, что она функционирует как часть конкретной сельской общины с ее реальными нуждами и проблемами. Поэтому содержание обучения в этих школах определяется не циркулярами департаментов образования, а потребностями самих воспитанников и их семей.

Как уже было сказано, в школах Хорсбароу не применяется обычная для современных учебных заведений система тестов и экзаменов. Тем не менее, здесь налажен механизм последующей интеграции выпускников патхашала в систему высшего образования. Эти школы имеют договоренность с властями штатов, согласно которой все старшеклассники получили право сдавать выпускные экзамены по программе государственной школы, проводимые представителями государственной системы образования, и продолжать обучение в колледжах и университетах. На настоящий момент среди выпускников уже есть дипломированные специалисты в области компьютерных технологий и дизайна. Несколько человек продолжают обучение в государственных университетах и колледжах искусств. Важно также отметить, что среди тех, кто обучался в этих школах, большой интерес вызывает профессия педагога. После получения специального образования некоторые из выпускников вернулись сюда преподавать.

Однако, в современных патхашала, в противоположность вестернизированным учебным заведениям, не согласны с мнением, бытующим с колониальных времен, о том, что главная и единственная цель образования – «облегчить путь к обретению богатства и положения в обществе» [7, р. 227]. Здесь, в соответствии с ценностями традиционной индийской педагогики, эффективность образования определяется не столько интеллектуальным ростом и физическим развитием, сколько душевным состоянием и духовным здоровьем воспитанников. Поэтому в отношении современных патхашала остается справедливым высказывание известного западного индолога М. Мюллера о традиционной индийской школе: «Здесь дают определенно более высокое образование, чем где-либо в христианском мире. Здесь учат не чтению, письму и арифметике, здесь учат быть людьми» [Цит. по: 8, р. 250]. Поэтому школы Хорсбароу, гордясь профессиональным становлением и ростом своих учеников, более значимыми считают другие их достижения.

Подводя итог рассмотрению деятельности современных индийских патхашала, необходимо отметить довольно важное обстоятельство. Школы Хорсбароу давно превратились из своеобразных «пилотных» проектов в эффективные, стабильные национально-ориентированные учебные заведения. Что еще более важно, в настоящий момент в Индии наблюдается активное движение за массовое развертывание аналогичных инновационных программ в деревнях. Причем за этим стоят уже не только отдельные энтузиасты, подобные Дэвиду Хорсбароу, но и серьезные неправительственные организации и фонды, а также власти страны. Они начинают оказывать финансовую и иную необходимую поддержку школам, продолжающим исконные педагогические традиции и доказавшим, что они превосходят вестернизированные аналоги в контексте специфических экономических и социокультурных условий сегодняшней Индии. В этом ощутимо не только стремление к повышению качества образования и уровня грамотности в стране, но и стремление к сохранению своего культурного наследия и его интеграции в условия современной действительности через преодоление противостояния национального и инокультурного.

Список литературы

1. **Грегориос П. М.** Приход Просвещения в Индию и его распространение // *Общественная мысль Индии: проблемы человека и общества*. М.: Институт востоковедения, 1992. С. 229-245.
2. **Курченкова Е. А.** Реализация языковой политики в странах Британского Содружества в постколониальный период // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013. № 3 (21): в 2-х ч. Ч. II. С. 116-118.
3. **Семенцов В. С.** Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты // *Восток – Запад*. М.: Наука, 1988. С. 5-24.
4. **Супрунова Л. Л.** Роль колониализма в развитии просвещения Индии // *Педагогика*. 1996. № 5. С. 114-119.
5. **Тагор Р.** Проблемы образования // *Тагор Р. Собрание сочинений: в 12-ти т.* М.: Изд-во художественной литературы, 1965. Т. 11. С. 113-130.
6. **Malathi's Teacher Training Experience with David Horsburgh** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.learningnet-india.org/articles/malathi.php> (дата обращения: 04.12.2013).
7. **Nanda N.** The School System in India: a critique // *The Cultural Dimensions of Education* / ed. by B. Saraswati. New Delhi, 1998. P. 221-232.
8. **Prasad D.** Education for Life and through Life: Gandhi's Nayee Talim // *The Cultural Dimensions of Education* / ed. by B. Saraswati. New Delhi, 1998. P. 247-256.

TRADITIONAL PEDAGOGY VALUES IN MODERN INDIA EDUCATION SYSTEM

Teneneva Natal'ya Vital'evna, Ph. D. in Pedagogy
Southwest State University in Kursk
natviten@yandex.ru

The article is devoted to the study of the alternative Indian schools that base their activity upon traditional pedagogy values. The author examines cultural-historical reasons for India refusal from its pedagogical heritage in favor of the western English-language education model in the XIX century and analyzes educators-innovators' experience aimed at the revival of national school system adapted to modern conditions.

Key words and phrases: traditional pedagogy; alternative school; westernization of education; pathashala; ashram.

УДК 334.025

Экономические науки

В статье рассмотрены проблемы организации системы урегулирования убытков в страховых компаниях в настоящее время. Оценены факторы, влияющие на качество урегулирования убытков, а также проведен анализ процесса урегулирования убытков с использованием модели IDEF0. На основании проведенного исследования даны рекомендации по выбору оптимальной модели организации службы урегулирования убытков для разных типов страховых компаний (с точки зрения количества осуществляемых видов страхования): крупных, средних и малых.

Ключевые слова и фразы: системный анализ; страховая компания; урегулирование убытков; методология IDEF0; аутсорсинг.

Терешкина Мария Александровна

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
mariater@mail.ru

**ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА РАБОТЫ СИСТЕМЫ УРЕГУЛИРОВАНИЯ
УБЫТКОВ В СТРАХОВОЙ КОМПАНИИ[©]**

В настоящее время российский страховой рынок характеризуется большим количеством компаний, разнообразных не только по финансовым показателям и размерам страховых портфелей, но и организации внутреннего корпоративного управления, в том числе бизнес-процессам урегулирования убытков. Отлаженный механизм урегулирования убытков становится конкурентным преимуществом страховой компании. Вступление России в ВТО и, как следствие, обострение на страховом рынке конкуренции между российскими и зарубежными компаниями заставляют страховщиков обращать пристальное внимание на проблемы управления риском и пути совершенствования системы урегулирования убытков.

На качество системы урегулирования убытков оказывают влияние такие факторы как профессионализм сотрудников организации, качество страхового портфеля, используемые политики перестрахования, развитость законодательной базы, контроль со стороны государственных органов, техническое оснащение страховой компании и т.д. Используя обратные связи, можно представить взаимосвязь перечисленных факторов следующим образом (Рисунок 1).

Из схемы видно, что на качество урегулирования убытков прямо влияют такие факторы как количество страховых случаев (чем их больше, тем хуже качество), профессионализм работников, техническое оснащение, а также контроль государственных органов. Для нейтрализации негативного влияния данных факторов организации стоит принять следующие меры:

- Повышение клиентоориентированности. Для реализации данной подцели считаем возможным выполнение следующих мероприятий:

- 1) создание call-центра;
- 2) создание и поддержка удобного сайта в Интернете;
- 3) организация честной и прозрачной выплатной политики.

- Повышение профессионализма сотрудников. Для этого следует проводить дополнительное обучение персонала, а также внедрять и использовать эффективные приемы мотивации работников.

- Также очень важно своевременно выявлять и предотвращать факты страхового мошенничества. Это избавит компанию от лишних выплат. Для борьбы с мошенничеством оптимальным решением было бы создание совместно с другими страховыми компаниями единой базы страховых мошенников и организация службы внутри компании по выявлению страховых мошенничеств.

- Улучшение технического оснащения всей компании и, в частности, отдела (департамента) по урегулированию убытков. Это предполагает внедрение передовых IT-систем и новейшего оборудования.