

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 6(85) Журнал теоретических и прикладных исследований Июнь, 2011

ISSN 1994-85-81

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	3
Гапонюк П. Н. Государственные программы как инструмент управления качеством подготовки специалистов в высшей школе	3
ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ.....	12
Аликперов И. М. Возможности и проблемы подготовки креативных работников для постиндустриальной экономики.....	12
Татаркин А. И., Татаркин Д. А. Инновационная миссия модернизации общественного уклада как потребность устойчивого развития России	21
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	45
Мокроусова О. А. Подготовка экспертов по независимой оценке рисков в вузах пожарно-технического профиля	45
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	52
Кашук Я. Н. Переживание смысловозжизненного кризиса в юношеском возрасте	52
Марчук Н. Ю. Особенности профессионально-личностной направленности педагога	60
Серпионова Е. И. Особенности межполушарной асимметрии, личности и речи учащихся разных образовательных профилей.....	72
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.....	82
Иванова Н. П. Технология структурирования социально-педагогических ситуаций на основе тезаурусного подхода.....	82
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ	90
Семенова Ю. А. Диалог культур в билингвальном образовании как ресурс формирования коммуникативной компетенции учащихся.....	90
НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА.....	100
Лурье Л. И. Может ли учебник стать захватывающим чтением?	100
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ.....	112
Тидеманн Б. Дуальная система – немецкая форма профессионального образования	112
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	124
Круглый стол «Новое ремесленное образование в России: состояние, проблемы, перспективы».....	124
АВТОРЫ НОМЕРА	143

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

В. А. Болотов, Б. А. Вяткин, Э. Ф. Зеер, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
А. В. Усова, В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андрюхина, В. П. Бездухов, В. Л. Бенин, Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаяева, П. Ф. Кубрушко, Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк, Н. К. Чапаев, В. С. Черепанов, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия); М. Денн (Франция); Л. В. Зайцева (Латвия); Б. К. Момынбаев (Казахстан); Т. В. Савельева (США); Б. Тидеманн (Германия); Я. Лаукиа (Финляндия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор-корректор О. А. Виноградова;
компьютерная верстка Н. А. Ушениной;
английский перевод Н. Г. Радюковой

Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: **www.urorao.ru**

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

Редакция может не разделять позиций авторов публикуемых статей

© Уральское отделение РАО, 2011

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический
университет», 2011

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 37.014:378

П. Н. Гапонюк

ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ПРОГРАММЫ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Государственное регулирование образования обуславливает целесообразность применения государственных программ и государственных заказов, ориентированных на развитие кадрового потенциала страны. В статье рассмотрен процесс развития высшего образования России во взаимосвязи с направлениями его государственного регулирования. Обоснован функционал такого регулирования в аспекте обеспечения общественных интересов посредством получения качественного профессионального образования.

Ключевые слова: государственные программы, подготовка специалистов, государственное регулирование подготовки специалистов, государственное регулирование как инструмент развития высшего образования, квалифицированные кадры, общественное благо, достижение Парето-эффективности, Парето-оптимальный объем ресурсов, государственное предпринимательство, ценность образования, патерналистская ответственность.

Abstract. The state regulation of education implies using the state curricula and government orders aimed at developing the country's workforce potential. The paper considers the development process of higher education in Russia in connection with its state regulation, the functions of the latter being substantiated in providing the high quality vocational training.

Index terms: state curricula, personnel training, state regulation of specialists training, state regulation as a tool of higher education development, highly-skilled personnel, social benefit, Pareto-efficiency achievement, Pareto-optimum volume of resources, state business, education value, paternalistic responsibility.

Современный уровень развития науки, производства, техники, технологий, общественных отношений заметно опережает способность вузов обеспечить качество подготовки специалистов. Вследствие этого увеличивается противоречие между темпами развития общества и состоянием и масштабами высшего профессионального образования, нуждающегося в поиске новых форм и методов развития.

Процессы глобализации экономики, проблемы вхождения России в международное образовательное пространство требуют решения вопросов системного обеспечения качества профессиональной вузовской подготовки кадров. Перед системой высшего образования ставятся задачи:

- соотнесения целевых установок развития вуза с государственной образовательной политикой, одним из направлений которой является создание государственной системы обеспечения и оценки качества образования;
- создания механизмов, обеспечивающих качество оказываемых вузом образовательных услуг;
- активизации интеграционных процессов в сферах образования, науки, культуры и производства в контексте обеспечения качества образования и повышения конкурентоспособности образовательных структур.

Без решения перечисленных задач невозможна реализация программы модернизации российской системы образования в рамках единой социально-экономической политики государства.

Отметим, что проблема качества образования является, несомненно, важной частью национальной программы образования, но ее нельзя рассматривать изолированно, вне общей проблемы управления качеством образования. В связи с этим необходимо проанализировать различные управленческие подходы, выработанные в теории и практике управления.

В контексте *процессного подхода* управление понимается как непрерывная серия взаимосвязанных управленческих функций. При *системном подходе* организация рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов (людей, структур, задач, технологий), ориентированных на достижение различных целей в условиях меняющейся внешней среды. *Ситуационный подход* основывается на том, что методы управления должны определяться конкретной ситуацией. При *количественном (математическом) подходе* акцент делается на переход от качественных оценок к количественным при помощи математических, статистических методов. *Поведенческий подход* опирается на оказание помощи работнику в осознании его собственных возможностей и творческих способностей. Основной целью этого подхода является повышение эффективности работы за счет повышения эффективности человеческих ресурсов.

При решении исследовательских задач применяются также системно-структурный, программно-целевой, оптимизационный и другие подходы. *Системно-структурный подход* отличается более глубоким, чем остальные, уровнем структурного анализа. Это позволяет учесть наибольшее количество факторов, влияющих на происходящие в организации процессы. *Программно-целевой подход* опирается на метод структуризации

при решении задач комплексного планирования и управления. Он предусматривает интегративное описание целей, сроков, состава руководства, управленческих и исполнительских функций. Между этими компонентами устанавливаются связи, обеспечивающие их взаимодействие в составе целостного образования. *Оптимизационный подход* направлен в первую очередь на минимизацию затрат для достижения каждой конкретной цели. Затраты, понимаемые в широком смысле, касаются материальных средств, времени, человеческих ресурсов и т. д.

Анализ данных подходов с точки зрения заложенных в них научных идей позволяет утверждать, что, во-первых, им свойственно внутреннее единство. Это объясняется имманентной взаимосвязью (в типологическом, содержательном и генетическом аспектах) категорий, лежащих в их основе. Во-вторых, каждый из подходов представляет собой имеющее существенные положительные стороны, качественно новое средство научного познания. В-третьих, важной особенностью внутренней взаимосвязи общенаучных подходов является их комплементарность, взаимодополняемость.

Наличие в системе образования количественных и качественных принципов – объектов – произвольной природы объясняет и оправдывает соединение дедуктивного (логического, логико-гносеологического) и индуктивного (логичного, ценностно-смыслового, правдоподобного) уровней знания. Необходимость синтеза логичного и логического мышления в процессе изучения свойств и поведения объектов различной природы актуализирует обращение к науке о понимании – герменевтике.

Герменевтический подход ориентирует на выявление ценностно-смыслового содержания образовательного процесса с учетом культурных традиций, интересов и мотивов его участников. Сущность этого подхода к анализу систем образования различного уровня состоит в гипотетико-дедуктивной деятельности исследователей при описании массовых и единичных педагогических процессов и явлений с помощью языков логического и логичного мышления. В основе механизма герменевтической интерпретации теории образования лежит установление связи между логико-познавательным и ценностно-смысловым подходами через осознание взаимодополнительности объективного значения и субъективного (личного) смысла педагогического знания. На первый план здесь выдвигается парадигма оценивания качества в масштабах целостной культуры образования, когда причинно-следственные связи между объектами и явлениями различной природы характеризуются с точки зрения категорий их качества. Если содержательной основой количественной статистики как

познавательной деятельности служит силлогизм, то предметом интерпретации как понимающей деятельности является статистика качеств, знаменующая ценностное содержание культурного образовательного пространства [2, с. 22].

Конкретно-научная методология педагогики рассматривается в соответствии с личностным, личностно-деятельностным, диалогическим (полисубъектным), культурологическим и антропологическим подходами.

В настоящее время актуализируется антропологическая концепция педагогики, которая исходит из того, что образование есть воплощение истинной человечности и призвано быть ареной духовного и экологического становления выпускника-интеллекта, развития его рефлексивного сознания. Этой парадигме образования свойственны интегративные, полисистемные способы деятельности, когда смыслы образовательных артефактов декодируются не по мозаично-фрагментарному принципу, а на основе универсального знания, которое рождается в результате собственных интеллектуальных и психических усилий личности.

Антропологическое понимание образования расширяет круг относящихся к нему явлений и потребностей. В этом контексте модель культуры выпускника непосредственно связана с типами и уровнями развития сознания, когда в качестве инварианта, положенного в основу явлений культуры, закладывается понятие «смысл». Постулат антропологического подхода гласит: человек опредмечивает свой тип сознания через культурную деятельность. Качество опредмеченного сознания дает основание ранжировать методологические принципы педагогической действительности.

Антропологический подход призван формировать у выпускника в результате его собственных усилий универсальное знание – то духовное, что рождается рефлексирующим сознанием личности. С учетом изложенного образование следует рассматривать не только как источник развития производительных сил общества, но и как явление культуры, служащей источником личностных и общественных благ.

В современной социокультурной ситуации актуализируется государственное регулирование подготовки специалистов. Раскроем подробнее теоретико-экономические аспекты этого регулирования как инструмента развития высшего образования, а также их связь с гуманитарным смыслом и потенциалом образования.

В экономической теории сформировалось представление о государстве как о субъекте, ответственном за создание и соблюдение «правил игры» на рынке. Рынок обеспечивает эффективное распределение ресурсов и производство товаров, а государство выступает как надрыночный субъект

ект, время от времени с помощью краткосрочных конъюнктурных мер корректирующий провалы рынка, и только в этих случаях его деятельность признается оправданной. Роль государства сводится, таким образом, к поддержанию действия рыночного механизма, а прямое его вмешательство в хозяйственную деятельность индивидов и фирм ослабляет это действие, снижает эффективность использования ресурсов и отдаляет экономику от состояния их наиболее эффективного распределения.

Каковы же основные причины экономической неэффективности государства?

Во-первых, результаты тех или иных действий, а тем более экономических реформ, трудно прогнозируемы – опыт их проведения в других странах свидетельствует о зависимости их успешности от экономической, политической и социальной обстановки, уровня рисков, а также технологических факторов. При разработке экономической программы или реформы сложно предвидеть все основные и побочные эффекты. Кроме того, государственные органы не всегда могут проконтролировать ответную реакцию частного сектора экономики и принять соответствующие меры в неблагоприятном случае. Таким образом, экономика в смысле управления сравнима с «черным ящиком»: законы ее функционирования меняются и не могут быть до конца изучены. По результатам воздействия на экономику можно определить правильность или ошибочность государственных мер. Однако сделать это можно только через некоторый временной период, когда характер экономических связей может уже измениться.

Во-вторых, государство не всегда является идеальной системой принятия и реализации решений. Существуют определенные бюрократические издержки. Под ними нужно понимать расходы государственных средств, время на согласование, принятие и реализацию решений, недобросовестное исполнение и т. д. Противоречия между различными ветвями и уровнями власти, особенно остро проявившиеся в России, служат дополнительным фактором неэффективности государственного воздействия на экономику.

В-третьих, характер политических процессов ставит любое правительство в определенные рамки в области реализации разрабатываемых мер. Иными словами, вероятность смены исполнительной власти в случае роста социальной напряженности в стране ограничивает возможные экономические решения как из-за излишней жесткости политики в краткосрочном и среднесрочном периодах, так и из-за излишнего популизма в долгосрочном периоде, поскольку политика популизма не может продолжаться более нескольких лет в связи с ограниченностью ресурсов. Однако следует отметить,

что рост популистских настроений в экономических решениях – обычная практика во всех обществах с выборной моделью смены власти.

В-четвертых, государственное предпринимательство по характеру своей целевой функции и особенностям мотивирования каждого индивида, принимающего решения от имени государства, не может конкурировать с более гибкой системой частного предпринимательства. Быстрота реагирования частного менеджмента и изначально более высокая диверсификация производителей товаров и услуг определяет большую адекватность рыночного сектора тем или иным изменениям в предъявляемом контрагентами спросе по сравнению с государственным сектором.

Реальная практика тем не менее показывает, что экономическая система может развиваться успешно и в случае высокого (Гонконг, Сингапур, Австралия, США и Новая Зеландия), и в случае низкого (Италия, Польша, Индия, Китай) уровня экономической свободы. При этом государственная экономическая политика может как подтверждать, так и опровергать выводы экономических теорий о влиянии государства на экономическую систему. Основной, на наш взгляд, проблемой большинства рыночных моделей, отмечаемой также современными экономистами, является недостаточное внимание к регуливающим функциям государства.

В самом общем виде государственное регулирование в рыночной экономике можно определить как систему мер законодательного, исполнительного и контролирующего характера, осуществляемую государством и его структурами в целях адаптации существующей социально-экономической системы к рыночным условиям. Поэтому в современной рыночной экономике государство выполняет несколько функций:

- организатора экономического порядка (установление общих «правил игры» и гарантий их стабильности и выполнения);
- предпринимателя (осуществление инициативной экономической деятельности в пределах установленных норм и правил);
- выразителя общественных целей и интересов.

Среди форм государственного регулирования экономики, на целесообразность применения которых в рыночных условиях указывает профессор Б. А. Райзберг, выделяется регулирование посредством формирования государственных программ и государственных заказов [6, с. 220–221]. Государственный заказ является мощным рычагом влияния на национальную экономику и в ряду прямых экономических методов в составе управления государственной собственностью занимает одно из ведущих мест.

Следует отметить, что в России затраты на образование в соотношении с ВВП составляют 3,2%, в то время как в Финляндии – 7–8%, в США –

около 11%, в Японии – более 12%. То есть финансовые ресурсы формирования государственных заказов в сфере образования РФ невелики.

На современном рынке государственных и муниципальных заказов, например, США функционируют около 17–18 тыс. заказчиков и примерно 115–119 тыс. компаний-подрядчиков. Доля общенационального внутреннего спроса составляет 20–21% ВВП США. Через федеральную контрактную систему проходит 31–33% всех затрат федерального бюджета страны. Решение государства по приобретению продукции оказывает существенное влияние на функционирование товарного и других рынков. Особенно это сказывается на тех рынках, где государство является единственным или самым важным приобретателем продукции (продукция для нужд национальной обороны и безопасности, фундаментальные научные исследования, сферы образования и предоставления других социальных услуг населению).

Эффективное функционирование экономики государства возможно только при наличии квалифицированных кадров. Отечественная система высшего профессионального образования развивается в целом динамично, хотя и с существенными структурными диспропорциями: численность студентов вузов за последние пять лет увеличилась более чем в 1,6 раза; высокими темпами развивается негосударственное высшее образование; изменились учебные программы подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием. Наряду с процессами развития высшего образования изменяются также и направления его государственного регулирования.

Попытки прямого переноса моделей рынка в сферу общественных благ оказались неправомерны. В области образования причиной этого стали следующие особенности [1, 3, 4].

1. «Естественная монополия» образовательных услуг. Ее источник – локальный характер данных рынков, уникальность интеллектуальной продукции, преимущества концентрации, нетранспортабельность и нескладируемость услуг. Основными экономическими инструментами воздействия государства на деятельность естественных монополий являются налоги и дотации.

2. Наличие провалов рынка в сфере обмена образовательных благ объясняется их специфическим характером и, прежде всего, высокой степенью неопределенности экономических процессов в образовательном пространстве. Это связано с интеллектуализацией человеческой деятельности. Чем большее значение имеет творческий аспект трудовой и предпринимательской активности, тем менее предсказуема оценка ее результатов с помощью ценообразования.

3. Для эффективного функционирования рыночного механизма необходимо, чтобы рыночная цена, с одной стороны, отражала все затраты, возникающие в хозяйстве в связи с производством некоторого блага, а с другой – характеризовала всю полезность, извлекаемую потребителями из данного блага. В действительности при производстве и потреблении благ часто возникают внешние эффекты, не находящие отражения в ценах. Чтобы с позиций общества оценить экономические результаты определенного вида хозяйственной деятельности, необходимо к частным затратам и доходам добавить внешние затраты и выгоды.

Рыночный механизм, отражая частные интересы индивида, занижает спрос на общественное благо и не стимулирует его производство в необходимом объеме. Государство вынуждено или принимать меры для увеличения либо спроса, либо предложения, или выступать в роли производителя соответствующего общественного блага [5]. Поэтому обеспечение такими благами, в силу их важности для общества, часто осуществляется исключительно правительством, а затраты финансируются за счет налогов, а не из доходов от продажи этих благ на рынке.

Неоклассический экономический анализ приравнивает предельную общественную полезность каждой единицы чистого общественного блага к сумме предельных полезностей для всех потребителей. Следовательно, каждая дополнительная единица общественного блага приносит пользу не одному, а всем потребителям. При этом эффективный выпуск чистого общественного блага соответствует объему, при котором предельная общественная полезность равняется предельным общественным издержкам.

Производство и распределение частных благ являются Парето-оптимальными, если предельная норма замещения любой их пары одинакова у всех потребителей и равна предельной норме продуктовой трансформации этих благ. Показателем того, что при производстве общественных благ используется Парето-оптимальный объем ресурсов, является равенство:

$$MRS_{ZA}^1 + MRS_{ZA}^2 + MRS_{ZA}^N = MRPT_{ZA},$$

где MRS – сумма предельных норм замещения частного блага общественным;

$MRPT$ – предельная норма продуктовой трансформации благ;

Z – общественное благо;

A – частное благо.

Иначе говоря, сумма предельных норм замещения частного блага общественным всеми членами общества должна равняться предельной норме продуктовой трансформации этих благ.

Вмешательство государства заполняет зоны естественной монополии организациями институционального сектора, контролирует частных производителей, устраняет угрозу диктата производителя вследствие информационной асимметрии, принимает на себя непосредственное выполнение функций, обеспечивающих положительные внешние эффекты, с помощью правовых и экономических механизмов контролирует выполнение этих функций иными субъектами.

Уравновесить индивидуальные и общественные интересы в потреблении социально значимых благ позволяет сочетание двух моментов в их распределении. Первый – обеспечение необходимого для благополучия общества в целом уровня потребления общественных благ вне зависимости от индивидуальных предпочтений. Второй – выявление индивидуальных предпочтений относительно социально значимых благ, анализ потенциального спроса, причин возможного отсутствия спроса, создание и стимулирование спроса с помощью методов работы с потребителем, дифференциация и продвижение таких благ к потребителю.

Государственное регулирование подготовки специалистов ориентировано на обеспечение эффективности функционирования и развития системы образования России и соответственно служит инструментом повышения его качества.

Литература

1. Балашов Г. В., Виноградов Н. М. Трансформация экономического механизма высшей школы в современных условиях. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001.
2. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М., 1990.
3. Жильцов Е. Н. Экономика общественного сектора и некоммерческих организаций. М.: МГУ, 1995.
4. Забелин А. Г. Задачи профессионального образования страны на современном этапе. М.: МАКСПресс, 2005.
5. Манхейм К. Диагноз нашего времени. М: Юристъ, 1994.
6. Райзберг Б. А. Рыночная экономика: учеб. пособие. М., 1995.

ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.095

И. М. Аликперов

ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КРЕАТИВНЫХ РАБОТНИКОВ ДЛЯ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ

Аннотация. Постиндустриальная экономика основана на использовании результатов умственной деятельности креативных работников, способных изобретать и внедрять продукты интеллектуального труда для конкурентного рынка. В статье рассматриваются условия подготовки соответствующих специалистов в высшей школе, а также проблемы, тормозящие данный процесс.

Ключевые слова: креативная экономика, креативная рабочая сила, инновация, мотивация, образовательные стандарты.

Abstract. The postindustrial economy is based on using the results of creative personnel's intellectual activity. The personnel in question are capable of inventing and implementing the intellectual product in the competitive market. The paper examines the conditions of the proper specialists training in higher school, as well as the problems hindering the process.

Index terms: creative economy, creative workforce, innovation, motivation, educational standards.

В развитых и многих развивающихся странах наблюдается динамичный процесс усиления активности творческих индустрий, т. е. той деятельности, «в основе которой лежит индивидуальное творческое начало, навык или талант и которая может создавать добавленную стоимость и рабочие места путем производства и эксплуатации интеллектуальной собственности» [2].

Таким образом, проявляется потенциал постиндустриальной экономики, в которой получают развитие не только традиционные, но и требующие креативного подхода виды деятельности. На сегодняшний день выделено 13 секторов творческих индустрий: реклама, архитектура, художественный и антикварный рынок, ремесла, дизайн, мода, производство кино- и видеопродукции, программирование, в том числе создание развлекательных интерактивных программ и компьютерных игр, музыка, исполнительские искусства, издательское дело, теле-, радио- и Интернет-вещание.

К сожалению, российская экономика до сих пор базируется в основном на сырьевой основе, о чем свидетельствуют и импортная зависимость в сферах модернизации основных фондов и потребления товаров и услуг, и структура экспорта, в которой за последние десять лет доля сырьевых товаров стала еще больше и составляет более 90% от общего объема. Не создав конкурентоспособную индустриальную экономику, руководители страны ставят новые амбициозные цели, направленные на формирование инновационной постиндустриальной экономической системы. Однако сложившаяся практика и имеющиеся достижения страны свидетельствуют о разрыве между заявленными целями и очень скромными успехами.

Страна должна предложить мировому сообществу новые интеллектуальные продукты, а не заимствовать чужие технологии. Доля основных отраслей, базирующихся на авторском праве, в экономике России составляет всего 0,49%, в то время как в Китае она равна 18,29%, в Италии – 8,35%, в США – 7,61% [3, с. 37]. По данному показателю Россия уступает даже Индонезии. Выразительный пример: в опубликованном журналом «Forbs» списке долларовых миллионеров есть российские представители металлургической, нефтегазовой, угольной, финансовой отраслей, т. е. преимущественно отраслей сырьевой экономики, но нет ни одного представителя креативной экономики, в отличие от миллионеров из США, Германии, Франции, Японии, Индии. Таким образом, страна серьезно отстала от магистрального направления мирового экономического развития. Если руководство страны ставит целью быть в числе мировых экономических лидеров, то нужна модернизация, направленная на создание, а не на заимствование производства и потребления новых интеллектуальных продуктов.

И. Шумпетер четвертым фактором производства XX в. назвал предпринимательство, которое брало на себя инновационную рискованную управленческую функцию. В постиндустриальной экономике XXI в. неизбежным становится увеличение количества творческих работников – сегодня они образуют креативный класс. По мнению Р. Флорида, более 30% американцев относятся к этому классу [5, с. 65]. Различие между рабочими, обслуживающим персоналом и креативным классом проявляется в оценке их труда: если первые получают деньги за выполнение плана работ по универсальному стандарту, то креативные работники – за проектирование и создание нового. По словам Дж. Хопкинса, «креативность – способность генерировать идеи из других идей» [3, с. 34]. Сегодня, в условиях глобализации и усиления конкуренции, во всех сферах деятельности особенно необходим творческий подход к организации бизнеса, разработке новых оригинальных товаров и технологий, технологии продаж, сервисному обслуживанию.

Модернизация – это не одномоментный акт, а процесс, требующий создания среды, атмосферы, условий, способствующих генерации и реализации инноваций. В то же время стране предложена пока только модель ручного управления этим процессом, примером чего является создание особой зоны в Сколково. Инновационная среда создается искусственно на условиях мобилизации, причем ресурсы здесь не экономятся. Возникает вопрос: почему инновационная система не появляется вследствие естественного развития экономики и общества, что сдерживает или тормозит данный процесс – государственное устройство или недостаточно инновационное и креативное мышление самих граждан?

В первом случае действуют две прямо противоположные тенденции. С одной стороны, в последние годы закладываются серьезные основы национальной инновационной системы: снижение кредитных процентных ставок, предоставление грантов и льгот, появление технопарков, свободных экономических зон, венчурных фондов, поиск своей ниши в мировом научно-техническом пространстве и т. д. С другой стороны, все это происходит в государственной системе, в которой не развита конкуренция политических и экономических институтов, отсутствует реальное разделение властей, существует зависимость судебной системы и прессы, что не может не сказываться на эффективности реализуемых мероприятий. Креативный и инновационный климат требует других условий, в частности свобод, раскрепощенности и мотивированности граждан, которые, к сожалению, находят эти возможности в других государствах и поэтому приносят пользу не своей стране.

Для естественной генерации и реализации идей необходимы три условия:

- 1) государственное невмешательство, а еще лучше – поддержка этого процесса;
- 2) воспитание креативных личностей;
- 3) мотивация их труда, прежде всего в пределах самого государства.

Оставляя за рамками данной статьи первое и третье условия, остановимся только на втором, чтобы ответить на вопрос: почему в стране так мало креативных работников и почему обучение в отечественных образовательных учреждениях практически не способствует их увеличению для достойного представления страны на мировом рынке интеллектуальной собственности.

Американский социолог Р. Флорида в конце 1990-х гг. ввел понятие «творческий класс» – для обозначения нового типа людей в меняющейся экономике постиндустриального общества. Ученый выделил также характерные черты его представителей: независимость, мобильность, способ-

ность свободно перемещаться в пространстве (в компаниях и городах) в соответствии с ситуацией. К приоритетам творческих людей относятся не карьера, престиж и высокая зарплата, а условия для работы и жизни, позволяющие раскрыть свой творческий потенциал, в том числе толерантная атмосфера и творческие стимулы. Флорида делает акцент на том, что творческий человек обладает индивидуальностью в сочетании с таким качеством, как способность брать на себя «коллективную ответственность за благосостояние сообщества» [6, с. 126].

Воспроизводство и воспитание креативных личностей начинается в семье и продолжается в школе, неформальных объединениях, высших учебных заведениях, профессиональной среде. Целенаправленное профессиональное воспроизводство таких работников осуществляется на двух последних стадиях, поэтому остановимся на них подробнее. Наука и образование должны выполнять задачу развития производительных сил, подготовки рабочей силы, обладающей не только практическими знаниями, но и умениями, навыками творческого подхода к профессиональным ситуациям.

Процесс подготовки креативной рабочей силы зависит от следующих компонентов:

- 1) соответствующей материально-технической базы;
- 2) высокого уровня профессионализма и мотивированности профессорско-преподавательского состава;
- 3) восприимчивости и заинтересованности студентов;
- 4) востребованности специалистов на конкурентном рынке.

1. Материально-техническая база большинства высших учебных заведений была заложена в советское время, когда согласно задаче массового обучения проектировались масштабные аудитории и классы. Но подготовка креативных работников требует прежде всего *индивидуального* подхода к личности, увеличения объема партнерского взаимодействия между преподавателем и обучающимся. Индивидуализация потребностей является трендом экономического и социального развития, что выразилось в динамичном развитии сферы услуг. Только в данной сфере возможно удовлетворение индивидуальных потребностей, вызванных растущим культурным, образовательным и экономическим потенциалом граждан. Нельзя не отметить успешное обновление материально-технической базы университетов (правда, осуществляющееся в основном на средства студентов!), однако построенные давно, в советский период, учебные корпуса уже не вписываются в сегодняшнюю, а главное, в завтрашнюю модель образовательного процесса и организации труда преподавателей.

Инновационный, а значит, творческий процесс требует переноса акцента с массового поточного образования на индивидуальное и дистанционное. Оно должно обеспечиваться соответствующими условиями для индивидуальной работы студентов и преподавателей, существующими за рубежом не только в университетах, но и в средних специальных заведениях. Увы, в большинстве отечественных заведений и их подразделений нет мобильных учебных аудиторий для выполнения игровых, командных, тренинговых заданий, не говоря уже об оборудованных индивидуальных рабочих местах для преподавателей. Кроме того, технически оснащенные аудитории – это только минимум, необходимый для современного образовательного процесса. Формирование креативной личности в высшей школе сегодня требует интересного дизайна и оформления учебных и административных аудиторий, использования фирменного стиля организации для ее идентификации, создания корпоративной культуры, информационного обновления стендов и т. д. Все это поможет студентам раскрыть потенциал, развить творческие способности, оставить свой «след» в истории обучающей организации.

2. В процессе воспитания творческих способностей ведущая роль принадлежит профессорско-преподавательскому составу. При конкурсном отборе на соответствующую должность учитываются в основном формальные требования, уровень владения предметом и научная активность. К сожалению, творческий потенциал и возможности претендентов никак не проверяются и в дальнейшем не развиваются, это остается личным делом каждого. Однако профессиональная деятельность преподавателя помимо научного требует творческого подхода к разработке программ, самостоятельных заданий, к организации учебного процесса, оценке работы студентов. В советское время существовала система переподготовки и повышения квалификации кадров, и раз в пять лет преподаватель обязан был пройти курсы обучения, включающие в том числе и групповые творческие задания. Сегодня профессиональное развитие преподавателя является лишь его собственной инициативой. Конференции, а также научные и методологические семинары формируют лишь научные и методические, но не креативные компетенции. Это не удивительно – ведь даже в формулировках миссии большинства университетов, как концентрированном выражении главной цели их существования, о профессиональном развитии преподавателей нет ни слова. В качестве примера обратимся к миссии Уральского государственного педагогического университета: «Воспитание и развитие социально и профессионально ориентированной личности, подготовка творчески мыслящих специа-

листов, способных пополнить и повысить интеллектуальный потенциал России на основе оптимального сочетания фундаментального университетского образования с практико-ориентированной профильной подготовкой с учетом требований времени». Акцент на подготовку творчески мыслящих специалистов радует, но кто и как будет эту подготовку осуществлять – этот вопрос руководством вуза пока не решен.

Демонстрацией творческого подхода к обучению и воспитанию креативных специалистов может служить Гуманитарный университет г. Екатеринбурга, руководимый профессором Л. А. Заксом. Университет готовит не только творческих работников, но и управленческие кадры, тем не менее креативный подход проявляется здесь во всем, начиная с официального сайта этого учебного заведения, включающего компоненты искусства. Каждый сезон университет заключает договор со Свердловской государственной филармонией об организации абонементов для сотрудников и студентов, проводит в здании филармонии ежегодный новогодний бал с участием ее творческих коллективов и другие праздники. Такова политика ректора университета – члена Союза театральных деятелей РФ, известного театрального критика, понимающего роль и значимость искусства в воспитании креативного класса работников. Следует отметить, что университет частный и не располагает государственными ресурсами для решения таких задач. Показателен слоган этого вуза: «Университет – отличный от других!».

Творческое отношение к своему делу необходимо не только воспитывать в себе, но и мотивировать, создавая для этого социальные, моральные и экономические условия. Воспитание собственного креативного начала, применяемого в преподавательской деятельности, требует не только желания, умения, но и значительных ресурсов, как временных, так и финансовых. Однако накопленный творческий потенциал, как и профессиональные знания, впоследствии становится капиталом, который может и должен приносить доход. Креативность формируется годами путем чтения художественной литературы, просмотра спектаклей, кинофильмов, концертов, посещения выставок, музеев, интересного общения и обсуждения, что является весомой статьей бюджетных расходов, не предусмотренных государством в стоимости рабочей силы как фактора формирования и развития творческого потенциала преподавателя.

К сожалению, последнее государственное реформирование заработной платы в бюджетной сфере не оправдало надежд, так как не только не увеличило оплату труда преподавателей до достойного уровня, но и не мотивировало к инновациям, к творческому отношению к своему труду.

Это по-прежнему остается делом чести отдельных людей и практически никак не оценивается. В связи с этим преподавателей больше интересует количество, а не качество работы. Индивидуальное обучение студентов связано с внеаудиторной нагрузкой, включающей разработку креативных заданий, консультаций и т. д., что экономически невыгодно, поскольку в планах деятельности преподавателей такая нагрузка уменьшена до минимума – оставлены только предэкзаменационные консультации.

3. Успешное формирование творческих личностей – процесс партнерский и зависит от возможностей и мотивации двух сторон – обучающихся и обучаемых. По понятным причинам конкурсный набор в университеты стал относительно либеральным в силу зависимости учебных заведений от внебюджетных средств. Из-за снизившегося уровня культуры и образованности поступающих сейчас для создания творческой атмосферы, развития креативных способностей в учебное и во внеучебное время требуется больше усилий и средств, которые государство не должно жалеть, если оно действительно заинтересовано в реальной модернизации и инновациях.

Для индивидуальной работы со студентами необходимы не только материально-технические, но и организационные условия. В советское время количественная норма студентов для лекционных и практических занятий, которая не изменилась до сих пор, была связана с необходимостью массового обучения и возможностью снижения бюджетных издержек благодаря действию положительного эффекта масштаба производства. Сегодня нормы для практических и семинарских занятий чаще всего превышаются, особенно в заочном обучении, с целью экономии зарабатываемых средств. В этом отношении условия отечественного обучения далеки от общемировых. В американских и европейских университетах даже на первом уровне университетского образования (бакалавриат) в группы входит не более 10–12 человек, что позволяет включать в учебный процесс всех обучающихся посредством самостоятельных индивидуальных заданий, метода *case study*, обсуждения проектов и пр. Кроме того, во внеучебное время процесс воспитания творческой личности продолжается благодаря участию студентов в корпоративных университетских мероприятиях.

Существующая в российских университетах система воспитательной работы, акцентирующая внимание прежде всего на патриотическом и культурном воспитании, охватывает лишь социально активных студентов, в среднем не более 10%, а модернизируемому обществу необходимо большее количество креативных личностей с высшим образованием. Приобщение к творчеству, к продолжению традиций университетских под-

разделений должно быть более массовым. Эти традиции могут включать викторины и конкурсы по профессиональному и креативному развитию, студенческие праздники, в том числе объединяющие студентов разных курсов, неформальное проведение государственных и институтских событий совместно с преподавателями и сотрудниками, выпуск средств массовой информации и т. д. Создание соответствующей атмосферы и мотивации позволит увеличить стремление студентов участвовать в такой деятельности.

Для развития креативных способностей следует активней привлекать обучающихся не только к общественной жизни, но и к будущей профессиональной деятельности. Сейчас для этого созданы правовые условия, позволяющие студентам работать в лабораториях, хозрасчетных объединениях, на малых предприятиях, – помимо получения дополнительного дохода это обеспечивает формирование профессиональных творческих качеств. К сожалению, в гуманитарных университетах такое партнерство практически не распространено.

4. Стремление развивать творческие способности будет возрастать по мере усиления востребованности на рынке труда профессиональных и креативных работников и их мотивирования. Присутствие на российском рынке транснациональных корпораций и зарубежных компаний подстегнуло спрос на талантливых работников. Понимание ценности таких специалистов заставило отечественный менеджмент улучшить социальные пакеты и поднять уровень зарплат. К сожалению, политическая ситуация в стране, ее перспективы, отсутствие безопасности и слабые социальные лифты вынуждают талантливую молодежь эмигрировать в страны с более благоприятными условиями жизни и работы. По данным главы Счетной палаты РФ С. Степашина, за последние пять лет из России выехало на постоянное местожительство за рубеж более 1 млн 250 тыс. человек, в основном по названным причинам, и состав мигрирующих значительно помолодел [7].

Создавшаяся ситуация обуславливает необходимость развития творческих способностей специалистов как фактора модернизации, инноваций и повышения культуры общества. За креативной экономикой будущее, которое в развитых странах, в отличие от России, уже становится настоящим. В самом конце XX в. в Великобритании появился термин «творческие индустрии», отражающий взаимосвязь культуры, экономики и социальной политики. Эти три типа активности во многом противостоят друг другу: культура предполагает самовыражение и самореализацию, бизнес ориентирован на получение личной и корпоративной выго-

ды, а государственная и муниципальная политика ставит своей целью развитие территории и города. Взаимодействие этих трех типов активности всегда было непростым, и только в постиндустриальной экономике стало возможным их гармоничное сосуществование, когда творческие индустрии стали главным направлением развития экономики, увеличивая долю креативного класса в обществе.

Подготовке креативных работников не только для сферы искусства и культуры, но и для общества в целом препятствует наличие определенных проблем:

- в образовательном процессе нарастает противоречие между стандартизацией и унификацией, с одной стороны, и объективной необходимостью и стремлением применять творческий подход;
- управлять творческими работниками намного сложнее, чем простыми исполнителями, что требует от руководителей образовательных учреждений использования дополнительных ресурсов и новых подходов;
- сложившиеся практики финансирования и организации учебного процесса затрудняют подготовку самостоятельно и творчески мыслящих специалистов как креативного класса, способствующего модернизации отечественной экономики;
- развитие демократических свобод, являющихся одновременно условием и следствием творческой деятельности, в нынешней политической ситуации в стране весьма проблематично.

Решение этих и других вопросов подготовки креативно мыслящих, самостоятельных работников сферы инновационной экономики, которая пока является лишь предметом разговоров, даст России шанс устранить сырьевую зависимость и стать страной, привлекательной как для профессиональной деятельности, так и для проживания.

Литература

1. Гершман М. А. Инновационный менеджмент. М.: Инфра-М, 2008. 246 с.
2. Гнедовский М. Творческие индустрии: политический вызов для России [Электрон. ресурс] // Отеч. зап. 2006. № 7. Режим доступа: www.strana-oz.ru
3. Зеленцова Е. В. Первопроходцы: творческие индустрии приходят в Россию. СПб.: Нева, 2006. 98 с.
4. Зеленцова Е. В., Гладких Н. С. Творческие индустрии: теории и практики. М.: Издат. дом «Классика-XXI», 2009. 198 с.
5. Лэндри Ч. Креативный город. М.: Издат. дом «Классика-XXI», 2005. 224 с.

6. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Издат. дом «Классика-XXI», 2005. 324 с.

7. Россия и инновации. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.echomsk.ru

УДК 001+37+658.002

А. И. Татаркин,

Д. А. Татаркин

ИННОВАЦИОННАЯ МИССИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННОГО УКЛАДА КАК ПОТРЕБНОСТЬ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ¹

Аннотация. Модернизация рассматривается в статье как потребность общественного развития, раскрываются ее сущность и содержание, выделяются формы и особенности. Для проведения успешной модернизации в нашей стране требуется масштабное обновление производства, а также подготовка квалифицированных кадров, способных обслуживать высокотехнологическое оборудование, и управляющих работников всех уровней, имеющих научно-образовательные и практические навыки управления, знания особенностей объекта управления, умеющих работать с научными и образовательными организациями, поддерживать и формировать творческую атмосферу среди подчиненных. Необходимо и формирование соответствующей общественно-политической, социально-экономической, духовно-нравственной и экологической среды. Применительно к социально-экономическому развитию авторы обосновывают теоретико-методологические подходы к оценке конечного результата модернизации, в качестве которого предлагается использовать индекс человеческого развития. Данный индекс оценивается тремя показателями: ВВП на душу населения, средней продолжительностью жизни и уровнем образованности населения.

Ключевые слова: модернизация, ее сущность, причины и виды; институты социально-экономического развития; роль человеческого фактора в модернизации; конечный результат развития и его оценка.

Abstract. The paper observes modernization as a necessity of social development, the essence and content of the former being revealed, the forms and features emphasized. The successful modernization in this country requires total industrial innovation, as well as training the high-quality workforce capable of dealing with hi-tech equipment. It also requires the managerial staff of different levels with theoretical

¹ Статья подготовлена на средства Программы РАН № 29 «Закономерности формирования и функционирования саморазвивающихся экономических систем на основе использования передовых организационных и управленческих технологий» (науч. рук. акад. РАН А. Д. Некипелов и акад. РАН А. И. Татаркин).

knowledge and leadership skills, capable of dealing with scientific and educational organizations and imposing the creative atmosphere on the subordinates. The other necessity includes developing socio-political, socio-economic, ethically-spiritual and ecological environment. As for the socio-economic development, the authors substantiate the theoretic-methodological approach to the assessment of the ultimate results of modernization. They suggest using the human development index which combines the three indices: GNP per capita, the average life expectancy and the level of education.

Index terms: modernization and its essence, causes and forms, institutions of socio-economic development, human factor role in modernization, ultimate result of modernization and its assessment.

Курс на модернизацию как закономерная реакция российского общества на мировой кризис и импортно-сырьевую зависимость

Мировой экономический кризис, охвативший практически все страны мирового сообщества, стал серьезным предупреждением для российского населения и его руководства. Кризис обнаружил необходимость безотлагательной корректировки экономического курса общественного развития. Его достаточно ощутимые удары по темпам экономического развития (от 13 до 15,7% падения по отдельным отраслям), производству ВВП (снижение на 9,0–13,4%), занятости и доходам населения, особенно живущим на рубежах черты бедности, потребовали глубокого анализа причин слабой иммунной защищенности, трезвой и взвешенной оценки возможностей изменения социально-экономической политики на ближайшие годы и стратегическую перспективу [20, с. 3–5].

Это важно сделать оперативно, по «горячим следам» затухающего кризиса, поскольку со временем все возвращается на «круги своя», мрачные кризисные будни начинают восприниматься как что-то далекое, «неприятное, но не реальное». Опять будем успокаивать друг друга растущими ценами на сырье, наполнением стабилизационного фонда и надеждой, что очередной кризис пройдет мимо нас или высоко над нами... Однако смеем заверить: очередной кризис, какую бы форму он не принял, с какой бы сферы деятельности он не начался, нас не обойдет и не облетит хотя бы потому, что экономика РФ стала полноценной частью мировой глобализируемой системы со всеми ее достоинствами и издержками. И любой сбой в каком-либо звене этой системы неизбежно приведет к сбоям в функционировании всей системы [29, с. 5–7].

Единственное средство защитить общественное развитие России от пагубных последствий мировых кризисов – выявить слабые составные части национальной социально-экономической системы и принять меры по повышению их иммунной устойчивости к кризисным сбоям мировой

глобализируемой системы. Мировой кризис, на наш взгляд, обнажил эти наиболее слабые составляющие в российском общественном развитии, требующие серьезного анализа и разработки действенных мер по устранению обнаружившихся проблем.

Наиболее слабым звеном общественного развития России обособленно считается *углубляющаяся импортно-сырьевая зависимость*, обусловленная крайне нерациональной и неэффективной видовой и отраслевой структурой экономики [11, с. 4; 27, с. 86–92]. Разговоров об опасности сырьевой зависимости ведется много и на разных уровнях [17, с. 105–117; 23, с. 12–21], но, к сожалению, мало что делается по исправлению ситуации и осуществлению хотя бы «мягкой» и поэтапной реструктуризации отечественной экономики.

Согласно прогнозу социально-экономического развития на 2010–2012 гг. предусмотрен опережающий рост производства машиностроительной продукции при весьма противоречивом изменении доли машиностроения к 2012 г. (табл. 1).

Таблица 1

Динамика структурных изменений в промышленности России
в 2008–2012 гг., %

Показатель	Год				
	2008	2009	2010	2011	2012
Промышленность	100	100	100	100	100
Топливо-энергетический комплекс	40,1	44,3	44,1	43,3	42,1
Потребительский комплекс	12,1	13,3	13,3	13,3	13,1
в том числе:					
• легкая промышленность	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7
• пищевая промышленность	11,4	12,5	12,6	12,5	12,4
Отрасли инвестиционно-го спроса	18,9	15,1	15,4	16,2	17,4
в том числе машиностроение	14,5	11,6	12,1	12,8	14,0
Отрасли промежуточно-го спроса	27,0	25,8	25,6	25,7	25,9
в том числе:					
• химический комплекс	7,2	7,1	7,2	7,2	7,3
• металлургия	14,1	13,1	13,0	13,2	13,3

Приведенная динамика показывает мучительный и противоречивый процесс структурных трансформаций в российской экономике. С од-

ной стороны, если прогнозные оценки топливно-энергетического комплекса (ТЭК) 2012 г. сравнивать с 2009 г., то заметно незначительное снижение его доли в общем объеме производства; за этот же период медленно, но возросла доля отраслей инвестиционного спроса и машиностроения. С другой (и эта тенденция вызывает особое беспокойство) – если сопоставить прогнозы 2012 г. с показателями 2008 г., то первоначальные оценки не такие уж радужные: ТЭК увеличил долю с 40, до 42,1%, отрасли инвестиционного спроса снизили долю с 18,9 до 17,4%, т. е. на 1,5 процентных пункта (п.п.), а машиностроение – на 0,5 п.п. Остальные отрасли свои позиции практически не изменили: металлургия снизила долю на 0,8 п.п., химическая увеличила на 0,1 п.п., потребительский сектор – на 1,0 п.п. за счет пищевой промышленности. По оценкам специалистов, объем производства машин и оборудования, транспортных средств и станков, пищевых продуктов, текстильных и швейных товаров, обуви и изделий из дерева, химической продукции и некоторых других промышленных изделий в 2010 г. не достиг уровня 1991 г. [25, с. 34, 35].

Неспособность отечественного производства обеспечить потребности модернизации необходимым оборудованием и товарами вынуждает увеличивать их импорт (табл. 2).

Таблица 2

Чистый экспорт и импорт товаров и услуг в экономике РФ
(в действующих ценах, тран р.)*

Показатель \ Год	2007	2008	2009	2010	2013	2013 к 2007, %	2013 к 2010, %
1. ВВП	33,1	41,7	39,0	45,2	61,9	187,0	136,9
2. Экспорт	10,0	12,9	–	12,8	15,0	150,0	118,0
в % к ВВП	35,2	30,3	–	28,4	24,3	–10,9**	–4,1**
3. Импорт	7,2	9,1	–	9,4	13,0	180,6	138,3
в % к ВВП	21,7	21,9	–	20,7	21,0	–0,7**	0,3**
4. Чистый экспорт	2,8	3,8	2,9	3,5	2,0	71,4	57,0
в % к ВВП	8,7	9,2	7,3	7,7	3,3	–5,4**	–4,4**
5. Экспорт к импорту	139,6	129,3	–	136,0	115,0	–24,6**	–21,0**

* Прогноз социально-экономического развития РФ на 2011–2013 гг. (сайт МЭР РФ).

** В процентных пунктах.

По официальным оценкам в настоящее время за счет импорта удовлетворяется 45% потребностей российской экономики в продовольствии, 80–85% – в лекарствах и медицинском оборудовании, 80% – в одежде

и обуви, почти 100% – в бытовой технике, 60% и более – в инновационных товарах и оборудовании [33, с. 139]. Нам могут возразить, что импорт машин и особенно оборудования сопровождается заимствованием новых технологий и рассматривается как догоняющий вариант развития. С этим трудно спорить. Хотя есть три контраргумента, которые побуждают поставить под сомнение данное возражение.

Во-первых, раз руководством страны поставлена задача к 2020 г. ввести российскую экономику в число пяти ведущих экономик мира, то осуществлять модернизацию необходимо преимущественно российскому населению, опираясь на отечественные производственные, финансово-кредитные возможности и используя импорт оборудования как необходимую, но крайнюю меру.

Во-вторых, государственные меры по поддержке отечественного производителя машин, станков, оборудования, электротоваров, продовольствия, лекарственных препаратов и других импортно замещающих товаров могут стать реальным началом модернизации, превращения хороших слов и призывов в реальные дела. Эти меры позволят оптимизировать структуру экономики в пользу отраслей инвестиционного спроса, расширят внутренний спрос на отечественные товары и дадут возможность подключить к социально-экономическому развитию наиболее эффективные и инновационно ориентированные институты и механизмы.

Наконец, в-третьих, сбои в экспортно-импортных процессах в сложившейся ситуации могут весьма болезненно отражаться на социально-экономическом развитии России и ее статусе в мировом сообществе. А такое уже случалось в российской практике, и не один раз [4, с. 39–41]. Но прежде очаги «сбоев» удавалось гасить за счет стабилизационного фонда (фонда развития), от которого уже ничего не осталось, кроме средств фонда будущих поколений. Попытки балансировать на неустойчивой конъюнктуре мировых цен на энергоносители, расширяя (сохраняя) импорт и не принимая мер к расширению экспорта высокотехнологичных товаров, удерживая отечественных товаропроизводителей на «коротком поводке макроэкономических ограничений» (налоговых, кредитных, таможенных, тарифных и др.), чреваты серьезными последствиями.

Повторяющиеся сбои в экспортно-импортном балансе – признак серьезного «заболевания» общества, которое можно сравнить с аритмией человеческого сердца. Подобные болезни лечатся двумя способами: либо подключается внешний регулятор ритма (внешние займы, приватизация, режим экономии, урезание социальных программ и др.); либо проводится серьезная хирургическая операция, восстанавливающая и позволяющая

в дальнейшем наращивать рабочий режим главного органа – реального сектора экономики. Другого варианта специалисты пока не знают. Ни в медицине, ни в области экономики и общественного развития.

Инновационный сектор экономики, не обращая внимания на политические призывы и принимаемые меры весьма сомнительного и ограниченного характера (создание научного центра в Сколково, формирование альтернативной РАН структуры на базе Курчатовского института, шумные восторги и надежды на инновационный бум с созданием Роснано и др.), продолжает функционировать в замедленном темпе.

Более того, доля инновационной и высокотехнологичной продукции в российском экспорте падает: по оценке Минэкономразвития, в 2008 г. она составила 7,4% внешнеторгового оборота; в 2009 г. этот показатель снизился до 6,9%; по итогам 2010 г. он даже не дотягивает до 7% [27, с. 3]. Закреплению сырьевой зависимости, по мнению специалистов и ученых, способствует много факторов политического, законодательного, административного и ... теоретико-методологического характера. Назовем для затравки некоторые из них.

О несовершенстве законодательства в части инновационного развития говорят и пишут многие [32, с. 23–27]. Справедливости ради, нужно отметить, что для устранения этого несовершенства делается тоже немало [13, с. 6]. Проблема в том, что с помощью только законодательства, без изменения всей системы макроэкономических и политических условий, инновационный процесс ускоренно развиваться просто не может.

Сдерживают инновационное развитие российской экономики административные, прежде всего таможенные, барьеры, особенно труднопреодолимые для инновационных товаров высокой степени переработки с возрастающей долей добавленной стоимости. Большая их часть относится к продукции военного или двойного назначения, за экспортом которой государственные структуры следят особенно строго, а процедура снятия ограничения растягивается на годы и требует больших расходов (от 30 до 60% суммы экспорта) [27, с. 3].

Медленно и весьма противоречиво совершенствуются макроэкономические и политические условия для инновационного развития. Основная причина подобной медлительности видится в серьезной «зацикленности» политического, макроэкономического и социально-экономического курса общественного развития России на догмах и постулатах либерально-рыночной теории. При том что мировой кризис не только выявил слабые стороны либерально-рыночного сценария общественного развития, но и побудил многие страны серьезно повышать роль государства в регу-

лировании процессов социально-экономического и всего общественного развития, российское политическое руководство осталось на прежних либерально-рыночных позициях. В то время как лидеры мирового развития увеличивают финансирование фундаментальной и прикладной науки, принимают меры по повышению инновационной (новаторской, инициативной, предприимчивой) подготовки специалистов, в России *снижаются расходы на науку и продолжаются эксперименты с общеобразовательной и высшей школой в интересах «минимизации бюджетных расходов»* [4, с. 3–11; 5, с. 4].

Активное обсуждение инициатив Министерства образования и науки РФ по дальнейшему реформированию системы общего, среднеспециального и высшего образования вызывают сомнения в их соответствии потребностям модернизации и духу времени. Предлагается изменить соотношение между начальным, средним профессиональным и высшим образованием в ущерб последнему. *Разработанный Министерством проект предполагает довести долю начального и среднего специального образования до 80%, а высшего – снизить до 20%. Из 640 российских вузов планируется оставить около 100 университетов, а остальные перепрофилировать в филиалы, колледжи или частные (муниципальные, региональные) учебные заведения, выпускники которых вряд ли смогут претендовать на роль новаторов и генераторов модернизационных процессов. Их удел – довольствоваться ролью исполнителей, но не инноваторов, обслуживать примитивную технику, а не управлять высокотехнологичными и наукоемкими технологическими процессами.*

Подобные решения вызывают особое беспокойство на фоне мировых тенденций по задействованию потенциала высшего образования для наращивания интеллектуального потенциала и его использования в интересах социально-экономического и всего общественного развития Российской Федерации. Еще в начале XXI в. Япония, а за ней и страны Западной Европы объявили о переходе к всеобщему высшему образованию. К настоящему времени в Японии функционирует около 600 университетов, в США свыше 1100, в Китае более 1000, а подготовка специалистов в них за последние 12 лет увеличилась почти в 6 раз.

Искусственное ограничение подготовки высококвалифицированных специалистов способно нанести невосполнимый урон и социально-экономическому, и всему общественному развитию России, ее авторитету в мировом сообществе. Для того чтобы «воспитать поколение свободных, образованных, творчески мыслящих граждан, поднять стандарты жизни людей на качественно новый уровень», как этого потребовал Президент

РФ Д. А. Медведев в Послании Федеральному Собранию в декабре 2010 г., следует расширять, а не сокращать систему высшего образования, повышая инновационный уровень подготовки специалистов для модернизируемой экономики. Понятно, что для этого потребуются ресурсы. И ресурсы немалые, хотя бы для того чтобы окончательно не отстать в инновационном соперничестве с другими странами.

Социально-политическая потребность в модернизации российского общества

Иммунная незащищенность общественного развития России объясняется не только внешними, но и внутренними факторами, прежде всего *чрезмерной концентрацией социальных обязательств государства перед населением на федеральном уровне власти*. Идея выстроить «жесткую вертикаль власти», при которой «все и вся» будут зависеть от «воли и желания» федерального руководства, не нова – в истории человечества она существовала и существует в разных формах. Но та же история свидетельствует, что подобные институты возникают и эффективно действуют лишь для решения какой-либо важной национальной или общественной задачи (объединения народов, сохранения государства, нейтрализации сепаратизма, закрепления передового экономического уклада). По мере решения поставленной задачи «давление чрезмерного централизма», как правило, ослабевает в пользу демократических и особенно федеративных форм воздействия на социально-экономические и общественные институты. Не только федеральный центр, но и регионы, муниципальные образования, отдельные группы населения и граждане могут и обязаны, по справедливому утверждению специалистов от науки и практики, подключаться к обсуждению стратегии и приоритетов дальнейшего развития, обеспечивать их реализацию в пределах своих конституционных полномочий [21, с. 47–50; 4, с. 8–9; 19, с. 107–112; 31, с. 3–27].

Обещанные федеральным руководством приоритетное развитие образования (Указ № 2 Президента РФ), доведение финансирования фундаментальной науки до 4% от расходной части бюджета, повышение размеров пенсий населения до 40% среднего заработка, хотя и начали выполняться в 2010 г., когда норматив был увеличен до 37%, однако в бюджете 2013 г. данный норматив планируется на уровне 35,8% [6, с. 4].

Серьезным ограничением доходных статей населения остается бесконтрольное ежегодное повышение цен на товары и услуги, которое «вымывает» из скудных бюджетов россиян значительную часть их доходов. Рост же цен и тарифов на товары и услуги госкорпораций, увеличение

доли платных образовательных услуг, вводимые ограничения по оплате больничных листов, отказ от государственного финансирования медицинских учреждений и «подталкивание» их к расширению платных услуг населению – обрекают большую часть населения и рыночных агентов на пожизненную нищету.

Региональные и муниципальные власти не в состоянии изменить ситуацию, поскольку, даже имея возможность в рамках ограниченных полномочий повлиять на социальные процессы, региональное руководство лишено финансовых рычагов, так как бюджетный процесс законодательно и организационно «выстроен» в пользу федерального центра. По расчетам, от 64 до 67% поступлений в бюджеты всех уровней приходится на федеральный бюджет. Не случайно 70 субъектов РФ из 83, т. е. 84%, вот уже более 10 лет являются хронически убыточными. В них проживает 74,2% населения страны, они охватывают 87% территории России [1, с. 103].

Следуя логике либерально-рыночного курса, российское государство не просто «уходит из экономики», отказываясь от регулирования цен и тарифов на жизненно важные товары и услуги или повышая их в интересах госкорпораций и олигархических структур. Государство *минимизирует свое участие в развитии социально значимых сфер и в поддержании социального благополучия в общественном развитии*. Да и модернизация нынешней власти нужна настолько, насколько она поможет обезопасить и защитить ее от российского населения.

Не случайно в интервью, которое дал один из апологетов российской модели либерально-рыночного развития А. Б. Чубайс, было сказано буквально следующее: «Люди поколения премьера Владимира Путина считают, что модернизация возможна лишь в ограниченном масштабе» (Аргументы и факты. 2010. № 45 (16.11). С. 2).

Слабым звеном российского общества была и остается нарастающая потеря управляемости социально-экономическими и всеми общественными процессами. Симптомов этой тенденции много: от заявлений, что «с 1999 года – для России это годы растраченных и расхищенных возможностей», что «власть в России легальна, но не легитимна», поскольку ее интересы и действия не согласуются с интересами и потребностями большинства граждан [21, с. 43–44], до факта, что РФ превратилась в государство, в котором около 85% регионов (70 из 83) и более 90% муниципальных образований являются дотационными уже более 10 лет [19, с. 4–6]. В 2010 г. в РФ появились и полностью дотационные федеральные округа [1, с. 103–105].

Все регионы Южного, Сибирского и Дальневосточного федеральных округов получают дотации из федерального бюджета. В 2010 г. структура

распределения дотаций по федеральным округам выглядела следующим образом: ЦФО – 13,3%, СЗФО – 4,5%, ЮФО – 26, 2%, ПрФО – 10,1%, УрФО – 2,6%, СФО – 18,2%, ДФО – 25,1%. Понятно, что хроническая убыточность 85% регионов, 90% муниципалитетов и 3 из 8 федеральных округов не может рассматриваться как нормальное явление или «козни темных сил». Очевидно, не все благополучно в макроэкономической и общественной среде, коль такая ситуация сложилась и продолжает существовать, сдерживая общественное развитие и разлагая его, «как ржа железо».

Причин подобного ухудшения можно назвать немало и разных: от трудностей переходного периода – до чрезмерно разросшейся коррупции. Но все они лишь незначительная часть одной и более общей, нарастающей как «снежный ком» проблемы – потери управляемости страной, ее социально-экономическим и всем общественным развитием. Среди обстоятельств, способствующих развитию названных процессов, выделим три наиболее системных.

1. *Ошибочно выбранная теоретико-методологическая основа управления общественным развитием, опирающаяся на догмы и постулаты либерально-рыночных теорий.* Использование институтов государства практикуется не столько для социально-экономического развития и демократизации общественной жизни, сколько в интересах обогащения чиновников и олигархов, социального и политического расслоения российского общества. Мы продолжаем «строить капиталистическое рыночное хозяйство» образца конца XIX – начала XX вв. по рыночным законам, многие из которых или ушли в историю, или стали «раритетами нынешнего века». К примеру, платное образование (общее и высшее) в том виде, как оно внедряется у нас в отечестве, сохранилось лишь в некоторых развитых странах, но там в отличие от России оно гарантировано вполне доступным образовательным кредитом.

2. *Низкая управленческая квалификация государственных и муниципальных руководителей.*

В современных усложнившихся условиях социально-экономического и общественного развития для управления государством, его структурами и органами уже мало лишь наличия высшего образования (часто не по профилю управляемого процесса). Необходимо иметь научно-образовательные и практические навыки управления, знания особенностей объекта управления, обладать умением работать с научными и образовательными организациями, поддерживать и формировать творческую атмосферу среди подчиненных, минимизируя «холопскую» преданность и заискивание, выделяя и поощряя творческих и инициативных работников. Поло-

жительное воздействие на повышение профессионального уровня управления и работу чиновников всех уровней могла бы оказать переподготовка и повышение квалификации управленческих кадров через специальные государственные учебные заведения – Академию народного хозяйства при Правительстве РФ и ее региональные подразделения, Финансовую академию при Правительстве РФ, федеральные университеты по специальным программам и с обязательным привлечением опытных специалистов-практиков и ведущих ученых из РАН, исследовательских университетов и зарубежных научных центров [30, с. 27–30].

Крайне необходимо привлечение общественности и представителей академической и вузовской науки в состав общественных советов при государственных органах (от федеральных и региональных министерств до комитетов и управлений муниципальных образований) и госкорпорациях, и не только для обеспечения общественного контроля за работой управленцев и чиновников в интересах большинства населения. Очевидно, было бы полезно активнее использовать общественные советы и общественное мнение для организации и проведения конкурсов на замещение должностей управленцев и чиновников государственных и муниципальных органов власти и управления, оптимизации их структур и численности работающих. Пока же и принятые решения о конкурсном замещении государственных и муниципальных должностей, и обещания привлекать к управлению общественными процессами на всех уровнях наиболее квалифицированных и общественно ориентированных специалистов не подкрепляются реальными действиями. Именно поэтому многие пороки государственного и муниципального управления (массовая коррупция, безответственность, чиновничество, страх перед наукой и научными рекомендациями и др.) так живучи в российской практике.

3. *Отсутствие продуманной и поддержанной общественным мнением стратегической программы и приоритетов социально-экономического и общественного развития в интересах всего российского населения, а не избранной его группы увеличивает степень недоверия населения к власти и принимаемым ею решениям* [31, с. 22–29].

Нельзя отрицать формирования и развития отдельных позитивных процессов в российском обществе. Примеры есть, и примеры достаточно обнадеживающие, особенно в последние кризисные годы [13, с. 6]. В г. Усолье-Сибирском под Иркутском и г. Железногорске на Енисее построены заводы по производству поликремния, который используется для производства силовой электротехники и солнечной энергетики. В Рыбинске начали производить сверхпрочные нанотехнологические сверла и резцы. Около Кисловодска

строится первая в России солнечная электростанция, солнечные батареи для которой будет поставлять новый завод в Новочебоксарске (Чувашия). В Уфе запущен завод прецизионных электрохимических станков нанотехнологического уровня. Перечисление можно продолжить, но все это – примеры хаотичного изменения, лишенные единой (объединяющей и нацеленной на конечный результат) стратегии обновления экономики, социальной сферы и всего общественного развития. Государственные структуры должны поддерживать и расширять подобные инициативные ростки модернизации, осуществляемые бизнесом и региональной властью.

В данном случае обратим внимание на острую потребность не просто отказаться от нынешних, чисто российских пороков и злоупотреблений властью, а заняться модернизацией всей общественной жизни и ускоренно формировать и внедрять обновленные, в том числе и заимствованные, институты социально-политической, экономической и всей общественной жизни по образцам и стандартам цивилизованного мира.

Сущность и особенности модернизации российского общества

Традиционно считается, что модернизация берет свое сущностное начало от слова «модерн» и знаменует собой достаточно противоречивый, длительный и затратный процесс смены общественного устройства, господствующего способа производства или формы хозяйствования на новый, более эффективный и востребованный большей частью населения. Модернизация всегда и при всех условиях характеризуется сочетанием двух взаимопроникающих процессов. Именно взаимопроникающих, а не взаимоисключающих процессов. С одной стороны, модернизация основана на разрушении старого способа производства и ликвидации неэффективных методов (механизмов, форм, факторов, производств, институтов, кадров) хозяйствования, замене или обновлении их на более современные и прогрессивные. С другой – модернизация привносит в социально-экономическое и общественное развитие новые и более прогрессивные способы производства и методы хозяйствования и ведения бизнеса, более конкурентную структуру производства, задействуя эффективные институты и источники развития: макроэкономические, региональные, муниципальные, микроэкономические, общественные (коллективистские), индивидуально-личностные (новаторство, предприимчивость, творчество, инициативность) и международные.

Модернизация предполагает мучительно болезненный отказ от некоторых профессий и должностей, предъявляя повышенный спрос на высокообразованных специалистов и руководителей – новаторов. По существу, это процесс по освобождению общественного развития от всего

лишнего и мешающего, процесс постоянного расширения возможностей социально-экономического и всего общественного развития с использованием новых или обновленных институтов и форм взаимоотношений между субъектами. Этот вид (тип) модернизации принято называть и квалифицировать как *институциональный (точечный, локальный, ограниченный)*, который является необходимой предпосылкой (основой) для приведения макроэкономических и других немодернизированных институтов и форм в соответствие с потребностями конкретного этапа общественного развития.

Институциональные преобразования формируют «критическую массу» в общественном мнении для осознания необходимости проведения *масштабной модернизации* общественного устройства в целом или его наиболее важных подсистем. Примеры реформ Петра I в России, реформы в РФ последних лет XX и начала XXI в., как и реформы в Китае, Финляндии и других странах, дают основания говорить об определенной последовательности преобразований, при которой роль масштабной модернизации сводится к приведению в соответствие с возрастающими потребностями высокоэффективных рыночных агентов и всех других участников рыночных процессов общественно-политических, макроэкономических, финансово-кредитных и иных условий.

Принципиальным является само определение модернизации, которая трактуется в литературе достаточно противоречиво: от «процесса, который предпринимается в тех или иных странах для сокращения образовавшегося отставания от государств-конкурентов» [18, с. 67], до процесса, который «не может ограничиваться лишь отдельными секторами экономики... или даже всей экономикой, а должен распространяться на все основные стороны жизнедеятельности общества» [16, с. 13]. С. Ю. Глазьев под модернизацией понимает переход экономики на наиболее прогрессивный технологический уклад с соответствующей ему инфраструктурой [2, с. 7]. Г. Б. Клейнер предлагает рассматривать модернизацию в единстве трех элементов: а) национального проекта по обновлению экономического развития; б) непрерывного процесса, направленного на максимизацию конечного результата и осуществляемого в виде отдельных взаимоувязанных процедур; в) социально-экономической и общественно-политической среды, в которой должна развиваться экономика (Hi-com: 2-27-04, e-mail: airapetianm@yandex.ru). В. А. Цветков предлагает начинать с прикладной модернизации, учитывающей сравнительные преимущества российской экономики по схеме: «добыча углеводородов → транспортировка → переработка → реализация → потребление». Е. Ш. Гонтмахер рассматривает модернизацию как «освобождение от

порочных практик и случайных лиц в процессе формирования прогрессивных институтов развития и их внедрения в российскую практику цивилизованного пространства» [4, с. 3]. Не вдаваясь в оценку приведенных определений, обратим внимание на системно значимые признаки (особенности) модернизации социально-экономического развития:

- комплексный и системный характер модернизации предполагает последовательное решение всех взаимосвязанных проблем социально-экономического развития. Модернизация экономики не может быть результативной и законченной без соответствующих изменений в политической, социальной и экологической сферах. Можно сколько угодно наращивать инновационные разработки и торговать ими, но если не будет создана соответствующая инновационно ориентированная среда, эффект от инновационных наработок будут получать другие страны, где эта среда сформирована и функционирует;

- целевая направленность модернизации – решение общенациональных проблем, консолидирующих общество для их решения. Важно, к примеру, ставить задачу и призывать наращивать ВВП страны. Однако если большая часть населения от подобного наращивания получает лишь обещания «благополучия в будущем» или «крохи» с богато заставленного стола чиновников и олигархов, то решение подобной задачи мобилизующим и консолидирующим никогда не станет. Так, идея удвоения ВВП не была реализована в 2010 г., как не получили поддержки населения и переход к «умной экономике», и призывы к «искоренению коррупции», и другие декларируемые властью и, казалось бы, значимые для общественного развития кампании и модернизационные программы;

- социальная и экологическая направленность модернизации должна стать приоритетом общественного развития на стратегическую перспективу. С одной стороны, предполагается снизить экологическую нагрузку на окружающую нас природу массовым внедрением безотходных и малоотходных технологий и производств, всемерно улучшить среду обитания человека и обеспечить расширенное воспроизводство окружающей нас среды; с другой – необходимо последовательно и неуклонно решать социальные вопросы: повышать доходы и снижать разрыв между богатыми и бедными слоями населения, расширять доступность большей части населения к бесплатному пользованию услугами здравоохранения и образования, в том числе высшего, обеспечивать повышение продолжительности жизни населения страны, улучшать демографическую ситуацию, формировать систему полноценного воспитания подрастающего поколения в духе новаторского и инновационного отношения к трудовой и производственной деятельности.

Пока эти вопросы не решаются, а если решаются, то весьма ограниченно и подводятся под какие-либо политические мероприятия (выборы, юбилеи победы). Мотивировать население и отдельные его слои на активное участие в модернизации очень сложно и зачастую бесперспективно. Можно с большой долей уверенности утверждать, что значительная часть российских чиновников, корпоративного менеджмента и граждан в данный момент не готова осознать и воспринять ценности модернизации по причине их «туманности», отсутствия веры в решительность и готовность власти проводить реформы с учетом и их интересов, страха за ухудшение своего положения и статуса. В этих условиях возможны два варианта воздействия власти на население. Первый – убедить в целесообразности и «выгодности» их участия в процессах модернизации изменением статуса, ростом доходов, карьерным ростом, общественным признанием и другими мерами. Второй, далеко не бесспорный, но поддерживаемый некоторыми авторами вариант – открыть путь и создать условия новому бизнесу, в том числе и иностранному, который имеет модернизаторскую мотивацию и готов реализовать поставленные перед ним задачи [18, с. 113];

- противоречивость модернизации – «разрушение ради созидания» более эффективных институтов – требует «гибкой твердости» в ее проведении. Суть названной особенности видится, во-первых, в постоянном научном сопровождении модернизации, наполнении ее прорывными научными идеями, разработками и решениями, в своевременном и научно обоснованном внесении изменений и корректировок в процесс ее проведения под воздействием внешних и внутренних обстоятельств; во-вторых, в возрастании направляющей, регулирующей и контролирующей роли государства во всех модернизационных процессах на всех ее стадиях; в-третьих, в важнейшем требовании опоры на позитивное общественное отношение к проведению модернизации, которое должно складываться на основе справедливого распределения доходов между разными слоями населения по мере реализации модернизационных процессов [19, т. 1, с. 7–16; 19, т. 2, с. 308–311; 24, т. 1, с. 7, 31].

Можно выделить и некоторые другие особенности, но и те, которые приведены выше, позволяют рассматривать модернизации как *систему отношений между всеми субъектами в целях максимизации конечного результата общественного развития посредством созидательного использования наиболее передовых (прорывных) инновационно ориентированных институтов и механизмов социально-экономического и всего общественного развития.*

Организационно-экономические и общественно-политические гарантии успешной модернизации

Настоящий этап модернизации предполагает решение трех взаимосвязанных проблем, способных обеспечить ее непрерывность, системность и результативность:

- требуется масштабное обновление производства посредством формирования передового шестого и элементов седьмого технологических укладов, способных «вытеснить с исторической сцены» российской экономики малоэффективные пятый, четвертый и даже третий технологические уклады¹;

- необходимы квалифицированные кадры, способные обслуживать оборудование шестого и седьмого технологических укладов, которых сейчас нет и которые надо готовить;

- освоение передовых технологических укладов и подготовка квалифицированных кадров ИТР, организаторов производства и рабочих, способных эффективно использовать передовые технику и технологии, должны обеспечиваться формированием соответствующей им общественно-политической, социально-экономической, духовно-нравственной и экологической среды.

Полноценное и ускоренное формирование и эффективное функционирование передовых технологических укладов, их кадровое обеспечение и обслуживание – решающий источник общественного развития.

Далеко не праздный вопрос: с чего нужно начинать модернизацию? Как свидетельствует мировая и отечественная практика – с *разработки, общественного обсуждения и одобрения общенациональной программы модернизации социально-экономического и всего общественного развития*. Данная программа должна содержать три обязательных, принципиально важных раздела:

- какие элементы новых технологических укладов в каких отраслях и видах экономической деятельности должны получить приоритетное развитие и с использованием каких институтов (государственно-частного

¹ Под технологическим укладом традиционно понимается «самовоспроизводящаяся целостность», основанная на технологически сопряженных производствах, объединенных общими технологическими принципами, культурой труда и организацией производства, его ориентацией на соответствующий тип общественного потребления и образ жизни населения [4, с. 330, 328]. Нумерация указывает на определенный уровень развития такой целостности. Так, для шестого и седьмого технологических укладов характерно использование современной передовой техники и передовых технологий при соответствующей высокой эффективности организации и управления производственными процессами.

партнерства, кластеров, инновационно-внедренческих центров и др.) должна осуществляться модернизация;

- кто должен стать инновационно активным участником и проводником идей модернизационных процессов в экономике и экологии, социальном, общественно-политическом и духовно-нравственном развитии; какова роль государства и его органов в координации усилий участников модернизации, их обучении и обеспечении ресурсами. Важнейший из вопросов – как и на какой учебно-методической базе будут подготовлены и готовятся специалисты, являющиеся не просто носителями, а генераторами и проводниками модернизационных идей и проектов;

- какова должна быть инновационно-модернизационная среда, способная подключить к модернизации и национальную инновационную, и образовательно-воспитательную системы, т. е. какими должны быть макроэкономические и общественно-политические условия развития. Будет среда, будет и соответствующая атмосфера настроя на модернизацию, будет и результат.

Для России, как и для других стран, условием успешной модернизации должна стать долгосрочная стратегия использования таких институтов развития, которые позволят сохранить и приумножить собственный экономический потенциал и обеспечивать устойчиво сбалансированный и социально-ориентированный рост с повышающейся долей новых производств, основанных на передовых технике, технологиях, с соответствующей организацией и управлением производственными процессами. Данное обстоятельство позволит, во-первых, защитить внутренний российский рынок и отечественного товаропроизводителя от интервенции международного и отечественного спекулятивного капитала, сохранив и расширив источники социально-экономического развития; во-вторых, сформировать и поддерживать инновационную макроэкономическую и общественно-политическую среду, способную отбирать, производить и использовать наиболее эффективные институты развития. К числу последних, требующих стратегической поддержки, необходимо отнести венчурные и инвестиционные фонды, суверенный фонд, инновационные центры, кластеры, бизнес-территории, институты государственно-частного партнерства, инновационно ориентированные экономические зоны и некоторые другие. Нужно подключить к процессам модернизации максимально большее число населения, повысить роль человеческого фактора как в инновационном и новаторском «наполнении» модернизации новыми прорывными идеями и решениями по увеличению производства и повышению его эффективности, так и в поддержании устойчивого и сба-

лансированного социально-экономического и всего общественного развития [31, с. 3–10].

При всем при этом задача модернизации видится не только в увеличении производства и достижении устойчивой сбалансированности экономического развития. Это необходимо, но недостаточно. Модернизация призвана освободить общественное развитие от всего лишнего и ненужного и, мобилизовав интеллектуальные ресурсы общества, инициативу и предприимчивость населения, организовать массовое производство товаров и услуг повышенного спроса, обладающих повышенной конкурентоспособностью на мировом рынке. Должна изменяться и среда обитания человека, культура и мотивация трудовой и производственной активности.

Признавая главным критерием модернизации формирование нового и более прогрессивного технологического уклада, невозможно не отметить возрастающую роль человека в инициировании и успешном проведении модернизации общественного развития. Примеры Китая, Сингапура, Финляндии, Индии, Южной Кореи, Бразилии и других стран демонстрируют роль отдельной личности в инициировании и проведении модернизационных преобразований, подключение к ним большинства населения. Мотивы и последовательность действия лидеров названных стран разные, хотя логика их действий во многом схожа и включает следующее:

- *разработку долгосрочной стратегии выхода страны на передовые позиции в мировом сообществе с опорой в основном на собственный потенциал, ресурсные возможности и кадровое обеспечение модернизируемой экономики.* В стратегии должны быть сформулированы понятная и воспринимаемая большинством населения задача и конечный результат проводимой модернизации, определена роль отдельных социальных групп в ее проведении. Политические призывы сегодня уже не являются мобилизирующим фактором развития. Больше того, призывы к модернизации не понимаются и не воспринимаются даже элитой общества. Опрос, к примеру, 900 участников VII Красноярского экономического форума (февраль 2010 г.), а это в основном политики, бизнесмены, общественные деятели, показал, что на не допускающий двойного толкования вопрос модератора форума – директора по макроэкономическим исследованиям Высшей школы экономики С. В. Алексащенко: «Понимаете ли вы, что хочет от вас власть, говоря о модернизации?» – 70% зала ответило «нет» [11, с. 35]. Именно поэтому в разрабатываемых стратегиях должны определяться не только сроки проведения модернизации, ее этапы и источники, как собственные, так и привлекаемые в разные периоды ее осуществления [8, с. 6]. В ней в обязательном порядке следует обозначить приоритеты развития ба-

зовых отраслей и сфер жизнедеятельности, роль разных слоев населения в их реализации, меры государственной поддержки и др.;

- *подключение к процессам модернизации всех слоев и большей части населения с учетом их возможностей и потребностей в процессе модернизации и справедливого распределения доходов между всеми слоями общества.* Понятно, что справедливость в данном случае понимается как возможность каждого участника модернизационных процессов получать ту часть дохода, которая соответствует его «вкладу» в реформирование социально-экономического развития. Проблемной остается задача уже на начальном этапе модернизации предложить обществу такие условия участия в ней, которые позволили бы каждой социальной группе и каждому человеку найти свое место и осознать свою миссию в этом процессе. В противном случае модернизация не только затянется, приобретая свойства «насильственной» (административной), но и будет ограничена по своему конечному результату.

О том, что подобные опасения не лишены основания, свидетельствуют многочисленные примеры из практики и оценки специалистов. По мнению директора Института социологии РАН, член-кор. РАН М. Горшкова, «носителями идей модернизации могут стать только те, кто в ней кровно заинтересован: те самые средние слои, которым сейчас фактически «перекрыт выход» наверх, на вольный воздух. И если они в эти идеи не поверят и не будут в них вовлечены, то она останется только в официальных бумагах. Без среднего класса модернизация в России не состоится» [18, с. 35];

- *повышение роли инновационных факторов и новаторских навыков в социально-экономическом развитии.* Возможности отдельных стран в решении этой задачи разные: от повышения расходов на образование и развитие отечественной науки до приглашения специалистов из других стран и скупки патентов. При любых обстоятельствах требование повышать образовательный, культурный и интеллектуальный уровни населения, участников модернизации, становится основной потребностью социально-экономического развития. Но для этого необходимо, как минимум, убедить население и особенно государственных и муниципальных руководителей, активных рыночных агентов в общественной и корпоративной приоритетности инновационного сценария модернизации российской экономики, отдельных ее сегментов и всего общественного развития. Вместо политических призывов нужна достоверная информация и гарантии государства на позитивные социальные, экологические и законодательные изменения, способные заинтересовать все население. При проведении масштабной и ин-

ституциональной модернизации крайне необходимо минимизировать теоретико-идеологические разногласия в оценке роли инноваций [34, с. 6], ограничить ценовые (тарифные) и другие «лазейки» для бизнеса (искусственно создаваемые системы посредников, «перекупщиков» и др.) получать возрастающий доход без использования инновационных решений. Наконец, следует обеспечить соответствующие потребностям модернизации макроэкономические и идеологические условия функционирования участников модернизационных процессов [30, с. 27–30].

В большой перечень требующих улучшения макроэкономических условий не без основания включены инновационно ориентированное законодательство, доступность кредита и налоговые стимулы для модернизируемых сфер и рыночных агентов [32, с. 23–27]. Пока эти условия «работают» против модернизации, консервируя устаревшую структуру и антимодернизационные институты в экономике, общественное мнение и власть будут сталкиваться с фактами коллективного отторжения любых перемен. 47,6% участников VII Красноярского экономического форума – далеко не рядовых жителей России – высказали сомнение в необходимости проведения модернизации и инновационного сценария развития. Их мнение «России не нужен интеллектуальный ресурс, обойдемся углеводородным!» не столько настораживает, сколько пугает своей циничностью, ограниченностью и безысходностью. С таким «багажом» настроений серьезных программ не реализуешь, да и результата не получишь;

- *формирование технико-технологического и финансово-кредитного источников модернизации.* Первые предполагают укрепление связей бизнеса с наукой в части разработки и производственного использования новых образцов техники и технологий, соответствующих передовым технологическим укладам; развитие экспериментальной и опытной базы науки и др. Формирование второго вида источников основано обычно на мобилизации внутренних и внешних возможностей (займы, резервы, минимизация существующих расходов и др.). Модернизация, если она базируется на амбициозных стремлениях работать на опережение (прорыв), не может ограничиваться догоняющим сценарием. Но искусство опережения, по справедливому утверждению С. Ю. Глазьева, состоит в способности участников разглядеть ростки развития до того, как об этом просигнализируют рынки [4, с. 10];

- *реструктуризацию экономики с ориентацией на поддержку ускоренного развития тех отраслей и производств, которые составляют основу нового технологического уклада.* Оперативное развитие базисных производств шестого и элементов седьмого технологического уклада позволят

оперативно сформировать сравнительные преимущества в конкурентной борьбе на национальном и мировом рынках товаров, идей и услуг. В литературе активно обсуждаются ключевые направления формирования зарождающихся новых технологических укладов. Мнения высказываются разные как по масштабу, так и по срокам. Единодушны авторы в одном: развитие базовых отраслей и производств данного уклада позволит создать конкурентные преимущества национальной экономики в глобализируемом мире, как минимум, до середины XXI в. [3, с. 8]. Определены и основные (прорывные) направления экономического развития: биотехнологии, основанные на достижениях молекулярной биологии и генной инженерии; нанотехнологии; системы искусственного интеллекта; глобальные информационные сети и интегрированные высокоскоростные транспортные системы. Предполагается ускоренно развивать гибкие автоматизированные производства, космические технологии и системы, производство искусственных материалов с заданными свойствами и некоторые др.;

- *дальнейшее развитие производственной и социальной инфраструктуры*, способных, с одной стороны, обеспечить устойчивое функционирование базовых отраслей и производств, гарантирующих ускоренное развитие экономики и расширение их возможностей приращением добавленной стоимости (последнее может обеспечиваться созданием кластерных объединений, развитием кооперационных связей и расширением сервисного обслуживания производимых товаров); с другой – готовить квалифицированные кадры для базовых отраслей, формировать соответствующую культуру производства и потребления инновационных товаров, регулировать (изучать и готовить рекомендации) внутренний и внешний спрос, обеспечивать научные исследования по приоритетным направлениям, развивать и модернизировать социальную сферу и улучшать экологическое состояние общества [11, с. 18–28].

В структуре потребления доминирующее значение должны занять информационные, образовательные и медицинские услуги, формирование комфортной среды обитания человека. В процессе модернизации должен завершиться переход от «общества потребления» к «интеллектуальному обществу», системной особенностью которого являются показатели качества жизни по всем ее параметрам (образование, продолжительность, уровень дохода и возможности творческого развития). Повышение качества жизни и должно стать конечной целью и результатом модернизации общественного развития.

Вопрос качества жизни, или индекс человеческого развития (ИЧР), принято оценивать тремя показателями: ВВП на душу населения, средней

продолжительностью жизни и уровнем образованности населения. Если ИЧР равен 0,8 и более, страна считается экономически развитой, с высоким индексом человеческого развития. При ИЧР, равном 0,5–0,8, уровень жизни средний, а при менее 0,5 страна рассматривается как слаборазвитая. Индекс человеческого развития в России так же, как и в других странах бывшего социалистического лагеря, далек от желаемого [28, с. 37–40], что становится сдерживающим фактором модернизации и всего социально-экономического развития. Именно поэтому целесообразно придать модернизации общественного развития социальную направленность, подчинить ее интересам всестороннего развития человека и реализации его возможностей.

Литература

1. Балацкий Е., Екимова Н. Финансовая несостоятельность регионов и совершенствование межбюджетных отношений // Общество и экономика. 2010. № 7–8. С. 101–116.
2. Глазьев С. Ю. Новый технологический уклад в современной мировой экономике // Междунар. экономика. 2010. № 5. С. 5–27.
3. Глазьев С. Ю. Какая модернизация нужна России? // Экономист. 2010. № 8. С. 3–17.
4. Глазьев С. Ю. Уроки очередной российской революции: крах либеральной утопии и шанс на «экономическое чудо». М.: Экон. газ., 2011.
5. Гонтмахер Е. Российская модернизация: институциональные ловушки и цивилизационные ориентиры // Мировая экономика и междунар. отношения. 2010. № 10. С. 3–11.
6. Дмитриева О. Г. Россияне – дырка в федеральном бюджете: интервью // Моск. комсомолец. 2010. 15 окт. С. 4.
7. Иноземцев В. Новые технологии и новое государство // Изв. 2010, 12 окт. С. 6.
8. Иноземцев В. Деньги для модернизации // Изв. 2010. 6 окт. С. 6.
9. Иноземцев В. Тому, кому надо // Профиль. 2010. 8 нояб. С. 47.
10. Киндзерский Ю. Институты развития: принципы формирования и проблемы использования в экономических преобразованиях // Общество и экономика. 2010. № 7–8. С. 57–78.
11. Кулешов В. В. Модернизация экономики и ее кадровое обеспечение // Эко. 2010. № 6. С. 13–35.
12. Кучуков Р. Государственный сектор как локомотив модернизации // Экономист. 2010. № 9. С. 3–13.

13. Лесков С. Граф Калиостро в свете модернизации // Изв. 2010, 10 дек.
14. Макаров В. А. Социальный кластеризм. Российский вызов. М.: Бизнес Атлас, 2010.
15. Макарова И. В. Потенциал модернизации машиностроительного комплекса региона. Екатеринбург: ИЭ УрО РАН, 2010.
16. Мау В. А. Экономическая политика 2009 года: между кризисом и модернизацией // Вопр. экономики. 2010. № 2. С. 4–25.
17. Мау В. А. Экономический кризис в мире и в России: первые уроки // Общество и экономика. 2010. № 11–12. С. 5–25.
18. Модернизация России в контексте глобализации // Мировая экономика и междунар. отношения. 2010. № 3. С. 105–117.
19. Модернизация социально-экономического развития муниципальных образований: в 2 т. / под ред. А. И. Татаркина. М.: Экономика, 2006.
20. Набиуллина Э. О приоритетах экономической политики в 2010 году // Экономист. 2010. № 6. С. 3–19.
21. Ореховский П. Модернизация и особенности российской демократии // Общество и экономика. 2010. № 7–8. С. 42–56.
22. Паин Э., Зорин В. Союзники по вертикали. Можно ли управлять большой страной из одного кабинета // Моск. неделя. 2010, 22 окт. С. 12–13.
23. Проблемы современного государственного управления в России: тр. науч. семинара. М.: Науч. эксперт, 2009. Вып. 7 (28).
24. Реструктуризация регионального промышленного комплекса: от индустриальной к социально ориентированной модели: в 2 т. / под ред. чл.-кор. РАН А. И. Татаркина. М.: Экономика, 2005.
25. Сенчагов В. Способствует ли бюджет 2010 модернизации российской экономики // Вопр. экономики. 2010. № 2. С. 26–38.
26. Стенограмма парламентских слушаний Комитета Государственной думы по экономической политике и предпринимательству на тему «Законодательное обеспечение создания и реализации проекта «Инновационный центр Сколково» // Инновации. 2010. № 8. С. 3–24.
27. Сусаров А. Таможня «Сколково». Минэкономики обещает упростить таможенные процедуры для высокотехнологичных товаров // Вре-мя новостей. 2010. 22 окт.
28. Сухарев О. С. Экономическая политика и развитие промышленности. М.: Финансы и статистика, 2011.
29. Татаркин А. И. Итоги мирового кризиса: что приобрел мир и что потеряла Россия? // Вестн. УрО РАН: Наука. Общество. Человек. 2011. № 1. С. 13–25.

30. Татаркин А. И. Интеллектуальный ресурс общества и его роль в производственном процессе // Экономика региона. 2010. № 3. С. 20–32.
31. Татаркин А. И., Татаркин Д. А. Диалектика формирования и развития саморазвивающихся территориальных экономических систем // Федерализм. 2009. № 4. С. 3–27.
32. Тодосейчук А. О совершенствовании условий инновационной деятельности // Экономист. 2010. № 9. С. 23–37.
33. Фомин А. О времени, в котором мы живем // ЭКО. 2010. № 2. С. 135–148.
34. Хубиев К. Модернизация и отношения собственности // Экономист. 2010. № 9. С. 14–22.
35. Шохин А. Инновации против модернизации // Изв. 2010. 23 марта. С. 6.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 614.842.83:053

О. А. Мокроусова

ПОДГОТОВКА ЭКСПЕРТОВ ПО НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКЕ РИСКОВ В ВУЗАХ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Статья посвящена одному из перспективных направлений развития системы непрерывного образования в условиях реформы технического регулирования в Российской Федерации – обучению специалистов экспертных организаций. В качестве примера рассмотрена подготовка экспертов в области независимой оценки рисков на базе учебного центра, созданного на кафедре пожарной безопасности в строительстве Уральского института Государственной противопожарной службы МЧС России.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, независимая оценка рисков, учебный центр, эксперты.

Abstract. The paper deals with the prospective direction of continuous education development – training experts of independent organizations – in the course of the technical regulation reform in the Russian Federation. The example of experts training in the sphere of independent risk assessment is considered on the basis of the Training Center established at the department of Fire Safety in Construction at the Urals State Institute of Fire Prevention Service (Russian Ministry of Emergency Situations).

Index terms: continuous vocational training, independent risk assessment, training center, experts.

В современном мире благосостояние любой страны зависит от образовательной сферы, которая располагает разветвленной сетью учреждений и организаций, предоставляющих широкий спектр разнообразных видов и форм обучения для разных возрастных, социальных, профессиональных категорий населения [1].

Одним из главных условий позитивного, устойчивого развития общества является эффективно действующая система непрерывного образования, своевременно реагирующая на возникающие в обществе образовательные потребности. В этом контексте дополнительное профессиональное образование следует рассматривать как продолжение основного профессионального образования всех уровней. При этом оно должно представлять

собой не дискретное множество всевозможных структур повышения квалификации и корпоративного обучения, переобучения и переподготовки кадров, а целостную систему, оперативно отвечающую на запросы профессиональной сферы [4].

Существование и функционирование отечественной структуры дополнительного профессионального образования находится в русле общемировых тенденций подготовки специалистов, обусловленных изменением требований к рабочей силе [6]. Происходящие в стране перемены придают дополнительному образованию особую актуальность, поскольку оно отличается многообразием видов деятельности и возможностью их свободного выбора, ориентировано на освоение разнообразных социальных ролей и нового опыта, формирование познавательных интересов.

В настоящее время в Российской Федерации реализуются следующие основные тенденции подготовки специалистов.

1. Установка на «универсалов», т. е. людей, либо владеющих несколькими специальностями, либо имеющих разностороннюю подготовку в широкой сфере деятельности.

2. Перманентное образование на протяжении всей трудовой жизни, постоянное самосовершенствование действующего работника, обеспечивающее его профессиональную мобильность.

3. Переподготовка или повышение квалификации специалистов, оказавшихся невостребованными на современном рынке труда. Эта тенденция приобретает особое значение в России ввиду специфического состояния экономики.

4. Ускоренная подготовка по вновь востребованным специальностям в соответствии с государственным или социальным заказом.

Примером осуществления последней тенденции может служить предаттестационная подготовка специалистов экспертных организаций (экспертов) по независимой оценке рисков в области обеспечения пожарной безопасности.

В ситуации реформы технического регулирования в Российской Федерации такая подготовка является одним из востребованных направлений дополнительного профессионального образования в вузах пожарно-технического профиля. В связи с принятием Федеральных законов № 123-ФЗ «Технический регламент о требованиях пожарной безопасности» [7] и № 384-ФЗ «Технический регламент о безопасности зданий и сооружений» [8] остро стоит проблема обучения экспертов, способных выполнять работы по независимой оценке рисков и верификации (оценке) адекватности нестандартных технических решений.

Важнейшей задачей деятельности системы добровольной сертификации «Комплексная безопасность», созданной в 2007 г. в соответствии с приказом МЧС России от 20.11.2007 г. № 607 [5], является создание условий для повышения уровня безопасности объектов защиты. Оно осуществляется путем включения в сферу оценки объектов состояния их безопасности, которое определяют не только органы государственного надзора, но и независимые экспертные организации и эксперты. Согласно официальным документам МЧС России, пройти обучение и стать экспертами системы «Комплексная безопасность» могут лица, имеющие высшее и (или) среднее профессиональное образование и обладающие не менее чем пятилетним стажем практической работы в сфере пожарной безопасности [3].

Подготовка профессионально компетентного специалиста, хорошо знакомого с современной технической, законодательной и нормативной базой обеспечения пожарной безопасности, является приоритетной задачей, стоящей перед Уральским институтом Государственной противопожарной службы МЧС России. На основе учета особенностей образовательной деятельности вуза, его кадрового и технического потенциала в институте создан и аккредитован учебный центр по подготовке и повышению квалификации экспертов. Центр организован на базе кафедры пожарной безопасности в строительстве. Его образовательная деятельность направлена на реализацию программ подготовки экспертов по оценке рисков в области пожарной безопасности.

Построение системы подготовки экспертов базируется на следующих концептуальных положениях.

1. Содержательная сторона профессиональной деятельности экспертов определяется как оценка и принятие мер по снижению рисков возникновения пожарной опасности, а также по минимизации последствий пожаров. Функциональная направленность этой деятельности – обеспечение устойчивого развития общества.

Это обстоятельство определяет специфические профессиональные характеристики экспертов по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности. Их обучение происходит с учетом выделения функций деятельности: диагностической, прогностической, социальной, экономической, законодательно-правовой и технологической, а также установленной совокупности профессионально значимых личностных качеств.

2. Содержание обучения экспертов является междисциплинарным, формирующимся на базе интеграционного взаимодействия естественнонаучных и социальных дисциплин. Программа подготовки строится с учетом того, что объектом деятельности специалиста экспертной организации по независимой оценке рисков в области противопожарной деятель-

ности является состояние пожарной безопасности объектов защиты (продукции), а предметом – объективная оценка соответствия объектов защиты (продукции) требованиям пожарной безопасности.

3. Личностно-ориентированная направленность подготовки, в том числе обучение в небольших группах, позволяет использовать индивидуальный профессиональный опыт как интегрирующее звено между теоретическим и практическим обучением.

Названные положения обуславливают выбор методического обеспечения и принципов организации учебного процесса.

В соответствии с «кодексом этики эксперта» учитывается необходимость развития у обучающихся таких личностных качеств, как логическое мышление, твердость воли и способность реально оценивать ситуацию, быть объективным и беспристрастным [2].

Реализация принципа «профессионала может подготовить только профессионал» определяет критерии отбора обучающихся: к обучению принимаются зрелые, сложившиеся специалисты с опытом работы. Соответственно и к преподаванию в учебном центре каждого из разделов программы привлекаются наиболее опытные сотрудники института.

При проведении занятий используются разнообразные интенсивные технологии, активизирующие учебный процесс. Будущие эксперты полностью включаются в интерактивное взаимодействие. С целью более глубокого усвоения учебного материала и «кодекса этики эксперта» под руководством преподавателя проводится деловая игра по заполнению декларации пожарной безопасности в соответствии с установленными требованиями. Ситуация, составляющая основу замысла игры, обусловлена особенностями деятельности экспертов. Практические задания и подготовка к заполнению декларации включают расчет индивидуального пожарного риска для конкретного объекта строительства (зданий различного назначения) и принятие решения о его соответствии (или несоответствии) законодательно установленным требованиям пожарной безопасности.

Для мониторинга и улучшения процесса обучения применяются различные формы контроля усвоения материала. Материалы для опросов, тестового контроля, выполнения практических заданий постоянно совершенствуются. Это позволяет организовать самостоятельную работу обучающихся в форме проведения экспертизы предложенных проектов зданий и сооружений с консультативной помощью преподавателей.

Экзаменационный контроль осуществляется с помощью разработанных в учебном центре тестовых заданий, включающих 50 вопросов, правильный ответ на каждый из которых оценивается в 1 балл. К каждому заданию прилагается учебно-методическое обеспечение: перечень ис-

точников нормативных показателей и тексты основных правовых и нормативных документов. Минимально допустимая сумма баллов для аттестации эксперта составляет 40 из 50 баллов. Наряду с тестовыми заданиями испытуемым предлагается заполнить анонимные анкеты по оценке их удовлетворенности процессом обучения и приобретенными знаниями. Результаты экзамена и анализ анкет позволяют получить объективные данные для принятия мер по улучшению образовательной деятельности.

Нами были рассмотрены данные по обучению 114 экспертов. Средний балл по результатам тестирования составил 47,2; 69% опрошенных дали развернутые ответы на вопросы анкеты. Во многих анкетах были обозначены трудности, с которыми сталкиваются эксперты в практической работе. К их числу 34% опрошенных отнесли ответственность, что указывает на живое восприятие ими не только технических, но и этических аспектов. Затруднения вызывают также адекватный выбор нормативных документов для обоснования экспертных заключений. Продемонстрированный в ходе опроса интерес к решению конкретных задач определяет необходимость постоянного совершенствования учебно-методического обеспечения занятий в учебном центре – формирования новых комплексов практических заданий, в том числе проектов для экспертизы.

Опыт проведения подготовки нескольких групп экспертов позволил выявить основные проблемы этого процесса:

- отсутствие общепризнанных методик дополнительного образования для подготовки экспертов по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности;
- неоднородность групп в сфере владения базовыми компетенциями, вызванная различным уровнем профессиональной подготовки: слушатели имеют разный опыт профессиональной деятельности как в области направления, так и длительности службы (работы);
- планирование в институте образовательного процесса специалистов в соответствии с компетентностным подходом находится в стадии становления, поскольку обучение инженеров до настоящего времени осуществляется на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования второго поколения.

Для решения выявленных проблем и реализации сформулированных нами концептуальных положений построения системы подготовки экспертов представляется целесообразным:

- дальнейшее развитие интерактивных методов проведения занятий;
- мотивация преподавателей учебного центра к непрерывному улучшению педагогического мастерства и научно-методического обеспечения

с учетом запросов потребителей нетривиальной образовательной услуги и анализа деятельности преподавателей руководством учебного центра.

В рамках обозначенных направлений совершенствования подготовки экспертов в учебном центре проводятся:

- психолого-педагогическое обучение педагогических работников образовательных учреждений созданию и использованию научно-методического обеспечения предаттестационной подготовки экспертов по независимой оценке рисков;
- разработка методических рекомендаций по созданию качественного научно-методического обеспечения в электронной и бумажной формах, в том числе определение содержания лекционного материала, форм проведения занятий, критериев оценивания и пр.;
- осуществление прогноза развития научно-методического обеспечения системы дополнительного образования специалистов экспертных организаций.

В институте разработан учебно-методический комплекс, в котором четко выделены постоянная и изменяющаяся компоненты. Первая компонента относится к необходимым базовым знаниям и математическому аппарату, позволяющим усвоить основы рискологии. Вторая включает в себя вопросы реформирования нормативно-правового обеспечения в области технического регулирования. Эта часть подлежит непрерывной актуализации. Поэтому одним из важных условий улучшения деятельности преподавателей является формирование у них потребности в постоянном обновлении знаний и учебного материала. Способом повышения мотивации преподавателей служит их участие в постоянно действующем научном семинаре кафедры пожарной безопасности в строительстве «Современные методы управления рисками» с привлечением ведущих специалистов.

Такое сочетание компонент учебно-методического комплекса обеспечивает поддержание и непрерывное улучшение научно-методической базы подготовки экспертов. Развитие этой базы и учет тенденций в области педагогики и психологии сопровождаются пересмотром программ, совершенствованием форм и критериев оценивания путем разработки актуализированных комплектов заданий, материалов для проведения занятий, а также привлечением новых форм взаимодействия участников процесса обучения.

Литература

1. Бухарова Г. Д., Старикова Л. Д. К вопросу становления категориально-понятийного аппарата профессиональной педагогики и образования // Высш. образование сегодня. 2009. № 4. С. 65–68.

2. Кодекс этики аудиторов России (одобрен Минфином РФ от 31.05.2007 г., протокол № 56).

3. Об утверждении порядка получения экспертной организацией добровольной аккредитации в области оценки соответствия объектов защиты (продукции) установленным требованиям пожарной безопасности путем независимой оценки пожарного риска: приказ МЧС России от 25.11.2009 г. № 660. М.: МЧС России, 2009.

4. Попова О. В. Непрерывное образование и инженерия знаний (междисциплинарные аспекты): моногр. / под ред. Ю. И. Титаренко. Барнаул: Изд-во Барнаул. гос. пед. ун-та, 1998. 411 с.

5. Порядок добровольной аккредитации организаций, осуществляющих деятельность в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций и обеспечения пожарной безопасности: приказ МЧС России от 20.11.2007 г. № 607 (в ред. Приказа МЧС России от 25.11.2009 г. № 661). М.: МЧС России, 2007.

6. Старикова Л. Д. К вопросу об экономической образованности и компетентности в дополнительном экономическом образовании // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 7(55). С. 35–41.

7. Технический регламент о требованиях пожарной безопасности: федер. закон РФ от 22.07.2008 г. № 123-ФЗ // Собр. законодательства РФ. 2008. № 30. Ст. 3579.

8. Технический регламент о безопасности зданий и сооружений: федер. закон РФ от 30.12.2009 г. № 384-ФЗ // Собр. законодательства РФ. 2010. № 1. Ст. 5.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.922.73

Я. Н. Кащук

ПЕРЕЖИВАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО КРИЗИСА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье дан анализ понятия «смысложизненный кризис» в рамках экзистенциально-феноменологического подхода. Определен состав переживаний смысловжизненного кризиса, эксплицирующих специфику его проявления. Представлены результаты эмпирического исследования психологического содержания переживаний смысловжизненного кризиса в юношеском возрасте.

Ключевые слова: экзистенциальный подход, переживание смысловжизненного кризиса, юношеский возраст.

Abstract. The paper reveals the analysis of the «meaning of life crisis» concept within the framework of the existential-phenomenological approach. The structure of experiences explicating the specificity of their display is defined. The psychological content of experiences of the «meaning of life crisis» in adolescence is provided as the empirical research results.

Index terms: existential approach, the experience of the «meaning of life crisis», adolescence.

Одна из актуальных задач российского высшего образования заключается в подготовке высококвалифицированных специалистов, создании иерархии профессиональных ценностей. С одной стороны, динамичные, а с другой – нестабильные социально-экономические отношения создают постоянную конкуренцию, закрепляют в сознании смысловые ценности индивидуализма, ориентируют на карьерный рост, непрерывное получение знаний и материальные достижения. Стремление сохранить целостность и ценность личности в процессе обучения порождает необходимость исследования особенностей развития юношей и девушек в условиях образовательной среды.

По-разному определяя хронологические границы юности, психологи единодушны в том, что этот период характеризуется решением задач профессионального самоопределения, выработкой ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения. По данным Г. С. Абрамовой, И. С. Кона, Э. Эриксона и др., в юношеском возрасте происходит переживание чувства «интимности»; планирование карьеры и вовлечение в профессиональную среду; выработка способности к личностному выбо-

ру, умения проявлять свободу и ответственность в отношении реализации жизненных целей и смыслов; формирование потребности в интегрировании разных проявлений жизни своего «Я», а также отношений, конкретизирующих экзистенцию человека [1].

Таким образом, реализация возрастных задач в юности способствует формированию субъективной системы координат, репрезентирующей устройство реальности в целом. Важную роль в этом процессе играет переживание кризиса, который означает не угрозу катастрофы, а поворотный пункт и тем самым онтогенетический источник как силы, так и недостаточной адаптированности [7].

Для рассматриваемого периода наиболее значимым является кризис смысла жизни, или смысложизненный кризис. Основу его переживания составляют поиск и определение смысла жизни – куда? почему? зачем? как? Соответственно, стремление ответить на эти вопросы задает и координирует еще одну задачу развития – формирование самостоятельного выбора индивидуальной линии жизни. С точки зрения теоретико-практической значимости, данная проблема обуславливает появление исследовательских вопросов: что и как определяет переживание смысложизненного кризиса? существует ли специфика его переживания? какова содержательная сторона этого феномена?

Анализ философских, методологических и психологических представлений о переживании смысложизненного кризиса позволяет выделить несколько подходов к определению его сущности. Гуманистический подход связывает переживание этого кризиса с развитием самоактуализации и метапотребностей человека, субъектно-деятельностный – с возрастными задачами, собственной активностью, жизненными событиями, экзистенциально-феноменологический – с экзистенцией человека, переживанием ценностей и экзистенциальности жизни.

Разносторонность исследований обуславливает противоречивость определения рассматриваемого феномена: во-первых, неоднозначность наполнения понятия «смысложизненный кризис», во-вторых, разные представления о его проявлениях. На наш взгляд, экзистенциально-феноменологический подход наиболее полно раскрывает и определяет феноменологию переживания смысложизненного кризиса в развитии человека.

Анализ работ представителей данного подхода позволяет установить основное содержание этого явления. У. Бенджамин характеризует неспособность найти смысл жизни как переживание бессмысленности, С. Кьеркегор – как духовное отчаяние, В. Франкл – как экзистенциальный невроз, «вакуум», который отличают такие признаки, как бесплановость, фаталистическая установка к жизни. С. Мадди рассматривает экзистенциальное отчуждение как переживание бессмысленности – неспособность

проникнуться истинностью, важностью, полезностью чего-либо, в чем человек участвует или может представить себя участвующим [4]. И. Ялом относит это ощущение бессмысленности к одному из фундаментальных вызовов жизни. А. Лэнгле утверждает, что к переживанию потери значимости жизни приводит блокирование экзистенции. Экзистенция есть наполненная смыслом, воплощаемая свободно и ответственно жизнь в создаваемом самим человеком мире, с которым он находится в отношениях взаимодействия/взаимодействия и противоборств [3]. В. Карпинский в монографии «Смыслжизненный кризис» на основании систематизации зарубежных и отечественных экзистенциальных концепций характеризует интересующее нас явление как системный кризис личностного бытия, поражающий структуры внутреннего мира личности и ее жизнедеятельность, блокирующий смысловую регуляцию и смыслообразование.

Такое широкое толкование оставляет проблематичной возможность психологического понимания смыслжизненного кризиса и его значения для развития человека. Мы рассматриваем специфику психологического содержания смыслжизненного кризиса через переживание.

Экзистенциально-феноменологический подход определяет переживание как способность вступать в контакт, устанавливая соотношение с жизнью, которое возможно благодаря эмоциональному резонансу с актуальной для человека ситуацией. Согласно концепции А. Лэнгла, мобилизация переживаний связана с тем, что «затрагивает» человека, – опорой в мире, ценностью жизни, поиском собственного пути [3]. По С. А. Рубинштейну, переживание первично, это прежде всего психический факт как «кусочек» собственного бытия человека, специфическое проявление его индивидуальной жизни [5]. В работах Ф. Е. Василюка переживание рассматривается как особая деятельность по преодолению некоторого «разрыва» жизни, как восстановительная работа, как то, что продуцирует смысл или осмысленность и является механизмом смыслообразования [2]. В процессе переживания человек постоянно наблюдает себя, возвращается к себе, к своему «Я», ценностно-смысловому ядру – с целью его изменения, перестройки, установления соответствия между сознанием и бытием, повышением осмысленности существования.

Рассматривая переживание как процесс взаимодействия человека с миром, направленный на осмысление существования в ситуации кризиса, необходимо сказать, что оно представляет собой интегративный механизм регуляции в отношении к жизни, ее проживанию, а также в ощущении себя творцом пространства «Я» и экзистенции. Переживая индивидуальные отношения с миром, человек обретает смысл своего бытия, находит только ему присущие способы поведения, наилучшим образом отвечающие психологическому содержанию его потребностей, интересов, ценностей.

Эмпирические исследования переживания смысложизненного кризиса ограничивались прежде такими характеристиками, как осознание жизни, удовлетворенность, интерес к жизни (Д. Леонтьев), личностный выбор (Е. Ю. Мандрикова), чувство надежды (К. Муздыбаев). Таким образом, содержательную сторону этого явления раскрывали лишь некоторые из перечисленных показателей, поэтому ее смысл и значение для периода юношества до сих пор недостаточно изучены.

В результате анализа теоретических подходов и имеющихся в литературе эмпирических данных нами были выделены характеристики переживания смысложизненного кризиса (табл. 1).

Таблица 1

Психологическое содержание переживания смысложизненного кризиса

Теоретические характеристики	Эмпирические характеристики	Методики исследования
1	2	3
Удовлетворенность жизнью	Ощущение счастья. Интерес к проживанию жизни. Результат жизни	Шкалы теста «Смысложизненные ориентации» в адаптации Д. А. Леонтьева. Субъективная шкала счастья (С. Любомирски)
Временная направленность	Позитивное прошлое. Негативное прошлое. Фаталистическое настоящее. Гедонистическое настоящее. Будущее	Опросник временной перспективы (ZTPI) (Ф. Зимбардо, А. Гонзалес) в адаптации А. Сырцовой
Эмоциональное состояние	Тревожность. Фрустрация. Ригидность. Агрессивность. Эмоциональный комфорт	Тест «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк). Шкалы опросника социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд)
Экзистенциальная «исполненность»	Локус «Я». Локус жизни. Ответственность. Свобода Самотрансценденция. Самодистанцирование. Персональность. Экзистенциальность. Экзистенция. Принятие себя. Принятие других. Адаптация. Интернальность. Стремление доминировать. Эскализм	Шкалы теста «Смысложизненные ориентации» в адаптации Д. А. Леонтьева. Шкалы опросника социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд). Шкала «экзистенции» (А. Лэнгле, С. В. Кривцова, И. Н. Майнина)

Окончание табл. 1

1	2	3
Экзистенциальная «включенность»	Жизнестойкость. Вовлеченность. Контроль. Принятие риска. Жизненные цели. Осознанность жизни	Шкалы теста «Смыслоразнообразные ориентации» в адаптации Д. А. Леонтьева. Опросник «Жизнестойкость» (С. Р. Мадди)

Нами было проведено исследование среди студентов второго курса очного обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета г. Екатеринбурга. Выборку составили 63 человека (85,7% женщин и 14,2% мужчин) в возрасте от 17 до 27 лет (средний возраст – 18,5 года). Правомочность выделения данных групп обусловлена тем, что учащимся гуманитарных факультетов (психологам, лингвистам, юристам), возможно, в большей степени присущи размышления о смысле жизни, рефлексия и самоанализ, чем студентам технических факультетов.

Исследование основывалось на гипотезе о том, что специфика психологического содержания смыслового кризиса имеет сопряженность с особенностями переживаний удовлетворенности жизнью, временной направленности, эмоциональных состояний, экзистенциальной «исполненности» и экзистенциальной «включенности», а также о том, что уровень выраженности переживания смыслового кризиса в юношеском возрасте обеспечивается разным соотношением изменчивости его характеристик.

В математической обработке данных применялись следующие статистические процедуры: 1) описательная статистика для проверки распределения значений переменных; 2) корреляционный анализ коэффициента Спирмена; 3) оценка достоверности различий по критерию Крускала-Уоллиса (с использованием программы SPSS 13.0).

Смысловой кризис в общей выборке испытуемых имеет следующую выраженность: низкий уровень – 17,4%, средний – 68,2%, высокий – 14,2%. В юношестве смысловой кризис может переживаться достаточно «явно», так как это возраст активного выбора и «закладывания» траектории жизненной направленности, когда личные планы и цели разворачиваются как значимые для дальнейшего развития индивидуального жизненного пути. С позиции многих исследователей – А. Лэнгла, Д. Леонтьева, Р. Мэя, В. Франкла, И. Ялома и др., категория смысла жизни рассматривается как врожденная мотивационная тенденция, которая может быть как сознательной, так и бессознательной.

В результате корреляционного анализа выявлено, что смысловой кризис имеет сопряженность с выделенными нами характери-

стиками его переживания (см. табл. 1). Применяв критерий Крускала-Уоллиса, мы установили различия между этими характеристиками у испытуемых с разным уровнем выраженности кризиса (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение средних рангов выраженности психологических особенностей переживаний смысловжизненного кризиса

Характеристики переживания	Уровень			Хи-кват-рат	p
	высокий	средний	низкий		
1	2	3	4	5	6
<i>Удовлетворенность жизнью</i>					
Удовлетворенность процессом жизни	18,17	29,22	40,80	8,588	–
Удовлетворенность результатом в жизни	14,72	29,06	44,50	14,921	.001
Ощущение счастья	19,50	28,37	42,90	9,698	–
<i>Временная направленность</i>					
Позитивное прошлое	26,67	27,22	37,85	3,487	–
Негативное прошлое	49,67	26,53	19,8	17,914	.000
Гедонистическое настоящее	44,06	26,83	23,70	9,127	–
Фаталистическое настоящее	49,33	27,76	15,40	20,548	.000
Будущее	17,39	31,13	31,35	5,588	–
<i>Эмоциональное состояние</i>					
Тревожность	40,39	30,73	14,90	11,565	.003
Фрустрация	43,56	30,46	13,10	15,952	.000
Ригидность	36,44	30,14	20,75	4,310	–
Агрессивность	31,33	29,90	26,30	0,493	–
Эмоциональный комфорт	6,78	29,20	40,20	22,594	.000
<i>Экзистенциальная «исполненность»</i>					
Самодистанцирование	26,19	26,53	32,67	1,181	–
Самотрансценденция	20,00	25,11	44,00	12,639	.002
Свобода	12,63	28,80	35,39	9,697	–
Ответственность	13,00	27,23	41,50	13,975	.001
Персональность	21,88	25,43	41,00	8,313	–
Экзистенциальность	10,44	28,07	40,33	15,479	.000
Экзистенция	13,81	26,69	43,00	14,915	.001
Локус «Я»	18,17	28,82	42,35	10,037	–
Локус жизни	17,94	28,51	43,75	11,519	.003
Адаптация	8,83	27,91	42,85	22,267	.000
Самопринятие	17,17	25,73	43,00	14,093	.001
Принятие других	19,33	25,03	43,50	13,670	.001
Эскализм	35,78	29,56	12,85	11,890	.003
Интернальность	9,00	28,36	41,15	20,136	.000

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5	6
Стремление к доминированию	18,00	27,66	35,50	5,895	–
<i>Экзистенциальная «включенность»</i>					
Жизнестойкость	6,00	30,13	45,40	27,261	.000
Вовлеченность	10,94	29,75	42,40	17,337	.000
Контроль	5,56	30,86	43,05	25,671	.000
Принятие риска	8,33	31,14	39,45	18,679	.000
Цель в жизни	14,44	30,23	40,20	11,323	.003
Осознанность жизни	13,56	28,94	46,05	17,698	.000

Итак, из выделенных нами 34 характеристик переживания смыслового кризиса 12 не имеют достоверных различий – интерес к проживанию жизни, ощущение счастья, позитивное прошлое, гедонистическое настоящее, будущее, ригидность, агрессивность, самодистанцирование, свобода, локус «Я», стремление к доминированию.

В группе испытуемых с высоким показателем переживания смыслового кризиса выявлены следующие особенности: неудовлетворенность прожитой частью жизни, отношение к прошлому как негативному, восприятие настоящего как рокового стечения обстоятельств, противоречивость личностных убеждений, взглядов на жизнь, ценностей. В отношениях с другими эти люди испытывают эмоциональный дискомфорт. Эмоциональное реагирование на жизненные ситуации проявляется в форме фрустрации, которая несет информацию о конфликтном, стрессовом или кризисном состоянии человека. В переживании экзистенциальной «исполненности» нет ощущения персональной «включенности» в жизнь. Человек застывает в позиции ожидания и является в основном зрителем, с трудом принимает решения, отличается неуверенностью, склонностью действовать на основании внешних побуждающих причин без соотнесения с внутренними. Реализовать экзистенцию мешает «зацикленность» на себе и эмоциональная неспособность к диалогу. Экзистенциальная «вовлеченность» переживается как неготовность действовать, брать на себя ответственность и противостоять онтологической тревоге – тревоге потери смысла, вопреки ощущению «заброшенности» (М. Хайдеггер).

Испытуемые со средним показателем переживания смыслового кризиса обнаружили умеренный уровень выраженности эмоциональности, «переходное состояние», возрастающее понимание значимости своей жизни, ее смысла. Неопределенность свойственна их оценке удовлетворенности прошлым, ощущения его продуктивности и собственной реализации, хотя прошлое переживается скорее как положительное. Растущим показателем является переживание экзистенциальной «исполненности»: ответст-

венность, решимость и включенность увеличиваются, человек больше «затронут» соотносением с жизнью. Адаптивность в системе межличностных отношений возрастает, т. е. отношение к себе и другим становится более положительным и принимающим. Повышается уровень интернальности, что отражает, в какой степени человек ощущает себя активным в собственной деятельности. В переживании экзистенциальной «включенности» увеличивается жизнестойкость, появляется готовность «быть» в жизни, включающая способность к риску и контролю собственной активности.

Испытуемых с низким показателем переживания смысложизненного кризиса отличают достаточно умеренное и последовательное отношение к жизни, удовлетворенность самореализацией, оценка прожитого отрезка жизни как продуктивного. Жизненные ситуации и события воспринимаются ими как положительные. Представители этой группы адаптированы к настоящей жизни, чувствуют себя эмоционально комфортно, у них преобладают положительные эмоции и ощущение благополучия. Экзистенциальная «исполненность» характеризуется последовательной ответственностью, аутентичным поведением и чувством долга. Имеется четкое, связанное с собственным решением, деятельное отношение к миру. В реализации своей экзистенции они ощущают себя открытыми, восприимчивыми, готовыми к действию. Им свойственны доверие к себе и положительная самооценка, принятие людей, одобрение их жизни, ожидание позитивного отношения к себе окружающих, понимание, что происходящие с ними события являются результатом их деятельности.

С точки зрения экзистенциально-гуманистического подхода, человек с развитой экзистенциальностью находится в диалоге с миром и тем самым приводит к исполнению свою сущностную структуру [6]. Экзистенциальная «включенность» характеризуется жизнестойкостью, которая позволяет переживать тревогу, сопровождающую выбор будущего (неизвестности), а не прошлого (неизменности) в ситуации экзистенциальной дилеммы [4]. Человек сам выбирает собственную деятельность, свой путь, рискует и действует, развивается благодаря активному усвоению знаний из опыта.

Итак, теоретико-методологический анализ существующих подходов к изучению смысложизненного кризиса в юношеском возрасте позволил выбрать в качестве основы нашего исследования экзистенциально-феноменологический подход как наиболее содержательно раскрывающий понятие «смысложизненный кризис». Рассматривая смысложизненный кризис в соотношении с переживанием жизни, мы выделили наиболее существенные характеристики этого процесса: удовлетворенность жизнью, временная направленность, эмоциональное состояние, экзистенциальная «исполненность» и экзистенциальная «включенность».

Согласно результатам проведенного исследования, в юношеском возрасте смысложизненный кризис имеет дифференцированную выраженность. Установлено, что выделенные нами характеристики сопряжены и между собой, и с переживанием кризиса, а также имеют значимые различия в зависимости от уровня его выраженности. Это позволило описать феноменологическую специфику психологического содержания переживания рассматриваемого явления.

Полученные результаты могут быть полезны для образовательного процесса, поскольку раскрывают более целостно понимание индивидуальных, ценностно-смысловых и духовных потребностей и выборов человека в юношеском возрасте.

Литература

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2010. 811 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
3. Лэнгле А. Экзистенциально-аналитическая теория личности: сб. ст.: пер. с нем. / вступ. ст. С. В. Кривцовой. М.: Генезис, 2005. 159 с.
4. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психол. журн. 2005. № 6. С. 87–101.
5. Рубинштейн С. А. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
7. Erikson E. *Childhood and Society*. 2nd ed. N. Y., 1963.

УДК 371.12:37.015

Н. Ю. Марчук

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье вводится термин «профессионально-личностная направленность», рассматривается структура этого конструкта, описываются результаты исследования направленности педагогов, предлагаются пути ее оптимизации.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессионально-личностная направленность, эффективность, деформация, оптимизация.

Abstract. The paper introduces the term of «teacher's professional-personal orientation», the structure of this construct is considered, the research results of teacher's orientation being described, the ways of its optimization offered.

Index terms: professional activity, professional-personal orientation, efficiency, deformation, optimization.

В современной системе образования педагог является центральной фигурой процесса организации и осуществления обучения, воспитания и развития учащихся. Специфика его личности не только влияет на формирование нового поколения, но и определяет вектор его собственного профессионального развития. К наиболее актуальным аспектам психологии учителя относятся вопросы профессионализации, формирования личностной зрелости, профилактики и коррекции профессионального выгорания и деформаций. Распространенные сегодня способы их решения малоэффективны и приносят лишь кратковременный результат. Мы предлагаем рассмотреть еще один из вариантов видения и решения этих проблем.

Ведущим конструктом личности педагога мы считаем его направленность. Будучи системой устойчивых мотивов, потребностей, влечений, желаний, идеалов и убеждений, направленность координирует и регулирует жизнедеятельность человека, в том числе задает вектор его профессиональной деятельности и обуславливает специфику внепрофессиональной активности.

Исследователи профессиональной деятельности предлагают два подхода к пониманию профессиональной направленности. В контексте *профориентационного подхода* это понятие трактуется как желание, стремление (А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, Г. А. Томилова, С. А. Зимичева и др.), склонность, способность (Ф. Н. Гоноболин, А. И. Щербаков, В. А. Сластенин, С. Г. Вершловский и др.) к выполнению определенной профессиональной деятельности. Такой подход имеет место в профориентологии при исследовании профессионального самоопределения индивида и степени его удовлетворенности (в зависимости от соответствия направленности индивида характеру профессиональной деятельности) собственным трудом.

В настоящее время все большее значение приобретает другой, *личностный подход* к пониманию профессиональной направленности. В этом контексте рассматриваемый конструкт – не просто подбор некоторых признаков (желаний, стремлений, мировоззрения, мотивов, целей, планов и т. д.). Это сложное, системное образование личности, которое включает как внутреннее многообразие связей и зависимостей этих признаков, так и их взаимодействие с другими личностными проявлениями (волей, эмоциями, характером и т. д.). В соответствии с такой трактовкой профессиональная направленность определяет вектор жизненной активности и профессиональной деятельности. Этот подход имеет место при изучении особенностей реализации профессиональной деятельности и оценке реальной успешности субъекта в профессии.

В отличие от первого подхода, в котором профессиональная направленность рассматривается как подструктура общей направленности индивида, второй представляет ее как конструкт более широкий. Этот

конструкт включает в себя направленность личности, специфически сформированную в условиях профессиональной деятельности. Представители личностного подхода подчеркивают факт взаимовлияния профессиональной деятельности (ее характера, особенностей реализации и т. д.) и специфики личности субъекта, причем это касается как профессиональной, так и непрофессиональной деятельности [1–3, 6–8].

Таким образом, в современной психологии сосуществуют два различных представления о едином феномене. Сложившееся положение вносит определенную путаницу в понятийный аппарат.

В контексте профориентационного подхода мы понимаем интересующий нас феномен как склонность индивида заниматься определенной деятельностью, как психологический конструкт, необходимый для ее успешной реализации. Однако в нашем исследовании мы рассматриваем направленность с позиции второго подхода, и для ее определения будем использовать термин «профессионально-личностная направленность», понимая под ним сложное целостное образование личности (ПЛН), обуславливающее вектор профессиональной и внепрофессиональной деятельности индивида, образованный системой смыслов, эмоционально-ценностных отношений, установок, мотивов и отражающий особенности профессионализации субъекта.

Иными словами, ПЛН не просто демонстрирует склонность, способность индивида заниматься определенной деятельностью, но определяет концептуальные особенности ее реализации. Рассматриваемый конструкт не может быть сведен к таким смежным понятиям, как определенный способ, индивидуальный стиль деятельности, ценностные ориентации, центрации.

В отличие от конкретного способа, а также индивидуального стиля деятельности (Е. А. Климов, Е. И. Рогов и др.), ПЛН обладает векторным характером и динамическим воздействием на личность [8]. Кроме того, данное понятие может включать в себя те или иные стили и способы реализации профессиональной деятельности.

ПЛН необходимо также отличать от ценностных ориентаций, актуализируемых в профессиональной деятельности и часто рассматриваемых в единстве с профессиональной направленностью (Т. В. Максимова, А. К. Маркова, Е. И. Рогов и др.). Хотя направленность включает в себя ценностные ориентации, их роль в данной системе может быть различной. Е. И. Рогов указывает на то, что профессиональные особенности, связанные с определенной профессиональной направленностью, обуславливают все более глубокое проникновение профессиональных ценностей в структуру личности индивида, подобно изменениям, происходящим при акцентуациях [2]. Данное заключение позволяет предположить существование функционального и дисфункционального уровней направленности.

А. Б. Орлов в качестве аналогичного понятию направленности рассматривает понятие центрации, которое трактуется им как заинтересованность, обращенность субъекта к деятельности, избирательное служение интересам дела [2]. Ориентация на определенный объект означает большую, чем в случае ПЛН, закрытость на определенной позиции и отсутствие выраженной динамики.

Эффективность функционирования ПЛН обусловлена ее структурой и содержанием. В своем исследовании мы опираемся на идею Э. Ф. Зеера о «профессионально-ориентированной структуре личности», в соответствии с которой направленность включает в себя Я-концепцию, смысловые отношения, ценностные ориентации, установки и ожидания (как выражение профессиональной позиции индивида), мотивацию [5].

Структура ПЛН представляет собой единство двух взаимодействующих блоков: личностного и профессионального. Совокупность таких устойчивых личностных образований, как индивидуальные смысловые и ценностные ориентации, установки и мотивация субъекта, его Я-концепция, образует *личностный блок*. Он задает активность субъекта в любой ситуации, в том числе внепрофессиональной, но подвержен некоторым изменениям под влиянием профессионализации. Этот блок определяет содержание входящей информации, ее переработку и интериоризацию и моделирует активность субъекта в процессе реализации деятельности [1, 2, 4, 5, 8].

Профессиональный блок образован теми содержательными и статусными характеристиками профессиональной деятельности, которые были интериоризированы субъектом. В этом блоке можно выделить внешний и внутренний аспекты. *Внутренний аспект* составляют особенности содержания профессиональной деятельности, которые определяют степень ее привлекательности на этапе выбора профессии, позволяют актуализировать личностный потенциал субъекта, а также задают определенные требования к специалисту. *Внешний аспект* отражает социально-профессиональный статус субъекта, в том числе место его профессии в общественном устройстве, а также его положение в профессиональной структуре, показывающее его социально-экономический уровень и степень признания в обществе и среди коллег.

Профессиональный и личностный блоки находятся в неразрывной взаимосвязи и непрерывном функциональном взаимодействии. Особенности самосознания, ценностно-смысловой и мотивационной сфер личности влияют на понимание, осмысление специфики реализации профессиональной и внепрофессиональной активности, тогда как интериоризированные характеристики профессиональной деятельности определяют самосознание субъекта как центральный компонент его направленности.

Посредническую роль между профессиональным и личностным блоками выполняет мотивация, которая объединяет личностные особенности субъекта и принимаемые им особенности его профессиональной деятельности. Следовательно, профессиональная мотивация является не только индикатором функционирования профессионально-личностной направленности, но и фактором ее развития и гармоничности [2, 5–7].

Характер функционирования ПЛН во многом зависит от уровня ее развития. Условно в динамике ПЛН можно выделить три уровня. Первый, дофункциональный, характеризуется наличием недостаточно сформированного личностного или профессионального блока или слабой взаимосвязью между ними. Формирование ПЛН осуществляется под влиянием различных факторов: природно-биологических, личностных, социальных (профессиональных и внепрофессиональных), в соответствии с которыми происходит определение вектора направленности. Первоначально ПЛН слабо структурирована и представляет собой единение личностной направленности субъекта и его профессиональных интересов и склонностей, которые могут быть недостаточно устойчивы и, еще не воплотившись в профессиональной деятельности, не оказывают значимого влияния на структуру личности [4, 6, 7].

На втором, функциональном уровне развития направленность приобретает оптимальное соотношение активности профессионального и личностного блоков и обуславливает профессионально-личностное развитие индивида и эффективную реализацию профессиональной деятельности. Успех индивида в конкретном секторе активности на определенном этапе профессионально-личностного развития определяет формирование и закрепление того или иного вектора ПЛН. Профессионально-личностная направленность начинает функционировать как зрелый личностный конструкт. Опосредующая роль зрелой, структурированной ПЛН в процессе становления, развития и реализации профессиональной деятельности включает три основных аспекта:

- формирование под влиянием осуществления профессиональных обязанностей определенных личностных особенностей, специфичных для конкретной профессиональной деятельности;
- преломление воспринимаемых индивидом профессиональных особенностей и условий окружающей среды (профессиональной и внепрофессиональной) в личностном фильтре как в специфической структуре восприятия, сформированной на основе ценностно-смысловых компонентов личности под влиянием профессии;
- выработка стратегии и тактики реализации профессиональной деятельности и собственной профессиональной динамики на основа-

нии специфически сложившейся личностной структуры, а также воспринятой и переработанной информации.

Наибольшая эффективность ПЛН в реализации профессиональной деятельности достигается при оптимальном соотношении функционирования профессионального и личностного блоков. Это означает, что человек адекватно осознает особенности своей профессии и их роль в собственной жизнедеятельности, а также понимает и может использовать в профессиональной сфере свои личностные качества. В этом случае профессиональная и личностная эффективность дополняют и усиливают друг друга, обеспечивая процесс самореализации индивида [2, 5–7].

По ряду причин профессионально-личностная направленность может быть неэффективной в конкретных условиях для данного индивида. Результатом этого становятся профессиональная неуспешность, неудовлетворенность, выгорание или профессиональные деструкции (С. П. Безносков, С. Г. Бутырлева, Е. И. Рогов) [2, 3, 8]. В таком случае следует говорить о дисфункциональном уровне направленности. Причинами подобной неэффективности могут быть следующие факторы: 1) явное преобладание функционирования одного из блоков (недоразвитие одного и/или гипертрофия другого), приводящее к дисбалансу между ними; 2) нескоординированность и недостаточно эффективное взаимодействие структурных частей ПЛН (при отсутствии целостности в самосознании субъекта); 3) рассогласование ПЛН с условиями и требованиями среды (например, сосредоточение на продвижении деятельности, когда необходима адаптация, или манипулятивная стратегия, когда требуется развитие личности учащегося и т. п.).

Несформированность личностного блока ПЛН выражается в таких проблемах, как личностная незрелость субъекта профессиональной деятельности, противоречивость его ценностно-смысловой структуры, мотивационной сферы, низкий уровень рефлексии, неадекватная Я-концепция. В этом случае индивид не стремится развиваться в профессиональной сфере и компенсирует недостаточность профессионального блока сверхфункционированием (с последующей гипертрофией) личностного блока. Это проявляется в виде неспособности выйти из профессиональной роли в непрофессиональной среде (например, повышенный догматизм, доминантность у педагогов) при одновременном избегании профессиональной активности.

Изучение профессионально-личностной направленности позволяет составить психологический портрет субъекта профессиональной деятельности. Кроме того, это дает возможность, с одной стороны, проследить профессиональное становление, увидеть вероятный путь дальнейшего профессионального движения работника, оценить его профессиональный и личностный по-

тенциал, а с другой стороны – предвидеть профессиональные деформации и своевременно их профилировать [2, 3]. Используя названные способы, можно максимально эффективно спроектировать профессиональное становление работника, а также включить индивидуальный путь его профессионального и личностного роста в стратегию общего развития организации, корректно используя особенности его направленности.

ПЛН субъектов одной профессиональной деятельности неизбежно включает общие тенденции, отражающие единые цели, задачи, содержание и статусные характеристики профессии. Однако она обладает также и индивидуально-типологическими особенностями вследствие личностных различий субъектов.

Нами было проведено исследование специфики профессионально-личностной направленности педагогов. Выборку составили 136 педагогов общеобразовательных учреждений г. Березовского, среди которых были преподаватели разных учебных дисциплин, учителя начальных классов, руководители образовательных учреждений. Средний возраст испытуемых – 43,4 года (от 21 до 68 лет), педагогический стаж – в среднем 20,7 лет (от 1 до 51 года). В исследовании использовались методики изучения компонентов профессионально-личностной направленности педагога: тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев); методики изучения ценностей педагога (Е. Б. Фанталова), профессионально-педагогической мотивации (Н. П. Фетискин), полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности (С. М. Петров), определения уровня рефлексии (А. В. Карпов), определения базовой ориентации личности (А. Басс), анализ удовлетворенности профессией (по Н. А. Харлову), самоактуализационный тест (Э. Шостром).

Исследование смыслового компонента направленности педагогов позволило выявить некоторые особенности их смысложизненных ориентаций (табл. 1).

Таблица 1

Особенности смысложизненных ориентаций педагогов (распределение выборки по результатам исследования, %)

№	Уровень осмысленности	Смысложизненные ориентации					
		Осмысленность жизни	Осмысленность целей	Осмысленность процесса	Осмысленность результата	Локус контроля «Я»	Локус контроля «Жизнь»
1	Высокий	67	30	55	57	0	55
2	Средний	15	37	25	24	39	20
3	Низкий	18	33	20	19	61	25

Полученные данные указывают на то, что большинству педагогов свойствен достаточно высокий уровень осмысленности прошлого и настоящего и недостаточная осмысленность будущего. Такая специфика смысловой сферы ориентирует индивида на адаптационные формы взаимодействия с реальностью. Это может проявляться в завышенной самооценке и высоком уровне притязаний и одновременно в потребности быть причастным к интересам группы, оптимизме и яркости эмоциональных проявлений при некоторой поверхностности переживаний, стремлении отрицать существующие проблемы, рационализировать и вытеснять явления, вызывающие тревогу. Кроме того, у педагогов обнаружена выраженная тенденция к утрате смысла собственной активности по изменению внешнего мира, вопреки свойственной природе человека способности контролировать свою жизнь.

Изучение *ценностной системы* испытуемых показало, что наибольшей значимостью для них обладают физическое и психическое здоровье и счастливая семейная жизнь. Наименее важными названы такие ценности, как интересная работа, независимость в поступках и действиях, творчество, активная деятельная жизнь, красота природы и искусства.

Помимо значимости мы оценили также уровень субъективной доступности каждой из ценностей. К наиболее доступным были отнесены наличие хороших и верных друзей, активная, деятельная жизнь. Наименее доступными признаны материальная обеспеченность, независимость в поступках и действиях, любовь как духовная и физическая близость, уверенность в себе (табл. 2).

Таблица 2

Особенности ценностной системы педагогов (субъективная оценка значимости и доступности ценностей, %)

Критерии оценивания ценностей	Ценности											
	Активная, деятельная жизнь	Физическое и психическое здоровье	Интересная работа	Красота природы и искусства	Любовь как духовная и физическая близость	Материальная обеспеченность	Наличие хороших и верных друзей	Уверенность в себе	Познание	Независимость в поступках и действиях	Счастливая семейная жизнь	Творчество
Субъективная значимость	88	97	81	88	92	92	90	91	92	87	98	87
Субъективная доступность	79	77	76	74	71	57	81	72	78	68	76	78

Максимальный дискомфорт педагоги испытывают в связи с недоступностью таких ценностей, как материальная обеспеченность, любовь как духовная и физическая близость, счастливая семейная жизнь.

Таким образом, наибольшую важность для педагогов представляют ценности, не связанные с профессиональной деятельностью. Этот факт свидетельствует о снижении функционирования профессионального блока направленности педагогов.

Мотивация педагогов исследовалась в двух аспектах. Во-первых, изучался самоанализ профессионально-педагогической мотивации испытуемых; во-вторых, анализировались полимотивационные тенденции в Я-концепции личности, которые не имеют явной связи с профессиональной деятельностью, а отражают мотивационный аспект Я-концепции педагогов. Профессионально-педагогическая мотивация большинства респондентов (68%) оказалась незрелой и недостаточно структурированной – вне зависимости от стажа, возраста и занимаемой должности. Следовательно, формирование и коррекция профессиональной мотивации – одна из актуальных задач развития профессионально-личностной направленности педагогов.

Мотивационная составляющая Я-концепции испытуемых представлена в основном такими мотивами, как альтруистический, познавательный и коммуникативный. Доминирование этих мотивов предполагает ориентацию на других, желание думать о других даже в ущерб себе; стремление к выполнению интеллектуальной работы, направленность на познание через преодоление трудностей; потребность в общении, дружбе, взаимодействии, коммуникации.

Наименьшее значение в мотивационной сфере респондентов занимают ориентация на материальное благополучие и на себя. Однако при почти полном отсутствии материальной мотивации у педагогов выявлен выраженный внутренний конфликт, обусловленный недостаточной доступностью материальных благ. Острота конфликта блокирует активность по достижению данной ценности (запуская адаптивную стратегию) и препятствует ее включению в систему мотивации. В таком случае ситуация конфликта уже не будет решена силами самого субъекта и закономерно приведет к профессиональным деформациям и другим проблемам. Итак, особенности мотивационной сферы респондентов указывают на рассогласование ценностного и мотивационного компонентов направленности, а также на «смещение» мотивации от профессионального к личностному блоку.

Для анализа *Я-концепции* педагогов мы обратились также к изучению уровня их самосознания. Т. А. Шульгина отмечает, что представле-

ния педагогов о себе сосредоточены на собственных профессиональных умениях, знаниях, способностях, т. е. относятся к сфере профессиональных компетенций. Вместе с тем личностные характеристики, способность к самооценке в представлениях практически не упоминаются. Нам важно было выяснить, является ли обнаруженное смещение следствием недостаточно развитой рефлексии или указывает на сдвиг профессионально-личностной направленности от личностного блока к профессиональному. Согласно анализу рефлексивных способностей педагогов, большинство из них имеют достаточный (высокий – 27% и средний – 67%) уровень рефлексии. Низкий уровень показали лишь 6% испытуемых. Следовательно, смещение самосознания педагога к представлениям о его функции свидетельствует о гипертрофии личностного блока.

Исследование представлений педагогов о своей профессиональной деятельности и профессиональном статусе, а также их ожиданий относительно профессии показало следующие результаты. Наиболее высоко респонденты оценили такие факторы, как возможность повышения квалификации, доступность информации, профессиональные успехи и достижения. Наименее удовлетворяющими факторами испытуемые назвали вероятность предоставления льгот, условия оплаты труда, возможность участия в принятии управленческих решений, организацию труда и оснащение рабочих мест. Большинство педагогов в целом удовлетворены своей профессиональной деятельностью, неудовлетворенность проявили лишь 10% опрошенных.

Однако удовлетворенность касается только профессионального и личностного роста (мотивирующие факторы), а неудовлетворенность связана со здоровьем и безопасностью (факторы здоровья). В соответствии с двухфакторной теорией мотивации Ф. Герцберга, наличие мотивирующих факторов обуславливает удовлетворенность трудом и повышает его производительность, а их отсутствие не приводит к неудовлетворенности и не снижает эффективности. В свою очередь, факторы здоровья, будучи внешними по отношению к содержанию работы, устраняют неудовлетворенность в области здоровья, но не вызывают удовлетворенности профессиональной деятельностью и не мотивируют к труду. Следовательно, специфика удовлетворенности респондентов профессией обуславливает достаточную производительность труда, но не снимает состояния неудовлетворенности. При этом у администрации может возникнуть иллюзия, что нет необходимости в удовлетворении потребностей сотрудников по факторам здоровья.

Кроме общих тенденций, в содержании ПАН респондентов были выявлены также индивидуально-типологические различия, которые свя-

заны с установками. Мы выделили следующие значимые в педагогической деятельности установки: на себя, на другого и взаимодействие с ним, на деятельность, а также на развитие, на адаптацию, на баланс адаптации и развития. Исследование позволило нам обнаружить преобладающие установки испытуемых. Так, установка на развитие (и саморазвитие) свойственна 21,4% педагогов, на адаптацию – 12,1%, а 66,5% педагогов обладают установкой на баланс адаптации и развития. Установка на другого и взаимодействие с ним, являющаяся наиболее предпочтительной в реализации педагогической деятельности [13], характерна для 27,6% респондентов, установка на себя – для 17,4%, на деятельность – для 55%.

Сопоставление результатов исследования профессионально-личностной направленности педагогов позволяет отметить ряд проблемных моментов.

1. Рассогласование ценностного и мотивационного компонентов направленности вызывает выраженные внутренние конфликты и обуславливает деструктивное воздействие на личность.

2. Недостаточная осмысленность будущего указывает на следование «стратегии выживания» и отсутствие стратегического мышления, на представление о бессмысленности активности в области изменения своей жизни.

3. Низкая значимость для большинства педагогов ценности развития означает, что у них нет стремления к профессионально-личностному росту.

4. Незрелость профессионально-педагогической мотивации обуславливает формальный подход к реализации деятельности.

5. Удовлетворенность профессией носит противоречивый характер: субъективная удовлетворенность связана с содержанием профессиональной деятельности, а неудовлетворенность – с факторами здоровья.

6. Особенности Я-концепции педагогов, уровень сформированности ценностного и мотивационного компонентов направленности указывают на снижение эффективности профессионального блока и компенсацию его функций доминированием личностного блока.

7. Достаточно высокий уровень развития рефлексии указывает на то, что проблемы самосознания педагогов связаны не с рефлексивными способностями, а со смещением Я-концепции к профессиональному блоку направленности в ущерб личностному блоку.

Указанные тенденции позволяют заключить, что профессионально-личностной направленности педагогов свойственны проблемы, вызванные как снижением функционирования профессионального блока, так и разбалансировкой личностного блока. Для оптимизации ПЛН необходимо скоор-

динировать ценностно-смысловую и мотивационную сферы, а также усилить деятельность профессионального блока. Коррекционные мероприятия должны быть ориентированы на целостное развитие всех блоков направленности, иначе их результаты будут малоэффективны и кратковременны.

Гармонизацию личностного блока целесообразно осуществлять на основе рефлексивного подхода. Задействуя рефлексивные способности педагогов, он позволит успешно формировать ценностно-смысловой и мотивационный компоненты направленности, что позитивно отразится на Я-концепции педагога как центральном компоненте ПЛН.

Усилению и укреплению структуры профессионального блока будет способствовать развитие внешнего (статусного) и/или внутреннего (содержательного) компонентов. Эта цель может быть достигнута в результате создания корпоративной культуры организации и актуализации социально-профессиональной идентификации работника как субъективного ощущения принадлежности к статусному предприятию. Кроме того, названные компоненты развиваются в ходе реализации субъектом профессиональной творческой деятельности, которая поощряется повышением статуса.

Только такая стратегия оптимизации направленности, которая включает гармонизацию личностного блока и развитие профессионального блока, будет иметь не симптоматический, а оздоровительный эффект для субъекта деятельности, способствуя его профессионально-личностному развитию и повышению профессиональной успешности.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М., 1991.
2. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
4. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // *Вопр. психологии*. 1994. № 3.
5. Зеер Э. Ф. Профессионально ориентированная логико-смысловая модель личности // *Мир психологии*. 2005. № 1. С. 141–147.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.
8. Петровский В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // *Психология личности: сб. ст. / сост. А. Б. Орлов*. М.: ООО «Вопр. психологии», 2001.

УДК 159.9:37.015.3

Е. И. Серпионова

ОСОБЕННОСТИ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ, ЛИЧНОСТИ И РЕЧИ УЧАЩИХСЯ РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОФИЛЕЙ

Аннотация. В статье приведены результаты комплексного психологического исследования особенностей учащихся разных образовательных профилей. Представлены психологические «портреты» учеников каждого профильного класса и предложены рекомендации по их обучению для педагогов-словесников.

Ключевые слова: профильная школа, креативность, межполушарная асимметрия, личностные особенности.

Abstract. The paper presents the results of the complex psychological study concerning students' personality traits in different educational profiles. The students' psychological «portraits» are provided for each profile group; recommendations for their training are given to the language and literature teachers.

Index terms: profile school, creativity, hemispheric asymmetry, personality traits.

Несмотря на многочисленные исследования, касающиеся методологии, организации и содержания профильного обучения [1, 3, 4] до сих пор не были разработаны и, соответственно, не учитывались в обучении психологические характеристики учеников профильных классов. Исследований, посвященных анализу собственно психологических особенностей учащихся разных образовательных профилей, влиянию профильного обучения на когнитивную, а тем более личностную сферу учеников, недостаточно [5, 6]. В связи с этим проблема психологических различий учащихся разных образовательных профилей по-прежнему остается актуальной.

Согласно выдвинутой нами гипотезе, учащихся разных образовательных профилей отличают уникальное речевое поведение и определенные личностные характеристики, в основе которых лежат особенности межполушарной асимметрии. Если выбор образовательного профиля сделан учеником осознанно, в соответствии с его интересами, то в качестве одной из психофизиологических детерминант этого выбора можно рассматривать тип межполушарной асимметрии.

Цель проведенного нами исследования заключалась в том, чтобы с учетом данных изучения мыслительных, личностных и речевых особенностей школьников разных профильных классов разработать их психологические характеристики и научно обосновать практические рекомендации по оптимизации их обучения.

В ходе исследования

- впервые созданы психологические портреты учащихся разных образовательных профилей, которые не только иллюстрируют их личностные характеристики и ведущие стратегии мышления, но и описывают речевые особенности;

- апробирована возможность применения лингвистического качественно-количественного анализа текстов для выявления мыслительных особенностей школьников;

- разработаны практические методические рекомендации по обучению учащихся разных образовательных профилей;

- создана анкета-опросник «Причины выбора профильного класса», которую мы рекомендуем использовать в профильных школах;

- уточнены и расширены практические возможности анализа текстов для выявления особенностей мышления и речи учащихся.

Экспериментальной базой исследования послужил контингент учащихся разных образовательных профилей гимназии № 120 и лицея № 3 Ленинского района г. Екатеринбурга. Были обследованы 208 испытуемых, в их числе осваивающие архитектурный (24 чел.), гуманитарный (52 чел.), естественнонаучный (49 чел.), политехнический (53 чел.) профили, а также ученики общеобразовательного класса (30 чел.).

Применялся следующий методический инструментарий:

- методика выявления типа межполушарной асимметрии (Е. Д. Хомская и И. В. Ефимова), с помощью которой оценивались показатели моторной асимметрии;

- методика Е. Е. Туник «Психодиагностика вербальной креативности» для оценки показателей творческого словесного мышления: беглости, гибкости, оригинальности;

- «Стандартизированный многофакторный метод исследования личности» (СМИЛ) А. Н. Собчика;

- анкета-опрос «Причины выбора профильного класса»;

- лингвистическая методика уровневого анализа текста.

Обработка полученных данных производилась путем применения статистических методов: расчета t -критерия Стьюдента, критерия У Манна – Уитни, критерия χ^2 -Пирсона, линейной корреляция Пирсона, углового преобразования Фишера, программы расчетов StatPlus-2007.

Исследование причин выбора профиля обучения показало, что предпочтения примерно 67,5% учащихся были осознанными. Эта группа указала следующие причины: «мне нравятся избранные профессии и после школы я хочу развиваться в этом направлении» (45,26%); «выбранный

профиль – мое призвание» (29%); «смогу реализовать свои способности и интересы в самом профиле обучения» (70%). Школьники, выбравшие профиль обучения в силу внешних факторов, составили в среднем 32,58%. Их выбор определился в основном престижностью профиля (32%), а также мнением о том, что работа по освоенным специальностям обеспечит высокий заработок (20%). Выбор по настоянию родителей совершили 16% учащихся, а 13% просто не рассчитывали на успешное овладение дисциплинами желательного профиля и поэтому выбрали тот класс, для поступления в который было легче сдать экзамены. Таким образом, в среднем 8 человек в каждом профильном классе попали в него под влиянием разных внешних причин. Считаем необходимым направить психолого-педагогическое внимание на предварительное выявление тех учащихся, которые считают свои способности недостаточными для освоения предпочитаемой области деятельности, чтобы помочь им совершить осознанный выбор.

Изучение представленности типов межполушарной асимметрии в профильных классах позволило обнаружить следующие закономерности.

На основании результатов анкеты «Причины выбора профильного класса» в каждом профильном направлении выделены две группы: группа «А», состоящая из тех, кто выбрал профиль осознанно (120 чел.), и группа «Б», включающая школьников, которые предпочли определенный профиль в силу случайных и социально-обусловленных факторов (58 чел.). При помощи критерия χ^2 Пирсона в группах проведен анализ частоты встречаемости типов асимметрии в зависимости от образовательного профиля (табл. 1, 2).

Таблица 1

Распределение типов асимметрии в группе «А», %

Тип асимметрии	Образовательный профиль			
	архитектур- ный	гуманитар- ный	естественно- научный	политехни- ческий
Амбидекстрия	12,5	6, 25	38,46	5,26
Левосторонняя асимметрия	33,33	68, 75	23,07	29
Правосторонняя асимметрия	54,16	33,33	38,46	65,78
$\chi^2 = 31, 373 (0,01)$ (по абсолютным частотам)				

Таблица 2

Распределение типов асимметрии в группе «Б», %

Тип асимметрии	Образовательный профиль			
	архитектур- ный*	гуманитар- ный	естественно- научный	политехни- ческий
Амбидекстрия	–	10	4,34	13,33
Левосторонняя асимметрия	–	15	39,13	40
Правосторонняя асимметрия	–	75	57	46
<i>Достоверных различий не выявлено</i>				

* Все обучающиеся архитектурного образовательного профиля указали в анкете, что выбрали его в соответствии с интересами и профессиональными намерениями.

Согласно приведенным данным, частота встречаемости разных типов асимметрии имеет значимые различия только в группе «А» – среди сделавших выбор в соответствии со своими профессиональными намерениями. В группе «Б» значимых различий не обнаружено ($\chi^2 = 10, 251$). Анализ представленности типов асимметрии в общеобразовательном классе показал, что распределение по этому признаку не отличается от равномерного. Это подтверждает зависимость особого распределения типов асимметрии именно от профиля обучения.

Следовательно, интересующие нас различия достоверно значимы только среди осуществивших выбор профиля в соответствии с профессиональными намерениями: в гуманитарном образовательном профиле преобладают ученики с правополушарной стратегией переработки информации, в политехническом и архитектурном – с левополушарной стратегией, а в естественнонаучном больше учащихся с симметрией функций полушарий.

Сравнительный анализ личностных особенностей учащихся разных образовательных профилей с помощью *t*-критерия Стьюдента также дал интересные результаты. Среди школьников, чей курс обучения не включает углубленных предметов, не выявлено статистически значимых личностных особенностей. Обнаружено также, что по сравнению с общеобразовательным классом в классах гуманитарного профиля значимо повышены шкалы «Индивидуалистичность» и «Импульсивность»; политехнического – шкалы «Невротический сверхконтроль» и «Ригидность»; естественнонаучного – шкала личностной тревожности.

Выяснилось, что в группе «Б» (ученики, попавшие в профиль под влиянием различных случайных факторов) меньше, чем в группе «А», значимых

различий характерологических черт. Следовательно, в случае осознанного выбора направления обучения учащихся гуманитарного профиля отличает поведенческая импульсивность и своеобразие личностной позиции, политехнического – ригидность установок, естественнонаучного – выраженная сензитивность и личностная тревожность. Достоверных характерологических различий, свойственных учащимся архитектурного профиля, не выявлено.

Таким образом, установлено, что личностные характеристики учащихся разных образовательных профилей связаны с типом межполушарной асимметрии.

Проведенный в соответствии с критерием Манна – Уитни сравнительный анализ речевых особенностей учащихся разных образовательных профилей выявил, что общий показатель вербальной креативности у учащихся гуманитарных классов статистически значимо выше, чем политехнических и естественнонаучных. У «гуманитариев» также достоверно выше показатель «беглость речи». Показатели речевой гибкости и оригинальности выше среди представителей гуманитарного и архитектурного направлений и ниже всего у учащихся политехнического направления.

Следовательно, степень выраженности показателей вербальной креативности школьников различается в зависимости от типа асимметрии в моторной сфере и от профиля обучения. В гуманитарных классах показатели креативности выше, так как в них преобладают учащиеся с доминантной правополушарной стратегией мышления.

Изучение проявления индивидуальных стратегий переработки информации разноуровневых текстов с помощью критерия χ^2 Пирсона обнаружило зависимость формы письменного ответа от направления образовательного профиля.

У испытуемых политехнического профиля преобладают структурированные формы ответа, с обилием вербально-логических связок, характерных для текста «доказательство – рассуждение» («таким образом», «исходя из сказанного», «итак», «делая вывод»). Их тексты строятся соответственно форме «веерной» связи между предложениями (рис. 1). Тексты «гуманитариев» богаты средствами речевой выразительности, им свойственна своеобразная логическая структура «цепной» связи ($\chi^2 = 11,244$ (0,05)) (рис. 2). Для учащихся с признаками симметрии функции (естественнонаучный профиль) характерно смешение логических типов текста.

Показано, что выявленные различия обусловлены типом асимметрии, доминирующим среди учащихся каждого образовательного профиля. Применение критерия χ^2 Пирсона статистически подтвердило ($\chi^2 = 25,709$

(0,01)), что частота встречаемости (представленность) форм ответа изменяется в зависимости от типа асимметрии в моторной сфере.

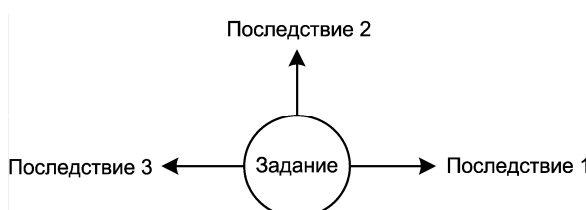


Рис. 1. Логическая структура текстов левополушарных испытуемых (политехнический образовательный профиль)

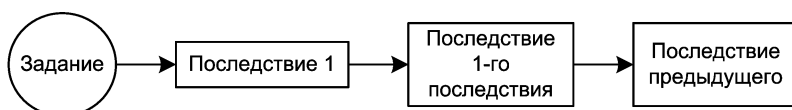


Рис. 2. Логическая структура текстов правополушарных испытуемых (гуманитарный профиль)

На основании проведенного исследования были разработаны психологические портреты учащихся разных образовательных профилей и сформулированы рекомендации по оптимизации обучения учащихся для педагогов-словесников.

Гуманитарный образовательный профиль

Ведущая мыслительная стратегия. Преимущественно правополушарная стратегия переработки информации. Высокая креативность и толерантность к невозможному. Учащиеся этого направления часто продуцируют абсурдные и нестандартные идеи, не любят традиционных схем и способны быстро и нестандартно разрешать проблемные ситуации. Выполнение шаблонных заданий приводит к повышению психофизиологического и психологического интеллектуального напряжения.

Основные личностные характеристики. Оригинальность мышления и своеобразие личностной позиции, желание доказывать свой взгляд на мир. Активная личностная позиция, высокая поисковая активность, преобладание мотивации достижения, уверенность и быстрота в принятии решений. Достаточно раскованное поведение, непосредственность в проявлении чувств, речевой продукции и в манерах. Высказывания и действия часто опережают планомерную и последовательную продуманность

поступков. Отсутствие конформности, стремление к независимости, обостренное чувство справедливости.

Речевые особенности. Уместное и широкое использование тропов, риторических фигур, символических, ассоциативных средств выражения мыслей. Метафоричность выражена как комплекс интеллектуальных свойств, проявляющихся в готовности работать в фантастическом, «невозможном» контексте. Умение устанавливать сложные ассоциации и аналогии. Склонность к созданию целостного связного текста, объединенного общей темой и основной мыслью и выстроенного с привлечением сложного ассоциативного ряда.

Основные проблемы создания текста. Отсутствие смысловых вербально-логических связей между составными частями текста (смысловых «мостиков» между введением и основной частью, основной частью и заключением). Сложности при выстраивании интеллектуального творческого процесса в соответствии с заранее предложенным планом.

Рекомендации по обучению. Стимулировать и поощрять адекватный способ реализации этими учениками личностной позиции, используя метод «мозгового штурма», широкие смысловые «свободные» темы для сочинений, уроков-диспутов и дебатов и др. Важно следовать обучающей тенденции «докажи свое интересное мнение» – не навязывать собственную точку зрения, а дать возможность выразить свою путем выстраивания грамотной доказательной базы. Рекомендовано обучение не посредством составления плана, а через логографы (методика обучения изобретению текста Д. И. Архаровой, Т. А. Долининой). Логограф отличается от плана тем, что это логическая схема текста, в которой четко представлены смысловые связующие переходы, а также основные логические связи. Гуманитарии могут выдвигать идеи, на первый взгляд, абсурдные, в этом случае преподавателю не рекомендуется сразу отвергать инициативу, напротив, есть смысл попросить доказать эту идею, привести доводы, аргументы.

Политехнический образовательный профиль

Ведущая мыслительная стратегия. Доминирующая стратегия переработки и восприятия информации – левополушарная. Она основывается на таком упорядочении информации, при котором между ее элементами формируются жестко закрепленные однозначные логические связи: из одного утверждения закономерно следует ряд других.

Основные личностные характеристики. Практичность, трезвость взглядов на жизнь, стремление к опоре на собственный опыт, способны соблюдать установленные нормы и порядки, рационализм и реализм. Уча-

щимся этого профиля непривычно делать предположения в стиле «а что если, вдруг могло бы быть так». Их отличает сниженная толерантность к невозможному, которая компенсируется логикой, а также ригидность установок и способов решения ситуации.

Речевые особенности. Активное применение в ответах вербально-логических связей, свойственных тексту «рассуждение – доказательство»: «во-первых», «во-вторых», «в связи с этим» и т. д. Тексты редко бывают объемными сочинениями, в них используется сравнительно небогатый арсенал средств языковой выразительности. Их достоинство заключается в краткой, но отлично сложенной, системной базе доказательств. Однако учащимся этого направления сложно создавать целостные тексты в условиях временного ограничения и наличия невозможного смыслового контекста, им проще оформить свой ответ в виде логичного, структурированного списка.

Основные проблемы создания текста. Процесс создания метафор, тропов и прочих возможностей эмоционально-выразительного обеспечения текста затруднен, поскольку ученикам не всегда понятны их особенности. Эти сложности могут объясняться низкой толерантностью к невозможному, предпочтение отдается краткой, но четкой системе доводов. Однако подбор подкрепляющих доводы иллюстраций, примеров затруднен.

Рекомендации по обучению. Выстраивать четкие логические связи в предметном гуманитарном материале, предлагать переосмыслить учебный материал в виде таблицы, выделив основания для классификации или сравнения. При обучении написанию сочинений максимально пробудить эмоциональное понимание материала, например, при изучении творчества поэтов и писателей обращать внимание на особенности их жизни. Эффективен прием лексического «гнезда», когда перед учащимися ставят задачу методом «мозгового штурма» придумать в дополнение к предложенному как можно больше слов, имеющих более выразительное лексическое значение.

Естественнонаучный образовательный профиль

Ведущая мыслительная стратегия. Преобладание амбидекстрии, т. е. относительной симметрии полушарных функций.

Основные личностные характеристики. Повышенная ситуативная тревожность, доминирование пассивно-страдательной позиции, неуверенность в себе и в стабильности ситуации, развитое чувство ответственности, совестливость, обязательность, скромность. Таким учащимся свойственна эмпатийность, т. е. чувство сострадания и сопереживания. Характерной интеллектуальной чертой этого типа личности является иссле-

довательская направленность, стремление смотреть в глубь вещей и явлений, анализировать не только внешнюю информацию, но и глубинные причинно-следственные связи («как и почему это работает»). Это свойство, безусловно, полезно при выполнении лабораторных работ по профильным предметам – биологии, химии и физике.

Речевые особенности. Смешанные стратегии логической организации текста.

Основные проблемы создания текста. Учащиеся этого направления чаще всего используют оба типа связи предложений, для них нередко затруднительно выделить основную мысль и тему текста.

Рекомендации по обучению. Следует обучать при помощи методики логографов; применять этимологический подход к изучению русского языка (историческая основа нормативного написания слов). Рекомендовано увеличение устных ответов, тренирующих владение разными типами текстов.

Архитектурный образовательный профиль

У большинства учащихся этого профиля (66,6%) обнаружена такая же, как у «гуманитариев» (65,38%), склонность к созданию целостного текста. Принципиально различаются только типы текстов: учащиеся гуманитарных классов отдают предпочтение повествованию, а архитектурных – описанию, выявлению отличительных свойств описываемого предмета речи (например: «лазоревого человечки вышли из шершавой тарелки: у них были лазурного цвета глаза, длинные голубые ресницы и изящные двухпальцевые лапки»). В процессе обучения литературе учащихся архитектурного направления могут быть использованы те же рекомендации, что и для «гуманитариев».

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Необходимо не только предпрофильное психолого-педагогическое сопровождение выбора направления обучения, но и выявление причин этого выбора.

2. Различия в распределении типов асимметрии среди учащихся образовательных профилей значимы только в том случае, если они выбрали профиль обучения в соответствии со своими профессиональными намерениями.

3. У учащихся каждого профиля, выбравших образовательное направление согласно своим интересам, доминирует определенный тип межполушарной асимметрии. В гуманитарных классах преобладают ученики с правополушарной стратегией переработки информации, в поли-

технических и архитектурных – с левополушарной, в естественнонаучных – с симметрией полушарий.

4. Личностные особенности школьников, совершивших осознанный выбор профиля, обусловлены преобладающим у них типом межполушарной асимметрии. Для учащихся гуманитарных классов характерны поведенческая импульсивность и своеобразие личностной позиции, политехнических – ригидность установок, сверхконтроль, естественнонаучных – выраженная чувствительность и сензитивность.

5. Степень выраженности показателей вербальной креативности учащихся различается в зависимости от типа асимметрии в моторной сфере и от профиля обучения. «Гуманитариев» отличают самые высокие показатели креативности, так как среди них преобладают учащиеся с доминантной правополушарной стратегией мышления.

6. Доминирующая межполушарная стратегия учащихся разных профилей проявляется в особенностях логического построения текста. Ответы испытуемых с ведущей левополушарной стратегией (учащиеся политехнического профиля) в синтаксическом отношении основаны на «веерной» (параллельной) связи предложений. Тексты правополушарных испытуемых (учащиеся гуманитарного и естественнонаучного профиля) построены в соответствии с «цепной» (последовательной) связью предложений.

Литература

1. Воронина Е. В. Профильное обучение: модели организации, управление и методическое сопровождение. М.: 5 за знания, 2006. 251 с.
2. Гузеев В. В. Содержание образования и профильное обучение в старшей школе // Нар. образование. 2002. № 9. С. 113–123.
3. Кравцов С. С. Профильное обучение в современной России: теория и практика: моногр. М.: Готика, 2007. С. 286–295.
4. Сикорская Г. А. Профильное обучение старшеклассников в условиях модернизации образования: моногр. / Оренбургский гос. ун-т. Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. 289 с.
5. Юрчук О. А. Психологические особенности учащихся различных профильных классов гимназии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. М., 2007. 138 с.
6. Юрчук О. А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального и личностного самоопределения школьников // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. материалов науч.-практ. конф. ЯНАО. Салехард, 2004. С. 116–119.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013+378.14

Н. П. Иванова

ТЕХНОЛОГИЯ СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ НА ОСНОВЕ ТЕЗАУРУСНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассмотрена технология структурирования социально-педагогических ситуаций на основе квалиметрического подхода, предполагающего разработку тезауруса и применение экспертных методов для его построения. Технология позволяет производить отбор и систематизацию информации, необходимой для подготовки социальных педагогов к разрешению проблемных ситуаций.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социально-педагогическая ситуация, тезаурус, экспертные методы, тезаурусный подход.

Abstract. The paper deals with the technique aimed at structuring social and pedagogic situations and based on the qualimetric approach. The latter implies the thesaurus development and expert methods used for its formation. The technique in question allows selecting and systematizing the information necessary for social teachers' training to enable them to deal with challenging situations.

Index terms: professional training, socio-pedagogic problem, thesaurus, expert methods.

Современное состояние социальных проблем подрастающего поколения: рост детской преступности, распространение алкоголизма и наркомании, бродяжничества и беспризорности и др., – предъявляет к профессиональному образованию требование качественной подготовки специалистов социальной сферы, поскольку именно им отводится значительная роль в решении этих проблем. Обществом востребованы выпускники, имеющие опыт практической деятельности и способные оказать ребенку компетентную помощь.

Возможность приобрести элементы такого опыта предоставляет использование в учебном процессе практико-ориентированных технологий, в числе которых отметим анализ социально-педагогических ситуаций. В ходе профессиональной деятельности социальному педагогу приходится постоянно сталкиваться с бесчисленными вариантами частных проблем школьников и их родителей. Специалист диагностирует ситуацию, определяет способы ее

изменения и организует их реализацию. От его умения осуществлять правильный, всесторонний анализ и на этой основе принимать адекватное решение зависит эффективность оказания помощи. Молодой специалист должен обладать знаниями о существующих социально-педагогических ситуациях и технологиях их преодоления, а также умением самостоятельно решать проблемы либо адаптировать к каждому случаю опыт профессионалов.

Однако в условиях традиционной системы образования, когда освоению студентами теоретических знаний уделяется большее внимание, чем формированию практических умений и навыков, недостаточно используются возможности анализа социально-педагогических ситуаций. Вопросы выбора и систематизации информации, необходимой для осуществления этого вида деятельности, практически не рассматриваются. В соответствии с этим необходимы отбор и обобщение встречающихся в практике социального педагога типовых ситуаций.

Целью нашего исследования является разработка технологии отбора и структурирования социально-педагогических ситуаций, наиболее отчетливо отражающих специфику социально-педагогической деятельности. Под социально-педагогической ситуацией мы понимаем совокупность условий и обстоятельств, определяющуюся вовлеченными в нее людьми, местом действия, сущностью взаимоотношений и объективно нарушающую жизнедеятельность человека.

Вопросы отбора, структурирования и анализа содержания образования широко освещены в трудах педагогов. Многообразие теорий отбора обуславливает необходимость поиска содержания обучения через конструирование структур учебных элементов. Отметим, что любая деятельность педагога, связанная с учебной информацией, уже является «стихийным» конструированием структур, и задача педагогической науки – обеспечить научно обоснованную реализацию этого процесса [3]. Примерами такого обоснования являются методология анализа логической структуры учебного материала А. М. Сохора [4]; отбор и структурирование учебного материала на основе экспертных методов А. А. Мирошниченко, В. С. Черепанова [2, 3, 5] и др. Анализ работ этих авторов показывает, что описание учебной информации через конструируемые структуры учебных элементов позволяет решить многие дидактические задачи: повышения эффективности планирования учебного материала, обеспечения последовательности его изложения и многоуровневости содержания и др.

Для отбора и структурирования социально-педагогических ситуаций нами был использован тезаурусный подход, представляющий собой перспективное направление дидактики. Его центральным понятием явля-

ется понятие «тезаурус» (от гр. *thesaurus* – сокровище, сокровищница, запас). В научной терминологии нашего времени тезаурус обозначает некоторое, особым образом оформленное накопление, которое, постепенно пополняясь, служит фундаментом, информационной базой любого вида образования, формирования и развития. Элементами такой базы являются либо понятия, либо явления. В нашем исследовании к основным элементам относятся ситуации, отбор и структурирование которых представляет собой процесс построения тезауруса. Для создания технологии построения интересующего нас тезауруса необходимо:

- 1) дать определение тезаурусу социально-педагогических ситуаций;
- 2) обосновать структуры, описывающие соответствующий тезаурус;
- 3) определить элементарные компоненты рассматриваемых структур и параметры, по которым проводится структурирование.

Под тезаурусом социально-педагогических ситуаций мы понимаем систему накопления, хранения и представления социально-педагогической информации и профессионального опыта, являющуюся основой социально-педагогической деятельности. Для конструирования тезауруса используются служащие основными носителями информации семантические элементы – социально-педагогические ситуации.

Как система тезаурус может быть описан через структуры: логические, семантические и хроноструктуры [3]. Последовательность и взаимосвязь социально-педагогических ситуаций, их взаимное влияние друг на друга образуют логическую структуру. Ее можно рассматривать как систему внутренних и внешних связей. Совокупность семантических элементов определяет семантическую структуру тезауруса и представляет собой смысловую, значимую информацию, содержащуюся в ситуации. Хроноструктуру позволяют конструировать временные затраты, необходимые для решения проблемы. В рамках данного исследования разработка хроноструктуры не представляется доступной, поскольку невозможно точно определить эти затраты. Они могут зависеть от множества факторов: профессиональной компетентности социального педагога; непосредственно от самого участника события; его заинтересованности в изменении ситуации и желания сотрудничать с социальным педагогом и другими специалистами и т. д. Поэтому ограничимся построением логической и семантической структур тезауруса.

Согласно позициям системного анализа, конструирование структуры системы заключается в упорядочении элементов по какому-либо признаку. В случае формирования тезауруса такими признаками являются параметры элементов, в соответствии с которыми реализуется процесс

структурирования. Семантический элемент тезауруса характеризуют два параметра: содержание и связь. Местоположение каждого элемента в семантической структуре определяется их значениями.

Взяв за основу параметр «содержание ситуации», мы разработали семантическую структуру тезауруса. Семантическая характеристика ситуации представлена характером проблемы, с которой столкнулся ребенок: детская беспризорность, алкоголизм, наркомания, совершение противоправных действий, жестокое обращение и др. Все ситуации, отобранные на основе анализа социально-педагогической теории и практики, были разделены на группы в зависимости от проблемы. Для каждой группы ситуаций определены виды оказываемой помощи, т. е. создан перечень необходимых направлений деятельности специалистов и мероприятий, ориентированных на решение проблемы (таблица).

Виды помощи социально-педагогического работника

Вид помощи	Содержание деятельности
Социально-информационная	Обеспечение детей информацией по вопросам социальной защиты, помощи и поддержки, а также деятельности социальных служб и спектра оказываемых ими услуг
Социально-правовая	Содействие в реализации правовых гарантий, правовое воспитание детей в области жилищных, семейно-брачных, трудовых, гражданских вопросов
Социально-реабилитационная	Оказание реабилитационных услуг по восстановлению психологического, морального, эмоционального состояния и здоровья ребенка
Социально-бытовая	Содействие в улучшении бытовых условий детей, проживающих в семьях группы риска
Социально-экономическая	Оказание содействия в получении пособий, компенсаций, единовременных выплат, адресной помощи
Медико-социальная	Профилактика алкоголизма, наркомании несовершеннолетних, медико-социальный патронаж детей из семей группы риска
Социально-психологическая	Помощь в создании благоприятного микроклимата в семье ребенка, устранение негативных воздействий дома и в школьном коллективе, а также затруднений во взаимоотношениях с окружающими
Социально-педагогическая	Создание необходимых условий для реализации права родителей на воспитание детей, преодоление педагогических ошибок и конфликтных ситуаций, порождающих детскую беспризорность и безнадзорность, обеспечение развития детей в семьях группы риска

Учитывая, что основой семантической информации является логика [4], мы построили логическую структуру тезауруса. Для этого были уста-

новлены связи между социально-педагогическими ситуациями и внутри них. Примером внешней связи является связь между ростом безработицы и последующим всплеском жестокости по отношению к детям в семье. Жестокое обращение приводит, в свою очередь, к учащению случаев побега детей из дома и соответственно увеличению безнадзорности и беспризорности. Чтобы прокормить себя, такие дети совершают противоправные действия. Логическая цепочка ситуаций очевидна.

Примером внутренней связи служит способ разрешения ситуации, предполагающий выбор выполняемых в определенной последовательности действий, которые способны привести к положительному результату. Логическую структуру решения проблемы можно представить следующим образом:

- 1) уяснить подробности социально-педагогической ситуации (что произошло, каковы возможные причины этого события, как оно влияет или может повлиять на взгляды, позицию ребенка, его поведение и т. д.);
- 2) определить проблему, с которой столкнулся ребенок;
- 3) сформулировать цель (т. е. необходимое изменение) и поставить социально-педагогические задачи для ее достижения;
- 4) составить четкий план действий, построить технологическую цепочку работы с конкретным ребенком и его семьей, определить соответствующие формы и методы работы.

На этапе составления программы действий завершается решение социально-педагогической задачи в учебных условиях. В практической деятельности необходимо осуществить еще два этапа: непосредственно реализацию разработанной технологии и оценку ее результатов.

Для построения семантической структуры социально-педагогических ситуаций как структуры, описывающей тезаурус, были использованы экспертные методы, относящиеся к основным методам квалиметрии. Достижения данной дисциплины весьма значительны, однако в социальной педагогике не полностью используются ее резервы: трудно точно оценить социально-педагогические явления, носящие качественный характер, и выработать практические мероприятия по их научному преобразованию, поскольку отсутствуют их точные количественные показатели [1].

Методика построения учебных тезаурусов на основе групповых экспертных оценок приведена и обоснована в работах В. С. Черепанова [5]. Экспертиза по построению тезауруса социально-педагогических ситуаций проводилась в 2008–2009 гг. на базе лаборатории педагогической квалиметрии Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко. Экспертная комиссия формировалась с учетом пред-

варительной количественной оценки компетентности кандидатов в эксперты, а все анкеты, используемые при опросе, проверялись на валидность и надежность. В качестве экспертов выступили социальные педагоги общеобразовательных учреждений города и преподаватели кафедры социальной педагогики педагогического института.

Применение экспертных методов позволило алгоритмизировать процесс построения тезауруса и тем самым обеспечить его технологизацию. Выявление коллективного мнения экспертов способствовало обеспечению полноты и достоверности информации, входящей в тезаурус.

Алгоритм построения тезауруса социально-педагогических ситуаций включал четыре этапа:

1) *подготовительный*: формирование рабочей группы; анализ содержания социально-педагогической деятельности; принятие решения о формировании тезауруса социально-педагогических ситуаций;

2) *деятельности рабочей группы*: выделение на основе анализа содержания социально-педагогической работы типовых социально-педагогических ситуаций; распределение ситуаций по типам проблем; разработка образцов анкет для проведения педагогической экспертизы; формирование экспертной комиссии;

3) *работы экспертной комиссии*: оценивание и дополнение экспертами перечня ситуаций; проведение индивидуального опроса экспертов для определения способов решения проблем в каждой конкретной ситуации;

4) *заключительный*: анализ результатов проведенной экспертизы; заполнение матрицы с целью выявления семантической (смысловой) значимости элементов структуры.

Обработав результаты экспертизы, мы создали матрицу, в которую внесли все проанализированные ситуации и соответствующие им виды оказания помощи. Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что для решения проблемы ребенка специалист должен оказывать сразу несколько видов помощи, т. е. подходить к задаче комплексно. Чаще всего такими видами оказываются социально-психологическая (в 72% проблемных ситуаций) и социально-педагогическая (в 47,5% ситуаций) помощь, в то время как социально-бытовая помощь требуется лишь изредка (в 6% случаев). Данное обстоятельство, на наш взгляд, необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки студентов. Следует уделять особое внимание анализу ситуаций, предполагающих обращение к наиболее востребованным видам помощи, а также разработке оценочных процедур, направленных на выявление соответствующих знаний и умений.

Применение в учебном процессе разработанного тезауруса дает студентам возможность познакомиться с многообразием ситуаций, возникающих в практике работы социального педагога, овладеть различными схемами анализа, научиться разрабатывать собственные технологии разрешения ситуаций на основе опыта профессионалов и т. д. Разработка собственной технологии включает следующие этапы: 1) знакомство с ситуацией; 2) сопоставление особенностей ситуации с имеющимися у студента знаниями; 3) отнесение ситуации к соответствующему типу проблем; 4) поиск в тезаурусе постановки и решения социально-педагогической задачи в подобной ситуации; 5) соотнесение материала исходной ситуации с образцом-аналогом деятельности опытных специалистов; 6) определение необходимых средств и способов решения данного типа задач.

Рассмотрим конкретную ситуацию. *Многодетная семья, сыну 13 лет, приходит домой поздно, часто в нетрезвом виде. Отношения с родителями испортились, к их советам мальчик не прислушивается.*

Познакомившись с описанием, студент фиксирует проблемность ситуации и относит ее к соответствующему типу. В данном случае это девиантное поведение, заключающееся в употреблении алкоголя подростком. Затем в тезаурусе он находит подобную ситуацию и изучает образец постановки и решения соответствующей социально-педагогической задачи. Могут быть использованы следующие пути устранения проблемы:

- 1) выработка позитивных ценностных ориентаций;
- 2) вовлечение в социально-полезную деятельность;
- 3) формирование разносторонних интересов и увлечений.

В данной ситуации применяются несколько видов помощи:

- 1) медико-социальная: профилактика алкоголизма (первичная и вторичная);
- 2) социально-психологическая: создание благоприятного климата в семье;
- 3) социально-педагогическая: преодоление педагогических ошибок и конфликтных ситуаций в семье.

Решение рассматриваемой проблемы могут обеспечить следующие формы и методы работы:

- 1) индивидуальная работа с ребенком (беседы, консультации);
- 2) проведение групповых дискуссий о вреде и последствиях алкоголя;
- 3) организация свободного времени (посещение кружков, секций, участие в походах);
- г) работа с родителями (беседы, консультации).

Сопоставив материал исходного случая с образцом деятельности социального педагога в подобной ситуации, студент определяет необходимые средства и способы решения социально-педагогической задачи. Разумеется, каждая ситуация проявляется в разных условиях, а потому необходим особый подход и к самой проблеме, и к человеку, который с ней столкнулся. Невозможно выработать универсальный метод разрешения проблемной ситуации, и мы на это не претендуем.

Материалы проведенной нами исследовательской и экспериментальной работы позволили:

- 1) произвести отбор и анализ типичных ситуаций, отражающих проблемы многодетных, малообеспеченных, неполных семей, отклоняющегося поведения школьников, детей-сирот;
- 2) обобщить и представить опыт профессиональной деятельности социальных педагогов;
- 3) создать технологии работы с встречающимися проблемами.

Каждая технология включает описание особенностей объекта и социально-педагогической проблемы, вариант ее решения и методические рекомендации по его практической реализации. Отметим, что тезаурус является открытой, динамичной системой, способной к изменению и расширению: можно дополнять его новыми ситуациями из практики работы социального педагога и корректировать способы преодоления рассматриваемых проблем.

Литература

1. Липский И. А. Социально-педагогическая ситуация: сущность, структура, управление // Науч. тр. гос. науч.-исслед. ин-та семьи и воспитания. М., 2004. Т. I. С. 39–47.
2. Мирошниченко А. А., Иванова Н. П. Семантическое структурирование социально-педагогических ситуаций // Вестн. ИжГТУ. 2010. № 1. С. 163–166.
3. Мирошниченко А. А. Профессионально-ориентированные структуры учебных элементов. Глазов, 1999. 62 с.
4. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. М.: Педагогика, 1974. 192 с.
5. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. 124 с.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.032

Ю. Л. Семенова

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В современных условиях перехода к деятельностно-компетентностной образовательной модели с акцентом на межличностное взаимодействие особую актуальность приобретает формирование у учащихся коммуникативной компетенции. В статье рассмотрена возможность ее развития посредством актуализации педагогического потенциала диалога культур в билингвальном образовательном пространстве. Названы результаты применения билингвального обучения в гимназии № 94 г. Екатеринбурга.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, диалог культур, билингвальное образование, межпредметная интеграция.

Abstract. In the modern pedagogic paradigm emphasizing the activity-competence model and personal interrelations, development of students' communicative competence is considered to be of great importance. The paper examines the development opportunities of the above mentioned competence by actualizing the pedagogic potential of culture dialogue in bilingual educational environment. The applied effectiveness of bilingual education in the Yekaterinburg high school №94 is given.

Index terms: communicative competence, culture dialogue, bilingual education, interdisciplinary integration.

Актуальность билингвального обучения на современном этапе определяется, прежде всего, «всеобщей мировой тенденцией к интеграции в экономической, культурной и политической сферах, что в образовательной сфере обуславливает тенденцию к интеграции предметного знания, направленности на познание целостной картины мира» [2]. В настоящее время необходимо развивать способность личности адаптироваться к условиям интернационального образования, науки и производства.

Использование диалога культур как ресурса формирования коммуникативной компетенции придает образовательному процессу личностно-

деятельностный ориентир. Обращение к этому ресурсу предполагает выработку у всех участников образовательного процесса умения слушать и вопрошать, соглашаться и сомневаться, удивляться и восхищаться, спорить и убеждать. Результатом его применения должно стать «развитие толерантности и эмпатии, понимание других людей, умение ценить других и подтверждение чувства собственного достоинства» [1]. Мы солидарны с мнением Е. И. Пассова о том, что диалог культур – это путь к овладению как русскоязычной, так и иноязычной культурой [3].

Обучение на билингвальной основе создает определенное диалогическое образовательное пространство. Это особый способ постижения действительности, который предполагает наличие у разных сторон не только коммуникативных знаний, умений и навыков, но и стремления к пониманию различных взглядов, идей, социальных сил. Однако педагогический потенциал билингвального образования как содержательного источника развития познавательного интереса и ресурса развития коммуникативной компетенции учащихся не используется пока в полной мере.

Значительный вклад в исследование интеграции компонентов культуры в процесс обучения иностранным языкам внес Е. И. Пассов. Исследователь предложил переименовать предмет «иностранное языкознание» в предмет «иноязычная культура» и определил обучение «иноязычной культуре» как средство достижения более общей цели – развития личности [5].

Цель нашего исследования – рассмотреть потенциал билингвального образования для формирования коммуникативной компетенции учащихся гимназии.

Мы придерживаемся следующей структуры билингвального обучения:



В соответствии с современным подходом, билингвальное обучение включает в себя не только обучение иностранному языку и овладение учащимися предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков в качестве средства образовательной деятельности. Оно также способствует формированию коммуникативной компетенции в билингвальном диалогическом образова-

тельном пространстве, что позволяет личности успешно реализовать себя в условиях межкультурной коммуникации.

Билингвальная программа построена таким образом, что все содержательные аспекты осуществляются параллельно, взаимообогащают друг друга, развивают познавательный интерес учащихся, способствуют их личностному росту и успешной коммуникации в рамках разных культур. Приобщение к культуре стран изучаемого языка, овладение иностранным языком и использование его как средства коммуникации начинается с самого начального звена билингвального обучения.

Процесс формирования коммуникативной компетентности в ходе рассматриваемого обучения представлен как единство урочной и внеклассной системы обучения и воспитания, в которой учащиеся занимают активную позицию и реализуют себя как субъекты межкультурной и межличностной коммуникаций. «Если обучение иностранному языку не достигает ощутимых практических результатов, то и общеобразовательное значение такого обучения равно нулю» [6].

Основываясь на современных отечественных и зарубежных требованиях к языковому образованию, обозначим задачи билингвального обучения на современном этапе развития общества:

- овладение предметным знанием с использованием двух языков (родного и иностранного);
- освоение билатеральных коммуникативных навыков и навыков совместной деятельности;
- формирование и совершенствование межкультурной компетенции;
- развитие способности получать дополнительную предметную (внеязыковую) информацию из разных сфер функционирования иностранного языка.

Функционирование билингвальной школы, не являющейся языковой и ориентированной на поликультурный характер образования, опирается на следующие принципы:

- *гуманности*: приобщение к философии гуманизма, согласно которой природа человека изначально позитивна и направлена на созидание;
- *поликультурности*: интеграция в мировую культуру образовательного процесса, который строится с учетом особенностей культур путем приобщения к различным их пластам;
- *вариативности*: использование многообразных средств, способов, различных технологий, организационных форм системы билингвального образования, которые предоставляют школьнику свободу выбора изучаемых дисциплин;

- *интегративности*: ориентация на восприятие культуроведческого содержания на основе междисциплинарных связей и зависимостей, интеграцию знаний из различных предметных дисциплин, одновременное развитие как собственно коммуникативных, так и профессионально-коммуникативных, информационных, академических и социальных умений;

- *партиципативности*: взаимодействие всех участников образовательного процесса для реализации совместных решений, наличие субъект-субъектных отношений и интерактивности образовательного процесса, когда совместная деятельность и ее разнообразное содержание строятся на взаимопонимании, эмоциональном приятии друг друга и сотрудничестве (Е. Ю. Никитина, И. В. Касьянова, И. А. Кравченко и др.);

- *коммуникативной направленности*: предусматривает преобладание проблемно-речевых, творческих упражнений и заданий над сугубо лингвистическими и репродуктивно-тренировочными, использование аутентичных ситуаций общения, развитие умений спонтанного реагирования в процессе коммуникации, формирование психологической готовности к реальному общению в различных ситуациях.

Структура процесса формирования коммуникативной компетенции старшеклассников в диалогическом пространстве билингвального образования включает мотивационно-целевой, аксиологический, содержательный, технологический, рефлексивно-оценочный и результативный компоненты.

Мотивационно-целевой компонент характеризует внутренние предпосылки для овладения коммуникативной компетенцией, желания общаться на иностранном языке, потребности к познавательной деятельности, самовыражению, приобретению жизненного опыта для решения коммуникативных задач. Диалог культур оказывает большое влияние на активизацию внутренней мотивации обучающихся.

Данный компонент связан как с содержанием, так и с процессом билингвального обучения. Особо ценен тот факт, что в этом процессе задействуется мотивация, обеспечивающая функционирование личности, и мотивация, обеспечивающая процесс развития школьников, так как в поликультурном образовании актуализируются познавательные, коммуникативные и нравственно-регулирующие задачи. Это бесспорно стимулирует формирование межкультурной компетенции, поскольку потребность и желание общаться являются необходимым условием успешной коммуникации.

В соответствии с содержанием этого компонента образовательный процесс строится с учетом возрастных особенностей. Учащиеся младшего школьного возраста отличаются повышенной восприимчивостью к овла-

дению языками. На данной ступени обучения происходит становление личности школьника, выявление и развитие его способностей. Осваивая новый язык, ребенок расширяет не только свой кругозор, но и границы мировосприятия и мироощущения. Учащиеся среднего и старшего звена имеют возможность выбора предметов на английском языке в соответствии с их интересами, склонностями и потребностями и учатся планировать траекторию собственного движения и развития.

Аксиологический компонент предусматривает формирование системы ценностей, установок и отношений в сферах овладения иностранным языком в жизни, познания иноязычной культуры, стремления к процессу познания и межчеловеческому взаимодействию.

Содержательный компонент отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу. Он представлен теми элементами содержания билингвального образования, которые обеспечивают формирование ключевых компетенций, приобретение опыта коммуникативной деятельности и поведения и способности решать практические задачи межличностной, межгрупповой и межкультурной коммуникации.

Основываясь на исследовании Е. И. Пассовым содержания иноязычного образования [4], мы выделили следующие блоки содержательного компонента билингвального образования:



Культуроведческое содержание предполагает создание модели другой культуры, которая могла бы в функциональном плане замещать реальную систему культуры. Главной задачей должно быть не столько понимание других культурных особенностей, сколько духовное совершенствование на базе новой культуры в ее диалоге с родной.

Социальное содержание составляют те речевые умения, которыми учащийся должен овладеть как средствами общения. Результаты освоения этого содержания должны удовлетворять социальные нужды человека.

Педагогическое содержание неразрывно связано с познанием нравственных ценностей другой культуры и предусматривает вовлечение учащихся в духовное общение, развивающее их нравственно-ценностный потенциал.

Психологическое содержание билингвального обучения направлено на развитие способностей к образованию и самообразованию.

В МОУ «Гимназия № 94» г. Екатеринбурга реализуется билингвальная программа «Английский как второй язык». Эта интегрированная программа включает следующие учебные курсы: «Естествознание», «Обществознание», «Языкознание и этимология», «Общественные науки», «Литература», «Страноведение», «Математика» и «Деловой английский».

Для профильных классов в соответствии с принципом междисциплинарности образования были разработаны и сертифицированы компилятивные образовательные программы: «Естествознание (физика, химия и биология)» и «Мировая география и история для 10–11-х классов лингвистического профиля». Кроме того, нами созданы элективные курсы для старшей школы: «Алгебра», «Геометрия», «Основы написания сочинения».

Названная программа предусматривает усвоение обязательного минимума содержания по химии, физике, биологии, географии, мировой истории, алгебре и геометрии на английском языке. Поэтому ее использование возможно только в классах с углубленным изучением языка. Знание вышеперечисленных предметов на английском языке позволяет сдавать международные экзамены (TOEFL, GMAT, GRE, SAT, ACT, CAT и др.). Получение соответствующего сертификата не только подтверждает уровень владения английским, но и дает возможность получить аттестаты о среднем образовании международного образца, необходимые для продолжения учебы за границей или прохождения стажировок по выбранной в будущем специальности. Таким образом, билингвальное образование повышает конкурентоспособность учащихся в мировом сообществе.

Ярко выраженная интегративность билингвального диалогического пространства проявляется в объединении необходимых для развития коммуникативной компетентности разнообразных умений и знаний с личностными качествами. Межпредметная, надпредметная и метапредметная интеграция в рамках диалога культур реализуется через разработки системы уроков, диспутов, конференций и совместных проектов, формирование дискурсивной компетенции. На интегрированных уроках происходит закрепление и расширение полученных знаний. Главная цель таких уроков – проанализировать, как в разных культурах представлена одна и та же тема, как различаются авторские позиции и изменяется система аргументаций. Примерами такой интеграции могут служить риторические игры, например «Суд над нравственными качествами», «Международный симпозиум», дебаты с опорой на англоязычные и русскоязычные источники. В ходе проведения этих мероприятий учащиеся сопос-

тавляют подходы разных культур к одной и той же проблеме, аргументируют представленную позицию с учетом особенностей страны и эпохи, вырабатывают общее мнение.

Использование проектной деятельности стимулирует развитие научно-исследовательских способностей учащихся. Она предусматривает участие в международных и телекоммуникационных проектах (включая телемосты с учащимися из других стран), создание научно-исследовательских и проектных работ в разных сферах с использованием англоязычных источников, в том числе получаемых из интернет-библиотек ведущих университетов мира. Особый интерес представляет участие в веб-семинарах на интересующие темы, а также проведении социологических опросов в международных социальных сетях и форумах.

Для развития творческих способностей успешно используются различные драматургические постановки на основе англоязычной аутентичной литературы. Среди них конкурсы чтецов, диалогов, авторских монологов, видеороликов, ораторские выступления, выразительное чтение, театрализованные рассказы с использованием реквизита, кукольные спектакли. Интересными видами работы являются создание творческих коллективов с заданными ролями (режиссера, сценариста, актеров, оператора, рецензентов и т. д.); постановка одноактных пьес; написание сценариев по произведениям англо-американской литературы или собственным. Высокий уровень владения иностранным языком позволяет учащимся успешно проявлять себя в данном направлении.

Билингвальное обучение естественным образом создает условия для расширения кругозора учащихся путем знакомства с историей, литературой, наукой и культурой изучаемого языка в опоре на приобретенные знания культуры, науки и истории родного языка. В ходе получения этого образования предусматривается изучение таких предметов, как страноведение, литература США и Великобритании, история англоязычных стран, история научных открытий. Оно включает разные точки зрения на политические, экономические, социальные и исторические события, что предполагает изучение национальных и культурных особенностей разных стран.

Технологический компонент процесса формирования коммуникативной компетенции старшеклассников обеспечивает использование приемов, средств и форм, способствующих наиболее эффективной организации образовательного процесса.

Приоритетами преподавания в билингвальном диалогическом странстве являются сотрудничество и взаимодействие, использование когнитивных, интерактивных и креативных методов обучения, иннова-

ционных мультимедийных технологий на основе личностно-деятельностного, компетентностного и культурологического подходов. В учебном процессе гимназии успешно сочетаются индивидуальные и групповые формы работы. Изучение естествознания, химии, геометрии, обществознания в мини-группах с применением современных интерактивных (создание проблемных ситуаций, развитие критического мышления, проведение дискуссий) и информационно-коммуникативных (использование электронных энциклопедий, CD, интерактивных досок) технологий повышает внутреннюю мотивацию учащихся и результативность обучения.

Рефлексивно-оценочный компонент включает выявление критериев и показателей сформированности коммуникативной компетенции старшеклассников (когнитивно-рефлексивного, мотивационно-смыслового, деятельностно-практического), уровней овладения коммуникативной компетенцией (пассивного, репродуктивного, продуктивного и творческого). Этот компонент характеризует осмысленное отношение школьников к текущим и конечным результатам обучения; определяет умение объективно оценивать, корректировать и прогнозировать обогащение своего коммуникативного опыта. Он включает оценку учителем или независимыми экспертами результатов обучения, коррекцию процесса обучения с учетом темпов и результатов овладения всеми составляющими коммуникативной компетенции, оценку соответствия формы и содержания учебных занятий принципу коммуникативной направленности.

Результативный компонент отражает удовлетворенность обучающихся процессом учения; эффективность его протекания; позитивные изменения и результаты, зафиксированные с помощью критериев оценивания; степень эффективности сконструированной нами модели.

В 2009 г. гимназия № 94 г. Екатеринбурга с билингвальной программой «Английский как второй язык» присоединилась к сетевой экспериментальной площадке, которая открылась на базе НОУ «Международная школа завтрашнего дня» под эгидой Московского педагогического государственного университета. Основной темой исследования является проблема билингвального образования и формирования коммуникативной компетентности у современных учащихся как одного из основополагающих компонентов их образовательной, профессиональной и межкультурной социализации.

Опытно-экспериментальная работа по применению билингвального обучения проводилась в гимназии в 2000–2010 гг. В ходе эксперимента были достигнуты следующие результаты в области формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Когнитивно-рефлексивный критерий. Выпускники и старшеклассники, обучающиеся в рамках билингвального образования, показывают высокий уровень владения разными видами речевой деятельности и коммуникативного общения. Об этом свидетельствуют результаты внешней экспертизы: сдача международных экзаменов и высокие показатели школьников на всероссийских, региональных, городских и районных языковых олимпиадах и конкурсах. В 2005 г. учащиеся экспериментальной группы, заканчивавшие начальную школу, впервые в нашем городе сдавали международный экзамен YLE. Результаты оказались очень высокими: 100% учащихся (63 чел.) получили сертификаты международного уровня. К 9-му классу из 123 учащихся экспериментальных групп 70% успешно сдали международный экзамен FCE, что соответствует общеевропейскому уровню подготовки по английскому языку (A2) и государственному стандарту среднего общего образования РФ старшей школы на профильном уровне. К завершению обучения в старшей школе участники эксперимента достигают общеевропейского уровня (C1 – Advanced). Более того, за период с 2003 г. более 40 выпускников получили международный аттестат о среднем образовании, что свидетельствует о высоком качестве усвоения материала на английском языке и дает выпускникам возможность продолжать обучение или проходить стажировки в любой стране мира.

Мотивационно-смысловой критерий. Эксперимент подтвердил, что билингвальное обучение актуализирует внутреннюю мотивацию, развивает познавательный интерес, стимулирует стремление к постоянному совершенствованию коммуникативной развитости, личностному росту и поликультурной деятельности. Из 175 учащихся экспериментальных классов 90% изучают второй иностранный язык, а 15% приступили к изучению третьего. Выпускники успешно продолжают самообразовательную деятельность и по окончании гимназии, участвуют в различных конкурсах и олимпиадах, сдают профессиональные международные экзамены, проходят стажировки и краткосрочную учебу за границей, работают в совместных международных компаниях.

Деятельностно-практический критерий. Учащиеся экспериментальных классов показывают высокий уровень познавательной активности, проявляют активную жизненную позицию, владеют дискурсивными, стратегическими, прагматическими, лингвистическими и социокультурными компетенциями. Из 24 выпускников экспериментального класса более 80% выполнили задания части С Единого госэкзамена по русскому и английскому языкам, а также по литературе на 90% и более. Из 240 учащихся экспериментальных классов 95% принимают активное участие в различных олимпиа-

дах, конкурсах, фестивалях и конференциях, включая дистанционные, билингвальные, интернет-олимпиады, а более 75% завоевывают призовые места. Среди них есть победители международных, европейских и региональных студенческих конвенций, международных билингвальных олимпиад, региональных студенческих конференций, городских страноведческих турниров, городской олимпиады «Конкурс юных риториков», конкурсов переводчиков, международных вокальных конкурсов и др.

Таким образом, система и процесс образования в билингвальной среде создают условия для формирования вторичной языковой личности, высокого уровня овладения учащимися предметным знанием на обоих языках, а также билатеральными коммуникативными навыками. Диалог культур становится ресурсом формирования коммуникативной компетенции учащихся, стимулирует их познавательную деятельность, воспитывает ценностное отношение как к своей, так и к другой культуре. Он учит интерпретировать различные культурные ценности, преодолевать границы культур; видеть в чужом то, что сближает и объединяет; обобщать свой личный опыт в межкультурном диалоге. Билингвальное обучение способствует личностному росту учащихся и их успешной коммуникации в рамках разных культур, а также развитию индивидуальных способностей, необходимых для успешного функционирования познавательной, эмоционально-оценочной и деятельностно-преобразующей сфер деятельности.

Литература

1. Библер В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мыслительного диалога. М.: Политиздат, 1975. 399 с.
2. Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф., Мусницкая Е. В., Нечаев Н. Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // ИЯШ. 2003. № 2. С. 12–13.
3. Пассов Е. И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты (ст. вторая) // Мир русского слова. 2002. № 2.
4. Пассов Е. И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования [Электрон. ресурс] // Грамота.РУ: справ.-информ. портал. М., 2000–2010. Режим доступа: URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_250
5. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1998. 159 с.
6. Шубин Э. П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М., 1963. 103 с.

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

УДК 373.1

Л. И. Лурье

МОЖЕТ ЛИ УЧЕБНИК СТАТЬ ЗАХВАТЫВАЮЩИМ ЧТЕНИЕМ?¹

Аннотация. В статье поднимается проблема создания современной учебной литературы. Современный учебник должен быть «встроен» в стремительно меняющееся информационное пространство. Он призван выделить основное в научной теории, сопоставив учебные материалы с точки зрения их исторической значимости; обозначить сущностные проблемы науки; адаптировать ее формальный язык к учебной деятельности; стимулировать развитие личности, поддержать желание учиться. Автор рассматривает роль информационных технологий в создании учебной литературы, культурологическую направленность данного процесса, формирующую творческую увлеченность обучающихся.

Ключевые слова: круг чтения, образование, культура, учебник, информационные технологии.

Abstract. The paper deals with the issue of creating the up-to-date textbooks. Modern textbooks ought to be an integral part of the changing information environment. They are supposed to reflect the essence of scientific theories, present the educational resources in relation to their historic value, identify the essential scientific problems, adapt the formal scientific language to the educational activity, stimulate personal development and encourage the learners interest. The author considers the role of information technologies in developing textbooks, as well as the emphasis on culturology in the process creating the learners enthusiasm.

Index terms: reading portfolio, education, culture, textbook, information technologies.

Какие потрясающие открытия для современников представляют собой учебники и различные учебные тексты ушедших времен! К сожалению, история сохранила далеко не все свидетельства достижений педагогического духа. Такова специфика этого, кажущегося будничным, педагогического труда. Многие блестящие уроки, лекции, семинары, методические материалы к урокам остаются лишь в памяти учителя и воскрешаются им в радостные моменты камерного общения со своими учениками.

¹ Начало см. в № 5 (84).

Курсы лекций Л. Ландау, Ю. Лотмана, К. А. Тимирязева, Л. Д. Кудрявцева и многих других выдающихся ученых, многократно изданные в нашей стране и за рубежом, не в состоянии передать напряжение мысли, которое порождало «живое течение науки». Ведь по накалу страстей споры в поисках истины и даже моменты тишины, в которых она рождалась, были значительны.

Провозглашенное «образование через всю жизнь» требует почитания книги, особенно учебной. Она восстанавливает «на волнах памяти» не только предметные знания, но и атмосферу образовательного процесса, когда формальные факты науки становились образным продолжением происходящего вокруг. Мы храним старые учебники, конспекты, потому что вместе с ними испытываем «послевкусие» ушедших дней и событий. Учебная литература – образ времени, запечатлевший главное в единой картине мира – то, каким этот мир виделся в определенный исторический момент. Она отражает дух эпохи, ее культуру даже тогда, когда внушает «единственно верную точку зрения».

Создание учебной литературы подчинено самым различным целям: реализации образовательной программы, приведению учебного материала в соответствие стандарту, подготовке к поступлению в вуз и т. д. Современный учебник должен быть «встроен» в стремительно меняющееся информационное пространство. Он призван выделить основное в научной теории, сопоставив учебные материалы с точки зрения их исторической значимости; обозначить сущностные проблемы науки; адаптировать ее формальный язык к учебной деятельности; стимулировать развитие личности, поддержать желание учиться. В учебной литературе, как и в любой другой, должна быть интрига, обостряющая понимание изучаемой проблемы. Построение учебных текстов в виде беспроblemных рассуждений снижает мотивацию обучения.

В демократических странах учебники по гуманитарным и общественным наукам дают возможность увидеть спектр суждений, в котором многообразие позиций отнюдь не всегда достигает примирения. Мучительные вопросы, которые требуют решения и на которые пока не удастся найти ответы, зачастую воздействуют и воспитывают гораздо убедительнее, чем хрестоматийная гладкость, не вызывающая потребности осмысления жизненных противоречий, охвата всей множественности смыслов событий и явлений, композиционной совокупности толкования фактов и потоков информации.

О. Тарасова считает, что «школа превратилась в инструмент трансляции учебных текстов. И наиболее удобной формой такой трансляции оказал-

ся учебник в виде печатной книги», и с грустью замечает, что «живое пространство культуры отказывается укладываться в учебник» [12]. Внутренний протест по поводу учебника как бескомпромиссной суммы безусловных истин сочетается и с неприятием «легкого чтения» – «популярщиной», когда фундаментальные основы науки подменяются примитивизирующими мышление ее «трактовыми». В современном образовании сместилось значение учебника, учебного текста и текстов, не ставящих перед собой прямую цель обучения. Они приобрели самозначимость, но не получили должного признания участников образовательного процесса.

Учебная литература изначально должна быть рассчитана на широкий круг читателей и не может быть однообразной и скучной. Бестселлеры увлекают массового читателя. Не оттого ли, что он находит эти книги сам или по совету близких друзей? Может быть, реклама таких книг дает подобный результат? Удастся ли достичь подобного эффекта с учебной литературой – найти то «золотое руно», которое проложит путь к читателю? Как сделать так, чтобы драма идей, предшествовавшая многим научным открытиям, заинтересовала бы читателя своим содержанием?

Курс на унификацию учебной литературы опасен. Владимир Бацын выражает обеспокоенность тем, «что учебное “знание” составляет ничтожную долю той информации, которую школьник может найти во всемирной паутине Интернет. Более того, подход, основанный на навязывании одной точки зрения, опасен тем, что формирует привычку нерассуждающего доверия к упрощенным идеологемам. Это делает людей, прошедших подобную “обработку”, слабыми и неустойчивыми перед любой агитацией, включая экстремистскую» [1].

Создание современной учебной литературы вовсе не требует примирения противостоящих научных взглядов. В обществе, переживающем духовный кризис, человек, избирающий определенную жизненную позицию, должен осознавать противоречивое единство складывающихся подходов к пониманию действительности. Важно сохранять основу такого единства – общечеловеческие ценности. Это прежде всего относится к созданию учебников по истории, обществоведению, культурологии, философии. Однако разобщенность российского общества приводит к тому, что точки зрения авторов оказываются непримиримыми даже в самых существенных основаниях человеческого бытия. Вместо плюрализма мнений возникает конфронтация сторон. Несовпадение подходов является основанием для педагогического анализа, за которым должны следовать культурологические оценки, позволяющие трансформировать предметные знания в жизненную позицию.

Необходимы не только учебники, построенные в логике структуризации научных знаний, но и учебные пособия, интерпретирующие научные знания живым, образным языком, – книги для чтения, которые формируют целостное видение единой картины мира, благодаря взаимосвязи различных научных направлений его познания. Скажем больше: по общественным наукам на определенном этапе развития общества создание учебников оказывается принципиально невозможным – допустимы лишь учебные пособия, обостряющие проблемность изучаемого материала. Если учебник выражает наиболее установившиеся фундаментальные представления в той или иной сфере научного знания, то учебное пособие допускает многообразие мнений, отражает различные видения исторического прошлого и отношение к настоящему.

Вариативность содержания основного образования, его органичная связь с дополнительным образованием, внеучебной работой предполагают иной подход к созданию учебной литературы: необходим симбиоз классического учебника и книги для чтения, которая может быть дополнена разнообразными материалами на электронных носителях. Вариативность обучения предполагает не только свободный выбор тем, но и знакомство с многообразием позиций различных исследователей, авторов книг по проблемам, которые еще недостаточно утвердились в науке и образовании. Некоторые из этих проблем в принципе не допускают умерщвляющей унификации. Увы, далеко не безоснователен пессимизм Ольги Дашковской по этому поводу: «Однако нетрудно предположить, что все “вариативные” учебники по общественным дисциплинам будут представлять законы того единственного и неповторимого, который пройдет через фильтры высоких инстанций, проверяющих историю на “позитив” и “росциецентризм”» [5].

Значительная широта выбора учебной литературы, свойственная недавнему постсоветскому прошлому, в настоящее время сводится к дидактически выверенному, крайне узкому списку текстов, в которых представлены «непогрешимые» истины. А жизнь постоянно ставит нестандартные вопросы. На них трудно найти ответ в обтекаемых беспроблемных повествованиях, которые содержатся в создаваемых по заказу министерства учебниках. Должен ли текст, например, по истории выражать уже устоявшиеся представления в науке, общественном мнении, политике? Могут ли некоторые представления о мире в подобных учебниках стать неизменными или же они обязаны обновляться как отклик на приходящие исторические эпохи? Что есть фундаментальная составляющая исторической науки и ее предметная интерпретация? Эти и многие дру-

гие вопросы волнуют общество в связи с преподаванием гуманитарных и общественных дисциплин.

Современная жизнь настолько сложна, что некоторые ее аспекты оказывается практически невозможно раскрыть в жанре учебника. Особенно эта проблема остро стоит при изучении общественных дисциплин. Дмитрий Валянский предполагает: «Если заказать один учебник современной истории России придворным биографам наших олигархов, а другой – историкам, разделяющим взгляды А. Зиновьева или А. Панарина, то в этих ученых трудах, очевидно, даже даты не совпадут. Это будут книги о разных странах» [9]. Он приходит к выводу: «Общность взглядов на историю может вырасти только из братского, солидарного переживания одних и тех же событий всем народом. А еще – из памяти об ушедших, о тех, кто не пережил революций и коллективизаций, путчей и перестроек, либерализации и монетизации» [9].

Изучение предметов естественно-математического цикла в последние годы также вызывает серьезные вопросы. Неужели следует отступать от методологически выверенной конструкции учебных текстов, в которой теоретические рассуждения позволяют выстроить систему прикладных задач, подтверждающих их значимость, и переключаться на тексты, соответствующие банальному тестовому контролю? Есть ли что-то специфическое в учебных текстах, что требует дискуссии, диалога? Способны ли мы при прочтении учебника возбудить красоту ораторского мастерства, которая могла бы царствовать на устных экзаменах? Формы проведения таких экзаменов забываются сегодня даже ветеранами педагогического труда. К сожалению, фатально назначаемый итоговый контроль навязывает «свой» стиль изложения материала. От этого стилистическое изложение скудеет, а учебная литература все более «дрейфует» к пособиям для репетиторства.

Многообразие жизненных позиций, представленных учебной литературой недавнего прошлого, учило спорить и не соглашаться, задавало границы свободы и необходимости. Все это давало основания для выбора, личностной самооценки, достижения эстетического опыта в педагогической деятельности. Безусловно, следует исключить из списка обязательной классической литературы устаревающие произведения, причем не только по идеологическим мотивам, но и уровню актуальности поднимаемых в них проблем. Вместо этого следует рекомендовать изучение литературных произведений, имеющих широкий общественный резонанс.

Стандарты нового поколения требуют среди прочего новых учебников, которые бы не только передавали готовые знания, а были направлены на

поиски оптимальных путей личностно-ориентированного развития в огромном потоке информации. Петр Положевец выделяет следующие особенности учебников ближайшего будущего: они «имеют электронное сопровождение, фиксированную структуру, фиксированный формат, ориентируют ребенка на выделенный, как в Интернет, основной текст, ориентируют его на результат» [10]. Образование, решительно преодолевая границы класса, школы, в условиях применения электронных ресурсов становится открытым, глобальным, общечеловеческим. Это неизбежно влечет появление новых кумиров – далеких и близких. На смену архаичным классным руководителям должны прийти наставники и духовные лидеры, представители различных культур, способные стать авторитетами для обучающихся. Авторитарность образования отступит, если возникнут яркие личности, способные вселить в учащихся уверенность в их уникальности и значимости каждого по отдельности в достижении успеха общего дела. И тогда никакие идеологические догмы не сумеют сдержать процесс демократических преобразований. Таким образом, методология создания учебной литературы могла бы стать существенным фактором либерализации общественной жизни.

В условиях активного развития информационно-коммуникативных технологий возникает проблема того, что должно быть основанием учебной литературы. Современное занятие с их использованием может быть с исчерпывающими деталями размещено на сайте. Это, казалось бы, позволяет максимально полно воспроизвести с помощью компьютера учебный процесс и усвоить его. Таким образом, кажется, что в информационном плане традиционный учебник будто бы исчерпал себя. Чтобы этого не произошло, учебная литература должна стать частью авторского курса, при котором виртуальная реальность возникает как художественный феномен, сомоорганизующая система, в которой обучающийся и обучаемый образуют одно и то же креативное пространство. Прорыв учебников на бумажных носителях к электронным – не просто техническое новшество. Это скачок из реального в виртуальное предпринимается с целью удовлетворения потребностей человеческого духа, стремящегося обрести эстетические идеалы в творческом осмыслении действительности. Учебная литература должна искать изоморфизмы между реальным и переживаемым пространством, между знанием статичным и организованным в деятельностные формы, выражаемые компетенциями.

Наглядность изложения становится особой проблемой в процессе создания учебной литературы. Тогда, когда есть информационные технологии, зрительные образы в изучаемом материале могут быть бесконечно близки к оригиналу, могут формировать виртуальное обобщение, усили-

вающее логику рассуждений. Однако наглядность, если она «избыточна», «вымывает» внутреннюю память. Следует создавать смысловое ядро, способствующее развитию интуиции, появлению образа, который сам рождается в сознании обучающегося.

В настоящее время остается нерешенной и еще одна важная проблема образования – создание литературы для организации самостоятельной работы обучающегося. Требуется не просто путеводитель в море информации, способный стать учебным текстом. Самостоятельная работа – череда самоактуализирующихся идей, помогающих сосредоточить внимание на главном. Учебная литература для самостоятельной работы должна быть навигатором в мире знаний, вести обучающегося в поисковой деятельности, сохраняя множество возможностей ее организации.

Как добиться, чтобы учебное занятие и учебная литература стали взаимодополняющими? Различные учебники и пособия выступают в качестве самостоятельных моделей познания мира, задающих определенные ракурсы его видения. Педагогическое общение ученика и учителя, их совместная рефлексивная деятельность должны находить свое отражение при создании учебной литературы для организации самостоятельной работы обучающихся под руководством преподавателя в открытом виртуальном пространстве форума, где обозначены проблемы творческой дискуссии. Учебные тексты педагогов становятся отражением педагогического опыта, выражающего дух времени. Учебник для зазубривания, «зачитанный до дыр», и мастерски созданный электронный учебный текст, прочитанный, быть может, один раз, по-разному воздействуют на обучающихся. Укрепление полученных знаний и озарение под влиянием краткого научного комментария в равной степени важны и дополняют друг друга, делая радостным напряженный труд познания.

Традиционное понимание учебника с линейным построением догматических утверждений, обязательным набором азбучных истин препятствует раскованному и свободному познавательному процессу, который организуется в новых, пока еще не всегда методологически выверенных формах.

В ряде случаев современная учебная литература, особенно по педагогической тематике, своей избыточной формальной строгостью удаляется от реальных образовательных проблем. Это снижает познавательный интерес обучающихся. Важна актуальность, событийность, образность в построении педагогических текстов. Подчеркивая особую роль педагогической публицистики, Т. А. Сутырина отмечает: «Методы и средства познания и отражения действительности родственны науке (общественно-политическим отраслям знания, социологии и др.) и художественной ли-

тературе, сочетающей мышление понятиями и оперирование образами» [11]. Мера формальной строгости в педагогике не очевидна. Стремление к точности теоретического построения педагогики провоцирует использование аксиоматического метода теории доказательств [7]. Однако в системе аксиом педагогической науки невозможно добиться их абсолютной независимости, полноты, замкнутости и непротиворечивости, а именно этого требует аксиоматический метод. Формализуя очевидное, вытекающее из реального течения жизни, мы часто удаляемся от действительности. Абсолютизируя логическую строгость, педагогическая наука отнюдь не всегда приближается к истине. Творческое осмысление действительности, позволяющее постичь многие современные процессы и явления, предполагает душевную тонкость и чувственную активность.

Интеграция образовательной деятельности – это синтез образовательных культур, рождающихся в процессе познания. Здесь несомненным достижением является «Гуманитарный комментарий к физике и химии» Георгия Гачева. Какие блестящие метафоры обнаруживает автор в единой картине мира: «Маятник – Маета существования»; «гравитация – Любовь»; «механический элемент теплоты – Среда и внутренний мир»; «плотность – Плоть»; «электрическое поле – Коллективная ответственность»; «энергия связи – Жизнь из хаоса»; «проводники и изоляторы – Народы и страны» [2] и т. д. Междисциплинарное взаимодействие становится при этом не попыткой ассоциативного сближения базовых понятий, учебных курсов, а поиском смыслов в видении объектов исследования посредством моделей, относящихся к реальным предметным областям. Так возникает многомерное панорамное представление изучаемых процессов, благодаря моделям различных наук и пониманию необходимости достижения соответствующих уровней общности, которые бы в полной мере отражали те или иные стороны объективной реальности.

Автор учебной литературы создает свое произведение на нескольких языках: отражая язык науки в соответствии с понятийным терминологическим аппаратом, принятым в определенной области знаний; адресуя свой труд обучающимся, пишет на языке тех, кто узнает для себя новое, являясь свободной творческой личностью; выражает свой духовный мир и тот историко-культурный ракурс, который наиболее точно передает течение времени.

Успех педагогической деятельности во многом связан со способностью ученика «перерабатывать» огромные информационные потоки. Чтение часто оказывается поверхностным – будь то книга или же информация, получаемая с экрана монитора. Но есть области знаний, где поверхностное чтение принципиально невозможно. Необходимы образователь-

ные технологии работы с учебной литературой, художественными текстами, мультимедийными источниками информации, способствующими максимальному постижению смысла прочитанного. Это, прежде всего, относится к математике, где слово, знак, символ несут огромную смысловую нагрузку. Утрата какого-либо элемента приводит к потере всего целого. Талант преподавания состоит не только в донесении полноты учебного материала, но и способности «обыгрывать его» в различных ракурсах, быть может, повторяясь, сообщать его в ином контексте, «раскручивая» научную идею с различных точек зрения, с тем чтобы добиться лучшего усвоения изучаемого материала.

Чаше всего уже с начальных классов ставится задача максимального увеличения скорости чтения. Однако эта скорость не всегда синхронна с восприятием содержания. Более того, чрезмерно высокий темп прочтения резко снижает возможности восприятия текста. В навыках чтения определяющей характеристикой является все-таки понимание. Темп чтения обусловлен скорее биоритмами человека, и его недостаточность не всегда свидетельствует об отставании в развитии. Искусство педагогической деятельности в некотором смысле задает внутреннюю динамику образовательному процессу. Сама по себе скорость овладения текстовым материалом оказывается функцией эмоционально-чувственной реакции обучающихся на происходящее. Можно совершенствовать технику чтения, а можно усиливать гимнастику ума, учитывая всю совокупность психолого-физиологических факторов, превращающих внешние образы во внутренние механизмы, которые человек активизирует, преодолевая поверхностность информации, задающей форму, и постигая глубину смыслов, определяющих содержание. Маленького ребенка складывать буквы и слова удастся научить даже... с закрытыми глазами: завязав ему глаза, можно научить его на ощупь узнавать вырезанные буквы. Позднее, когда человек начнет читать текст, всматриваясь в него, внутренняя память поможет ему гораздо быстрее добиться качественного понимания прочитанного. Развитие моторики пальцев, общее физическое развитие, насыщенная впечатлениями жизнь ребенка, пусть косвенно, но весьма существенно способствуют обретению навыков чтения. Искусство преподавания также связано с тем, какие косвенные, контекстные внутренние ресурсы привлекаются для достижения высокого качества предметного знания не только на уровне формальных носителей, в которое оно заключено, но и на уровне выразительности, позволяющей каждый раз от фактического знания переходить к духовным образам. Только при возвышенном восприятии действительности картина мира может стать единой, а ее формирование – взаимообусловленным, что предопределяет способность

человеческого разума продолжать заданное путем творческой фантазии, за которой последуют устойчивые научные представления о действительности.

Как утверждает А. Ф. Лосев, «ученик должен понимать, что любая математическая теорема, физический или химический закон, техническое изобретение, картина той или иной исторической эпохи – все это возникло у людей как результат их жизненных порывов к истине и человеческому счастью, как следствие их стремления найти приют в бесконечных исканиях на просторах человеческой мудрости» [9]. В этом случае деятельность педагога становится многомерной. Он выступает, по мнению Ю. И. Куницкой, «и как субъект социально значимой деятельности, трансляции культурного опыта, и как автономная, самоактуализирующая личность, и как духовное существо, часть совместного мира» [8].

К сожалению, интерес к литературе едва ли легко восстановить возвращением к прежнему количеству учебных часов, отводившихся на ее изучение в школе, отменой ЕГЭ по литературе и введением устного и письменного экзаменов, раскрывающих цели и задачи этого курса. Очень важно, чтобы школьники читали литературу, соответствующую духовным идеалам современного человека (а не только его бытоустройству). А преподавание литературы должно формировать навыки, позволяющие ученику, читателю ощущать себя в поиске путей жизненного развития.

Художественная литература учит нас ставить вопросы, важные не только для литературных героев, но и для нас самих. Может быть, процедуру угадывания ответов в ЕГЭ следует заменить другой – поиском убедительно заданных вопросов, выводящих из сюжетных коллизий жизненные проблемы. Образование не должно скатываться к унылой повседневности. Прав И. Губерман:

Поэзия – нет дела бесполезней
в житейской деловитой круговерти,
но все, что не исполнено поэзии,
бесследно исчезает после смерти [3].

Наполнить образование поэзией – почти фантастическая, но желанная мечта. Такое образование стало бы краеугольным камнем в фундаменте страны, о которой бы с восхищением говорили: «Это – читающая страна, то есть страна высокой культуры».

Итак, подведем итоги. Современный учебник должен

- соответствовать целям современного образования, с которыми нет абсолютного согласия в обществе;
- выражать дух времени, в котором свободное развитие личности требует компромисса как признака мудрости;

- быть встроенным в другие информационные системы образования, когда один и тот же объект изучения может быть представлен разными моделями;
- сочетать информационные ресурсы на бумажных и электронных носителях, взаимодополняющих друг друга;
- иметь диалоговый режим общения с читателем, при котором он (учебник) становится органичной составляющей авторского курса;
- обеспечивать деятельностные формы обучения, поддерживающие гармоничную связь теоретического и практического знания;
- помогать самостоятельной работе обучающихся, сохраняя преемственность с предшествующими и новыми поколениями учебной литературы;
- охватывать широкий пласт научной литературы в предметном знании, создавая репрезентативные представления о развитии науки;
- утверждать культурологическую направленность образования как феномена культуры;
- не поучать отдельными научными фактами, а создавать целостное восприятие теоретического знания, вырабатывать опыт его применения;
- разворачивать педагогическую деятельность в пространстве эстетического опыта, обнаруживая в красоте науки гармонию мира;
- развивать гносеологический плюрализм, раскрывая драму идей, интригу на пути к достижению научного знания;
- создавать условия для выявления способностей, развития личности, уверенной в своих силах и подвергающей сомнению «вечные» научные истины.

Способы воплощения в жизнь этих требований сложны, многообразны и порой неочевидны, и потому успех учебника во многом остается тайной.

Литература

1. Бацын В. Не проведя трансформации образования, обрекаем себя на цивилизационное отставание // Вести образования. 1990. № 18 (90).
2. Гачев Г. Д. Гуманитарный комментарий к физике и химии. Диалог между науками о природе и о человеке. М.: Логос, 2003. С. 3–5.
3. Губерман И. Гарики на каждый день. М.: ЭМИА, 1992.
4. Валянский Д. А мы где-то жили на этой земле // Первое сентября. 2007. № 17. С. 21.
5. Дашковская О. // Первое сентября. 2007. № 19. С. 5.

6. Круглый стол. Актуальные понятия современной педагогики // Педагогика. 2003. № 7.
7. Крупник С. А. Методологические подходы к предмету педагогики // Педагогика. 2000. № 4.
8. Куницкая Ю. И. Философско-теоретические основания изучения педагогического профессионализма // Педагогика. 2004. № 6. С. 24.
9. Лосев А. Ф. Дерзание духа. М., 1989. С. 327.
10. Положевец П. Как мы готовим подрастающее поколение, так оно и будет говорить // Учит. газ. 2007. № 44.
11. Сутырина Т. А. Миссия педагогической публицистики в образовании // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2010. № 3 (71). С. 115.
12. Тарасова О. Антидидактика // Alma mater (Вестн. высш. шк.). 2007. № 6. С. 7.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 378.1+331.5

Б. Тидеманн

ДУАЛЬНАЯ СИСТЕМА – НЕМЕЦКАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье говорится о специфике профессионального образования в Германии, где законом регулируются только его рамочные условия, а ответственность за его функционирование несет экономическая сфера. До недавнего времени большинство молодых людей получали профессиональную подготовку в рамках дуальной системы – проходили производственное обучение на предприятии, сопровождаемое профессиональной школой, которая не оказывала на него (обучение) прямого влияния. Поскольку в Европейском Союзе такое обучение классифицируется как более низкое по сравнению с профессиональным образованием школьного типа и в связи с некоторыми другими факторами, потребовались новые организационные формы, призванные адаптировать традиционную немецкую систему профессиональной подготовки к современным, изменившимся условиям.

Ключевые слова: дуальная система профессиональной подготовки, Закон о профессиональном образовании, социализация, ученик главной школы, производственное обучение на предприятии, учебные профессии, профессиональная школа, образовательный тупик, дуальное высшее образование.

Abstract. The paper describes the vocational training in Germany where the law regulates only the frame terms, the economic sphere being responsible for the functioning. Until recently, most young people got their vocational training in the dual system framework, i.e. industrial training at the enterprise facilitated by vocational school without its direct influence. As in the EU such training is considered to be lower to the vocational school type, some new organizational forms were demanded to adapt the traditional German system of vocational training to the modern requirements.

Index terms: dual system of vocational training, vocational training law, socialization, mainstream school student, industrial training, school trades, vocational school, educational deadlock, dual higher education.

Организация немецкой системы профессионального образования – тема сложная и комплексная. Ограниченный объем статьи позволяет дать лишь краткую информацию о ней.

В Германии на протяжении долгого времени существует дуальная система профессиональной подготовки, которая представляет собой производственное обучение на предприятии, сопровождаемое профессио-

нальной школой. Подобные системы есть также в Швейцарии, Австрии и Дании. Ответственность за функционирование данной системы несет экономика. Федеральное правительство Германии задает лишь правовые рамки профессионального образования, а его структуры фактически заимствованы из ремесленной области экономики.

Организованное и регламентированное профессиональное образование в ремесленной сфере появилось в 1894 г. Его правовые нормы определялись «Законом о ремесле» («Handwerksgesetz»)¹ [9]. Упорядоченное профессиональное образование в торговой и промышленной сферах сформировалось только в 20-е гг. XX в. Сейчас все предприятия являются членами соответствующих Палат, которые по поручению государства оказывают им административные услуги и контролируют соблюдение государственных нормативов и предписаний. За обучение профессии в рамках дуальной системы также отвечают Палаты, среди которых наиболее крупными являются ремесленные и торгово-промышленные. Данная система профессионального образования до последнего времени считалась наиболее рациональной. Аргументация такова: производственное обучение на предприятии ведет к обретению учащимися знаний, умений, навыков и – что особенно важно – производственного опыта. Профессиональное образование, осуществляемое в учебном заведении (школе), обеспечить этого не может, что подчеркивается постоянно.

Профессиональная школа относится в Германии к сфере ответственности 16 федеральных земель, т. е. является юрисдикцией земельного уровня. Федеральная земля управляет всеми образовательными структурами – от детского сада до университета². В 1945 г. страны-победители не захотели и не могли допустить, чтобы в Германии снова появилась централизованная система управления образованием. Общего закона о профессиональной школе не хотели и до сих пор не хотят и федеральные земли. Именно по этой причине профессиональная школа в Германии может сегодня выполнять лишь функцию сопровождения профессии, осуществляемую по-разному в различных федеральных землях. Прямого влияния на производственное обучение профессиональная школа не оказывает. Ее вклад не учитывается и на экзаменах.

Правовой базой производственного обучения на предприятиях является федеральный «Закон о профессиональном образовании» («Berufsbil-

¹ К этому моменту, благодаря деятельности О. фон Бисмарка, была создана Германская империя (Deutsches Kaiserreich).

² Это закреплено в Основном законе ФРГ, ст. 23 (Grundgesetz der BRD, Artikel 23).

dungsgesetz»), принятый в 1969 г. [3]. Слово «образование» в тексте закона может ввести в заблуждение, так как речь идет прежде всего об обучении. Примечательно, что положения, регулирующие обучение ремесленными профессиям, без каких-либо изменений вошли в упомянутый закон в виде отдельной главы, что свидетельствует о большом значении, которое придается ремесленной экономике в Германии.

Закон о профессиональном образовании содержит перечень из 350 официально признанных профессий, осваиваемых в процессе профессионального обучения, среди них – 94 ремесленных профессии. Данный перечень приведен в соответствие с новой экономической ситуацией. Разработку новых стандартов обучения осуществляют предприниматели и профсоюзы при поддержке федерального института профессионального образования. Для каждой профессии сегодня имеются стандарт и общий, типовый план обучения – своего рода программа обучения профессии. Учебно-производственные предприятия (Ausbildungsbetrieb)¹ обязаны подтвердить свою пригодность к осуществлению учебного процесса. Мастеров практического / производственного обучения такие предприятия нанимают по результатам сданного ими экзамена. В ремесленной сфере это экзамен на звание мастера. Между предприятием и родителями будущего ученика заключается договор о профессиональном обучении. Ученик ежемесячно получает зарплату. Ее размер сегодня составляет от 400 до 800 евро. В конце срока обучения, которое длится 3–3,5 года, проводится выпускное экзаменационное испытание, организуемое соответствующей Палатой. Диплом выпускника представляет собой в зависимости от отрасли свидетельство о получении квалификации подмастерья, свидетельство о присвоении рабочей квалификации или свидетельство о получении квалификации ассистента (в случае коммерческого образования). Это самый важный документ как на рынке труда, так и для органов социальной защиты. Только тот, кто может документально подтвердить свою профессиональную подготовку, имеет право на получение пенсии в случае утраты трудоспособности² – независимо от возраста. Окончание общеобразовательной школы не предполагает получение подобного диплома. Таким образом, дуальная система была раньше для выпускников народной школы (Volksschule), а сегодня является для выпускников главной школы (Hauptschule) своеобразным образовательным тупиком. Для таких молодых людей существует единственная возможность – продол-

¹ Предприятия, которые имеют право осуществлять профессиональное обучение.

² Утрата трудоспособности, как правило, обусловлена каким-либо заболеванием.

жить образование до уровня квалификации мастера-ремесленника или индустриального мастера.

Немецкое понимание образования, восходящее к позиции В. фон Гумбольдта¹, заключалось в том, что производственному обучению профессии отказывалось в признании за ним образовательной функции.

Основной целью закона 1969 г. было обеспечение гарантии квалифицированной профессиональной подготовки для всех выпускников обязательной школы – тогда это была восьмилетняя народная школа. Уже в 1970 г. приблизительно 70–80% выпускников школы были охвачены дуальной системой. Для выпускников десятилетней средней общеобразовательной школы как раньше, так и сейчас имеются и другие возможности. Предприятия добровольно предоставляют ученические места для производственного обучения. Государство не может заставить их делать это. Молодые люди должны самостоятельно найти для себя ученическое место на предприятии. Задачи структур, занимающихся профессиональной ориентацией, ограничиваются предоставлением информации о профессиях и требованиях к ним. Результативность профессионального обучения, т. е. положительные итоги заключительной аттестации, составляет около 85%.

Многолетние наблюдения свидетельствуют о том, что обучением занимаются в среднем примерно 50% ремесленных предприятий и 85% крупных предприятий. Применительно ко всем предприятиям этот параметр равняется примерно 26%. Доля учеников среди всех занятых на предприятии составляет на ремесленных предприятиях 8%, а на предприятиях другого типа – 5,5%. Особенно высока готовность к профессиональному обучению предприятий бытового обслуживания. Ответ на вопрос, почему предприятия охотно берут на работу учеников и участвуют в их профессиональной подготовке, лежит на поверхности: в принципе, речь идет об обеспечении самих себя квалифицированными специалистами. В ремесленной сфере, кроме этого, имеет значение сохранение традиции подготовки учеников. Нельзя игнорировать и социально-политическую ответственность предпринимателей и ремесленничества перед обществом. Частично на предприятия оказывают давление и работники, думающие о будущем своих детей. Время от времени об этом напоминают также Палаты, впрочем, как и местные политики.

Лучших учеников, как правило, оставляют на предприятии, таких работников обычно 55–60%. В крупной промышленности эта доля достигает и 85–90%.

¹ В. фон Гумбольдт (W. von Humboldt) (1767 – 1835) – министр Пруссии, при нем был принят «Литовский учебный план» (1809).

Спрос и предложение постоянно меняются (рис. 1), они неодинаковы в разных отраслях и разных регионах. На ситуацию влияют демографические пики и финансовые кризисы. В такие периоды в процесс распределения имеющихся мест для получения профессиональной подготовки вмешиваются административные службы (аналогичные российским службам занятости), принимающие определенные внепроизводственные меры.

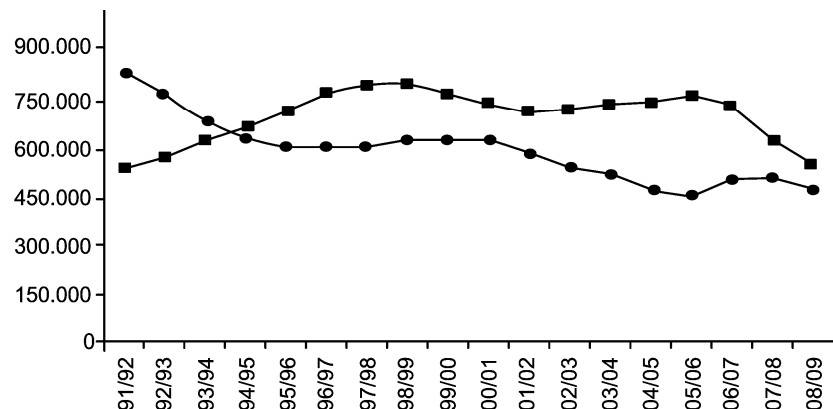


Рис. 1. Динамика соотношения количества желающих получить профессиональное образование и имеющихся для этого мест на предприятиях:

■ — претенденты на профессиональное обучение; ● — имеющиеся места для получения профессиональной подготовки

Несколько замечаний по профессиональной школе [8]. Так как правовая взаимосвязь с производственным обучением отсутствует, профессиональная школа вправе организовывать преподавание полностью по своему усмотрению. Тем не менее школа старается учитывать в своей деятельности то, что происходит на предприятии в плане профессиональной подготовки учеников. Об этом свидетельствует, в частности, пример одной учебной программы. Ее профессиональный блок: технология профессии – 2 часа в неделю, специальное (профессионально ориентированное) черчение – 1 час, специальная (профессионально ориентированная) математика – 1 час; межпрофессиональный (общеобразовательный) блок: религия – 1 час, спорт – 1 час, политология – 1 час, экономика – 1 час.

В тех комитетах Палат, которые занимаются вопросами профессионального образования, у преподавателей профессиональной школы нет права голоса, они являются лишь гостями, которые имеют право, но не обязаны принимать участие в экзаменах, – это уже можно назвать шагом вперед.

В образовании, экономике и социальной сфере Германии за последние 40 лет произошло много изменений.

Во-первых, поменялось процентное соотношение между основными типами общеобразовательной школы по количеству учеников. Если четыре десятилетия назад 80% детей обучалось в народной школе, 12% – в неполной средней школе и 8% – в гимназии, то сегодня распределение иное: 40% детей учится в главной школе, 26% – в реальных школах¹ и 34% – в гимназиях.

Во-вторых, изменилось содержание многих профессий, они стали намного сложнее и требуют более высокой квалификации. Произошли изменения и в количественном плане: тенденция такова, что ученических мест становится больше в сфере профессий, связанных с оказанием услуг населению (рис. 2).

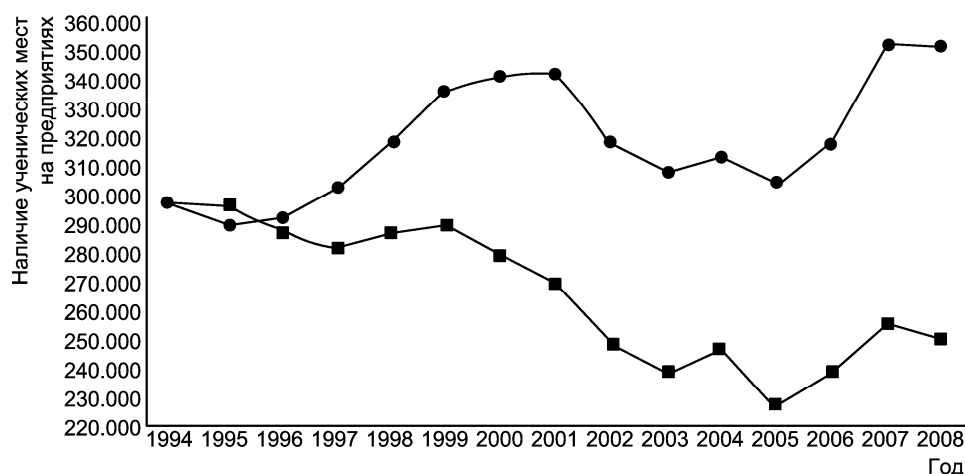


Рис. 2. Динамика соотношения наличия ученических мест на предприятиях, связанных с производством и занимающихся оказанием услуг населению:

—■— профессии, связанные с производством; —●— профессии, связанные с оказанием услуг населению

В-третьих, выросла доля учеников, не окончивших главную школу (Hauptschule), особенно среди турецких мигрантов. Именно эта группа населения характеризуется частыми нарушениями социального поведения.

В-четвертых, потенциальные ученики системы профессионального обучения в среднем становятся все старше. Это объясняется увеличением срока

¹ Современная реальная школа (Realschule) в основном совпадает по типу образования с существовавшей ранее неполной средней школой (Mittelschule).

обучения в общеобразовательной школе. Если в 1969 г. молодому человеку, начинающему обучение, было 16 лет, то сегодня ему 19 лет. 40 лет назад ментальность учеников была достаточно однородной, незначительны были их отличия в уровне общего образования и культуры. Сегодня это не так.

Вполне естественно, что под влиянием перечисленных изменений увеличились и проблемы системы профессионального обучения на предприятии.

Уровень образования многих выпускников главной школы не соответствует требованиям, предъявляемым к целому ряду новых и модернизированных профессий. Количественно выпускники главной школы составляют сегодня меньшинство среди учеников, обучающихся профессии в рамках дуальной системы профессионального обучения. Дело в том, что все больше молодых людей, окончивших реальные школы и гимназии, выбирают путь приобретения профессии через профессиональное обучение на предприятии, где вполне логично предпочтение отдается именно им.

Нынешняя ситуация, когда 15% молодежи в возрасте от 20 до 29 лет, бывших учащихся главной школы, не имеют специального профессионального образования, стала неприемлемой. В политических и экономических кругах неоднократно предпринимались попытки найти выход из этого положения [4]. Если раньше профсоюзы из соображений политики в области заработной платы не допускали профессионального обучения, дающего квалификацию ниже уровня квалифицированного рабочего, то теперь от такой позиции вынужденно пришлось отказаться. В некоторых производственных областях были введены двухгодичные курсы обучения профессии с заниженным уровнем требований¹. Хорошие ученики получили возможность продолжить свое обучение, вплоть до достижения ими уровня квалифицированного рабочего. Экономической сфере пришлось признать профессиональное образование школьного типа, т. е. освоение профессии исключительно в стенах профессиональной школы. При этом обязательное условие сохранилось: выпускной итоговый экзамен ученик сдает перед соответствующей Палатой. Управление по труду² ввело курсы подготовки по конкретным профессиям. Данные меры положили конец монополии дуальной системы в обществе [2].

Изменились и методы профессионального обучения на предприятии. Сегодня востребованным является не только умение работать по инструкции

¹ Например, наряду с ремесленной профессией «Маляр-лакировщик» (обучение в течение 3-х лет) недавно введено двухгодичное обучение с присвоением квалификации «Специалист по устройству покрытий объекта» («Objektbeschichter»).

² Федеральное ведомство по труду (Bundesanstalt für Arbeit) в Нюрнберге именуется сегодня Агентством по труду (Arbeitsagentur).

или указанию, но и умение действовать самостоятельно, применяя свою профессиональную компетенцию и лично отвечая за свою деятельность и ее результаты. На передний план выдвинулись ключевые квалификации. Самостоятельное учение с опорой на направляющие тексты должно было бы привести к обретению компетенций специально-профессионального, личностного и социального плана. Однако введение какой-либо обязательной, единой дидактики профессионального обучения оказалось невозможным из-за большого разнообразия предприятий, занимающихся профессиональным обучением. Приемлемыми оказались лишь рекомендации отраслевых союзов.

Новым принципом стало обучение профессии по так называемым *учебным полям* – логически завершенным сегментам профессии [1]. Их можно также назвать *модулями*, освоение которых ведет к приобретению отдельных компетенций в рамках данной профессии. Совокупность частных компетенций образует профессиональную компетентность¹. Новые типовые программы профессионального обучения структурированы в соответствии с этим подходом. Федеральные земли, в ведении которых находится профессиональная школа, приняли данную дидактическую модель². Появилась возможность сблизить между собой типовые программы профессионального обучения и учебные программы, по которым работают конкретные профессиональные школы. Сформировались принципы дидактического параллелизма обеих площадок, на которых осуществляется обучение профессии. Безусловно, это прогресс. Профессиональная школа отказалась от принципа деления учебного процесса на предметы в пользу учебных полей (модулей) [10]. На смену механическому заучиванию учебного материала пришли разработка проектов, самостоятельный поиск решений. В процессе обучения доминирует деятельность учащегося, а не преподавателя. Педагог становится тьютором (Tutor), т. е. наставником, помощником. Это позволяет нейтрализовать различный исходный образовательный уровень учащихся одной учебной группы, закончивших школы разного типа [7]. Рамки статьи, к сожалению, не позволяют остановиться подробнее на этом важном вопросе.

К внутрисистемным проблемам добавились требования Европейского сообщества. Имеется в виду не завершенная до сих пор дискуссия о том,

¹ Способность и готовность самостоятельно и под личную ответственность выполнять работы, входящие в спектр соответствующей профессии, применяя для этого полученные знания и навыки.

² Данное решение было принято постоянно действующим Советом земельных министров по делам культов, культуры, спорта и просвещения (КМК – Kultusministerkonferenz) в 2000 г.

отвечает ли духу времени *принцип профессии* (Berufsprinzip)¹, положенный в основу немецкой системы профессионального образования. Обучение по модулям дает больше шансов слабым ученикам. Будучи гибкими, модули могут быть легко адаптированы к различным ситуациям. Немаловажно и то, что их можно комбинировать между собой. Однако пока в Германии эти аргументы встречают сопротивление. Считается, что принцип ориентации на профессию является оптимальной предпосылкой для непрерывного повышения профессиональной квалификации в течение всей жизни.

Согласно Европейским квалификационным рамкам (EQF), включающим шесть ступеней², профессиональное образование, полученное в рамках дуальной системы, первоначально было отнесено к третьей ступени, а квалификация дипломированного мастера (в ремесленной или индустриальной сфере) – к четвертой. Основанием для этого послужило отсутствие в Германии по сравнению с некоторыми другими европейскими государствами образовательной составляющей. Это вызвало волну возмущения в стране. Под давлением политиков удалось поднять каждый из этих типов образования на ступень выше.

Немецкая экономика начала проявлять больший интерес к сотрудничеству с государственными системами образования. Своеобразный «прорыв в будущее» произошел после того, как ослабло неприятие профессиональной школы со стороны экономической сферы и начался поиск новых партнеров для дуальной системы. Частично это было обусловлено и изменениями, происшедшими в кадровой структуре предприятий [11].

На уровне среднего звена менеджмента предприятий выросли наряду с практическими и научно-технические требования. Сегодня функции мастера все чаще выполняют выпускники специальных высших учебных заведений (Fachhochschule³). Бытовавшее ранее минимальное требование одногодичной практики работы по профессии стало недостаточным. Появилась идея сочетать профессиональное обучение на предприятии с учебой в вузе. Условие допуска к такому обучению – наличие у потенциального студента свидетельства, дающего право поступления в высшее специальное учебное заведение (Fachhochschulreife), или аттестата зрелости при окончании гимназии (Abitur). Продолжительность дан-

¹ Принцип профессии заключается в том, что профессиональное обучение ориентировано на профессию по всей ее глубине и широте, т. е. профессия является его системообразующим ядром.

² Решение о введении Европейских квалификационных рамок (EQF – European Qualifications Framework) принято Европейским парламентом и Советом Европы в апреле 2008 г. (Страсбург / Брюссель).

³ Дословно перевод – «высшее профессиональное училище» (тип высшего образовательного учреждения в ФРГ).

ного обучения – 4 года. Посещение занятий в профессиональной школе заменяется учебой в специальном вузе. При этом практическое обучение уплотняется, сжимается; молодой человек одновременно является учеником (на производстве) и студентом. К моменту окончания обучения он становится специалистом в какой-либо профессии (имеет диплом о специальном профессиональном образовании) и бакалавром. Болонский процесс¹ делает возможной подобную кооперацию и с университетами. Такой вариант обучения можно назвать «дуальным высшим образованием».

Возьмем в качестве примера специальность «Строительная техника» (университет, г. Вупперталь) [5]. Структура дуальной подготовки в вузе по данной специальности представляет собой три этапа:

1) в течение первых 16 месяцев акцент в обучении ставится на освоение студентом основных аспектов выбранной им строительной профессии. Обучение проходит на (учебно)-производственном предприятии и в образовательных центрах подготовки по строительным профессиям. В этот период студенты посещают учебные мероприятия в университете один день в неделю;

2) чередование периодов учебы в стенах университета и производственного обучения профессии на предприятиях. В 4-м семестре занятия в университете занимают 4 дня в неделю, а начиная с 5-го семестра обучение идет только в университете. Данный этап завершается примерно через три года сдачей итогового, выпускного экзамена по избранной профессии;

3) учеба в университете продолжается в течение 7-го и 8-го специализированных семестров. 8-й семестр завершается сдачей экзамена на звание бакалавра наук (инженера-строителя)².

Описанный вариант образования, без сомнения, очень привлекателен. В течение первых трех лет студент, обучающийся по этой модели, получает зарплату, т. е. минимизирует свои финансовые заботы. Во время вузовских этапов обучения он приобретает производственный опыт и поэтому может сразу после окончания обучения быть принят на работу в качестве инженера-строителя. При условии если молодому человеку удалось найти предприятие, готовое проделать вместе с ним путь получения образования и профессии, эффективность такого обучения обеспечена.

Наряду с описанной моделью, которая более всего привлекает крупные предприятия промышленного типа, существует другая концепция, зародив-

¹ Речь идет о совместном заявлении 29 министров образования ЕС, принятом в 1999 г. в г. Болонья и посвященном созданию единой системы высшего образования в Европе. Болонский процесс служит для осуществления этого намерения.

² Звание «бакалавр наук» (от англ. Bachelor of Science (сокр. Bsc или BS)) присваивается в области одной из математических или естественных наук.

шаяся в недрах ремесленничества [6]. Речь идет о трехкомпонентном высшем образовании. Трехуровневая комбинация состоит из обучения на уровне подмастерья, повышения квалификации до уровня мастера и непосредственно высшего образования до уровня бакалавра («ремесленный менеджмент»). Продолжительность такого обучения составляет 4,5 года, организационная форма представляет собой чередование чисто вузовского этапа обучения, этапа совмещения учебы в вузе и практического обучения на предприятии и этапа заочной учебы. Специально для этого ремесленными организациями было создано высшее профессиональное училище (Fachhochschule)¹. Такой подход стал необходимым, так как в настоящее время для успешной деятельности ремесленного предприятия одной лишь квалификации мастера недостаточно. При традиционной системе обучения, для того чтобы создать собственное предприятие или вступить во владение имеющимся предприятием, подмастерью требуется больше времени. Политики и экономисты осознали этот факт и пытаются сделать высшее профессиональное образование более доступным. В результате, например, в земле Северный Рейн-Вестфалия начиная с осени 2010 г. можно приступить к обучению в высшей школе без сдачи дополнительного экзамена [12]. Таким образом, квалифицированные рабочие, имеющие опыт работы, получили доступ к высшему образованию по специальности, близкой к их профессии.

Необходимо оговориться, что пока квоты для допуска к высшему образованию студентов такого типа достаточно малы и неодинаковы в различных вузах. Тем не менее это еще один шаг вперед в образовательной политике Германии, который позволяет частично преодолеть существующие проблемы в дуальной системе профессионального образования и дает шанс этой системе приспособиться к условиям современного общества.

Итак, в настоящее время дуальная система профессионального образования в том автономном виде, в котором она существовала продолжительное время, уже не в состоянии удовлетворять потребности большинства выпускников общеобразовательной школы относительно их социализации. В обновленном варианте она, бесспорно, облегчает переход молодых людей в систему профессиональной занятости. Об этом свидетельствует, например, низкий процент безработицы среди молодежи. Необходимость в более качественной профессиональной подготовке подрастающей смены специалистов поддерживает в тоне интерес к совершенствованию профессионального обучения.

¹ Имеется в виду частное высшее профессиональное училище в г. Билефельд (Bielefeld), готовящее специалистов для малого и среднего бизнеса.

В ремесленной сфере, именно там, где и зародилась дуальная система, ее развитию в связи с изменившимися экономическими и социальными условиями уделяется особое внимание. Тем более что в данной сфере эта система сохраняет свои производственно-экономические (микро-экономическое) преимущества. Так, затраты на обучение ремесленной профессии являются наиболее низкими и в среднем составляют 2500 евро. А от готовности ремесленничества участвовать в профессиональной подготовке молодежи выигрывают и многие другие предприятия, не занимающиеся обучением будущих специалистов.

Прямой перенос немецкой системы профобразования в другие страны – идея, которая часто пропагандируется функционерами от экономики – невозможен в силу тесной связи этой системы с давними традициями, а также из-за ее обусловленности многочисленными законами Германии.

Литература

1. Baader R. Konstruktion von Lernfeldern // Lernen in Lernfeldern, hrsg. von Sloane P. Markt-Schwaben, 2000.
2. Baethke u.a.; Berufsbildung im Umbruch. Berlin, 2007.
3. Berufsbildungsgesetz, 11.08.1969 // BGBl 1. Bonn, 1969. S. 1112 ff.
4. Berufsvorbereitung, Bundesminister für Arbeit und Soziales // Sozialgesetzbuch III, 24.03.1997. Berlin, 1997.
5. Duales Studium der Bautechnik: Bergische Universität Wuppertal. Wuppertal, 2008.
6. Duales Studium Handwerksmanagement. Handwerkskammer Köln, 2010.
7. Euler D. (Hrsg); Handbuch der Lernortkooperation. Bielefeld, 2003.
8. Grüner G. Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Jüngenheim, 1983.
9. Handwerksgesetz, Minister für Handel und Gewerbe. Berlin, 1894.
10. Pätzold W. Lernfelddidaktik // Dortmunder Beiträge zur Pädagogik 30. Dortmund, 2002.
11. Rothe G.; Neue Wege der Qualifizierung zur Stärkung der Wirtschaft. Karlsruhe, 2009.
12. Verordnung über den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter: Minister für Wissenschaft, Forschung und Innovation, Düsseldorf // GV. NRW. 2010. № 9. S. 155–164.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

КРУГЛЫЙ СТОЛ

«НОВОЕ РЕМЕСЛЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ»¹

В январе 2011 г. в Уральском колледже технологий и предпринимательства при участии специалистов Российского государственного профессионально-педагогического университета и сотрудников колледжа состоялось обсуждение вопросов развития нового вида образования – профессионального ремесленного обучения. Проведение круглого стола было приурочено к завершению второго германо-российского проекта «Профессиональное образование специалистов малого предпринимательства в сфере строительства Свердловской области» (2006–2011 гг.), реализация которого осуществлялась Министерством общего и профессионального образования Свердловской области, немецким Фондом Эберхарда Шека при участии Российского государственного профессионально-педагогического университета².

Цель указанных международных проектов заключалась в разработке и апробации принципиально новых для России экспериментальных образовательных программ подготовки специалистов по ремесленным профессиям: маляр-дизайнер, столяр, плиточник-мозаичник, монтажник по санитарно-техническому и вентиляционному оборудованию, кровельщик, автолакировщик. Подготовка будущих ремесленников велась на основе немецкого опыта по интегрированным образовательным программам: на базе начального профессионального образования проходило обучение ремесленника, далее на базе среднего профессионального образования – руководителя ремесленного предприятия (ремесленника-предпринимателя).

Главной образовательной площадкой по реализации проектов стал Уральский колледж технологий и предпринимательства, выпустивший за это время более 700 специалистов ремесленного профиля. В 2005–2009 гг. география проектов расширилась и обучение ремесленников по апробирован-

¹ Работа проведена при финансовой поддержке грантов РГНФ: проект «Духовно-ценностные контексты развития ремесленного образования в России» №11-06-00467а и проект «Педагог профессионально-ремесленного обучения: идентификация, компетенции, подготовка» №11-16-66015а/У.

² Первый германо-российский проект «Поддержка ремесел через профессиональное образование» реализовывался в Свердловской области в 1998–2005 гг.

ным программам началось в образовательных учреждениях Березовского, Каменска-Уральского, Асбеста, Магнитогорска и Тарко-Сале (ЯНАО).

Российский государственный профессионально-педагогический университет, выступив инициатором экспериментальной работы, с самого начала взял на себя функции разработки теоретических основ этого вида профессионального образования¹. Все эти годы учеными университета велась большая научно-исследовательская работа: выигрывались гранты, проводились международные конференции, защищались диссертации, издавались монографии и учебные пособия. С 2003 г. в структуре университета функционирует специализированное научное подразделение (ныне научно-образовательный центр развития ремесленничества), работает группа докторантов, аспирантов и соискателей по данной проблематике.

А. В. Ефанов: Выбор темы круглого стола «Новое ремесленное образование в России: состояние, проблемы, перспективы» предопределен почти пятнадцатилетней работой наших педагогических коллективов. Когда все начиналось, наверное, мало кто предполагал, что со временем актуальность разработки научно-методических основ ремесленного образования может стать задачей почти государственной важности. Создаваемая модель подготовки высококвалифицированных кадров для сферы услуг сегодня, как никогда, укладывается в логику качественного изменения образовательной среды и модернизации образовательного процесса, приведения состояния отечественного образования в соответствие с запросами общества, государства и потребностями постиндустриальной экономики XXI в.

В рамках обозначенной темы предполагается рассмотреть вопросы идентификации ремесленной деятельности, особенности организации обучения по ремесленным профессиям, адаптации и профессиональной социализации выпускников ремесленного профиля. Очерченный круг вопросов обусловлен не только их актуальностью, но и профессиональными интересами участников «круглого стола».

Д. Е. Гаврилов: Ремесленничество как особый вид общественных отношений пронизывает всю историю человечества, начиная от создания первых орудий труда и заканчивая работой одного из самых близких к потребителю секторов экономики, в котором производятся материальные блага, необходимые для обустройства жизни и быта современного человека. Сегодня в России развитие малого и среднего предпринимательства рассматривается как приоритетное направление государственной

¹ Протокол о намерениях сотрудничества в области профессионального образования по ремесленным профессиям; В. В. Нестеров, Г. М. Романцев, Б. Тидеманн. Екатеринбург, 1996.

политики. Именно малые бизнес-структуры наиболее близко расположены к человеку-потребителю и наиболее полно отражают его запросы. В этой группе хозяйствующих субъектов имеются предприятия, обеспечивающие население индивидуальными товарами и услугами, номенклатура и предназначение которых весьма разнообразны, от благоустройства дома до изменения внешнего облика самого человека. Такие предприятия в странах Евросоюза получили название ремесленных, а руководителей таких предприятий называют ремесленниками.

Н. А. Доронин: Таким образом, исходя из того подхода, которого придерживаются в странах ЕС, и особенностей самого ремесленного труда, можно предложить следующие дефиниции современным понятиям «ремесленная деятельность» и «ремесленник». Ремесленная деятельность – это вид предпринимательской деятельности, связанный с конкретной ремесленной профессией, направленный на производство товаров и услуг по индивидуальным заказам, малыми сериями для удовлетворения индивидуальных потребностей граждан. Ремесленник – мастер, использующий специальные навыки, инструменты и средства малой механизации, самостоятельно или совместно с учениками производящий, как правило, на заказ продукцию или услуги высокого качества, отвечающие эстетическим нормам и функциональным потребностям.

О. Н. Галнакбирова: Тогда встает другая проблема, что следует понимать под ремесленной профессией. В настоящее время происходит изменение сущности и признаков многих специальностей. Это проявляется как в интеграции родственных или разнородных, так и в возникновении совершенно новых видов деятельности. Причем люди, овладевшие новыми профессиями, чувствуют себя более уверенно, более широко мыслят и успешнее организуют свою профессиональную деятельность.

А. В. Ефанов: Понятия «ремесленник», «ремесленная деятельность» применяются во многих странах мира. Это единая терминология ООН, стран Евросоюза и Всемирной торговой организации, которой, в частности, была разработана специальная классификация ремесленных товаров и услуг. Поэтому перечень современных ремесленных профессий достаточно широк и ремесленников можно «встретить» в различных сферах хозяйственной деятельности. Ремесленник – это каменщик, ювелир, бондарь, электрик, шорник, парикмахер, иконописец и т. д. Главное, чтобы он работал не в цехе крупного производства, а на ремесленном предприятии в непосредственном контакте с потребителями. Для ремесленных предприятий характерны такие признаки, как небольшие размеры, производство продукции или услуг одного вида, необходимость постоянного поиска заказчи-

ка, единичный или мелкосерийный характер выпуска продукции, большая доля ручных операций в технологическом процессе и т. д.

Н. А. Доронин: Несколько сложнее с определением социально-профессионального статуса ремесленника-предпринимателя.

А. В. Ефанов: Давайте на данном этапе будем считать, что ремесленник-предприниматель – это, по существу, тот же мастер-ремесленник, только обремененный функциями руководителя ремесленного предприятия, или он является индивидуальным предпринимателем-ремесленником.

О. Н. Галиакбирова: Зарубежный опыт показывает, что ремесленные предприятия нуждаются в «особых» кадрах, поскольку, в отличие от работников крупных промышленных предприятий, ремесленники должны владеть, кроме технологического мастерства, вопросами организации технологии производства, экономическими и правовыми знаниями. Они должны знать основы психологии, иметь эстетический вкус, обладать способностью к проектировочной деятельности. Поэтому подготовка современных ремесленников требует и новых подходов к построению образовательного процесса. По сути, это должен быть новый тип образовательного учреждения, предоставляющий человеку возможность получить современное, востребованное в обществе профессиональное образование.

А. В. Ефанов: Это мы и называем ремесленным образованием. Под ремесленным образованием в самом первом приближении будем считать такой вид профессионального образования, в котором осуществляется подготовка рабочих и специалистов для предприятий ремесленного профиля.

Д. П. Заводчиков: Мне кажется, что созданию нового вида профессионального образования по подготовке ремесленников должно уделяться особое внимание, поскольку качество ремесленных товаров и услуг и вместе с этим защита потребителей от технологического брака можно гарантировать только в случае, если руководство ремесленного предприятия и его работники отвечают определенным квалификационным требованиям. Квалификация ремесленника-предпринимателя и его работников наряду с производственным капиталом является ключевым производственно-экономическим ресурсом ремесленного предприятия.

Д. Е. Гаврилов: С экономической точки зрения, ремесленничество можно рассматривать в четырех проекциях: во-первых, как универсальный тип хозяйствования, эволюционирующий на протяжении всей истории человечества (ремесленничество эпохи рабовладения, средневековое ремесленничество, ремесленничество в условиях формирующегося рынка, ремесленничество информационного общества); во-вторых, как особый тип хозяйственной деятельности, сохраняющийся только в рамках отдельных

культурных и национальных автономий; в-третьих, как специфическую форму малого предпринимательства; в-четвертых, как обыденную деятельность домашних хозяйств (как часть неформального сектора экономики).

Для определения контуров ремесленничества как экономического явления необходимо обозначить критерии, по которым какую-либо хозяйственную деятельность можно было бы отнести к ремесленной. Наше исследование позволило выделить следующие критерии: близость к потребителю (в том числе территориальная); персонификация потребления; уникальность и индивидуализация производства; размеры малых и микро-предприятий (до 10 человек); отсутствие разделения труда (взаимозаменяемость работников); специфическая (многофункциональная) квалификация работников; высокий профессионализм руководителя предприятия как мастера-технолога; высокое качество выполняемой работы (включая индивидуальное клеймение продукции); право собственности на средства производства, принадлежащее самому ремесленнику.

Н. А. Доронин: Необходимо согласиться с таким подходом к оценке ремесленной деятельности. Современный ремесленник, как мы понимаем, – это профессионал нового типа. Существовавшая многие десятилетия система подготовки рабочих кадров в нашей стране работала в целом неплохо, поскольку имела четко обозначенные цели, организационно-методическое обеспечение и соответствовала требованиям своего времени. Но сегодня она вступила в противоречие с запросами общества, прежде всего со сферой профессиональной деятельности человека. Это проявляется в распространенных профессионально-личностных деструкциях, в сложностях с подбором работы и дальнейшем трудоустройстве для многих людей, ввиду их узкой специализации, стереотипности мышления, трудностей в решении профессиональных задач, неэффективной организации профессионального поведения в целом. Современный индустриальный работник сильно зависит от внешних обстоятельств – производственной ситуации, субъективного отношения руководителя, состояния рынка труда и т. д., а главное, у него не сформирована позиция активного организатора собственной профессиональной жизнедеятельности, не развиты функции преобразователя и создателя.

Внешней отличительной особенностью профессиональной деятельности ремесленника является то, что он производит продукцию или оказывает услуги по индивидуальным заказам. Но более важно то, что специфика его труда предполагает участие в создании продукта на всех этапах технологической цепочки – от проектирования до его реализации, причем владеть этими функциями должен как ремесленник-работник, так и руководитель ремесленного предприятия. Но вот здесь и возникает противоречие. Широта и глубина профессиональной подготовки ремес-

ленника, необходимость отбора для нее технологически и интеллектуально более «продвинутых» абитуриентов никак не увязываются с обыденным восприятием ремесленника в российском обществе.

Е. А. Ким: Действительно, в наши дни термин «ремесленничество» кажется устаревшим, покрытым нафталином. В общепринятом понимании ремесленники – это мастера, продукцию которых можно отнести к изделиям, несущим в себе элементы традиционной самобытной культуры. В современном русском языке понятие «ремесленник» имеет негативный оттенок, оно стало скорее именем нарицательным, ассоциирующимся с примитивным уровнем выполнения работы, с работой по шаблону, где творческой инициативе почти не находится место.

Однако по-гречески ремесленник, мастер – *demiurgos*, что означает создатель, творец. Основным критерием, отличающим творчество от штампа, а мастерство от типового изготовления, является неповторимость и уникальность результата. Настоящему мастерству чужды консерватизм, замкнутость и ограниченность. Приведу слова губернатора Свердловской области А. С. Мишарина, открывавшего в июне 2010 г. международную конференцию по ремесленному образованию. Подчеркивая созидательную, новаторскую функцию ремесленничества, он отметил, что «ремесло всегда адекватно отвечало на изменения рыночной ситуации. Именно в его рамках в свое время проявлялись первые инновационные тенденции, разрабатывались новые технологии, апробировались научные разработки»¹. Понятно, что труд ремесленника не может полностью отождествляться с творческой деятельностью, но определенную, весьма прочную связь между ними отвергать сложно. Именно этот факт придает продуктам ремесленничества дополнительную ценность в сравнении с продуктами обезличенного промышленного производства.

А. В. Ефанов: Но степень свободы творчества в разных ремесленных профессиях отличается весьма существенно.

Е. А. Ким: Конечно, доля творческой компоненты в работе, например, монтажника санитарно-технического оборудования и маляра-дизайнера будет различаться, и это различие окажется достаточно большим. Но наша задача не выявлять долю творческой составляющей в той или иной профессии, а формировать в процессе обучения качественно новую личность, обладающую всеми необходимыми, в том числе и креативными, компетенциями. Эту задачу можно решать с помощью использования педагогических технологий саморазвития и элементов акмеологического воздействия.

¹ Стенограмма выступлений Международной конференции «Профессиональное образование специалистов ремесленного профиля». Екатеринбург, 8 июня 2010 г.

А. В. Ефанов: Думается, что еще надо возрождать не только ремесленное дело, но и слово. Надо возрождать тот дух и смысл, который был присущ понятиям «ремесло», «ремесленник» еще 3–4 поколения назад. На Урале, например, к ремеслу и ремесленникам всегда относились с особым уважением. Самой высокой наградой за труд было звание мастера, умельца, а традиции мастерovitости и секреты ремесла передавались из поколения в поколение как семейное достояние.

Е. Ю. Бычкова: Продолжая выбранный ракурс обсуждения, необходимо остановиться на уточнении характеристики современного ремесленника как предпринимателя особого вида. Во-первых, предприимчивость и творческая активность ремесленника является не столько средством приращения его собственности, главное в другом – ремесленником может быть только творчески мыслящая личность. Штучный, эксклюзивный товар не сможет сделать тривиальный человек. Во-вторых, в традиционном обществе (западном или восточном) ремесленные технологии передаются из поколения в поколение, поэтому их результат часто зависит не от стечения рыночных обстоятельств, а от умения и готовности человека воспользоваться генетическими способностями, т. е. продолжить дело своего отца, который может передать секреты мастерства. В-третьих, ремесленнику в значительной степени приходится ориентироваться на местный рынок, учитывать многие социально-экономические (например, рыночные цены или достаток клиента) и социально-психологические факторы (например, моду или индивидуальные потребности). Необходимо не просто знать свое «ближайшее окружение», но и поддерживать с ним лояльные, «соседские» отношения. Конфликтовать оказывается просто невыгодно. В-четвертых, ремесленнику-предпринимателю должно быть свойственно безупречное отношение к делу, высокая производственная и технологическая культура.

Н. А. Доронин: Мы придерживаемся точки зрения, что ремесленная профессия – это несколько иной образ профессиональной жизнедеятельности и особый тип мышления. Овладение профессией ремесленника означает освоение всех сложных и многогранных ее характеристик. Подготовка современных ремесленников в учреждениях профессионального образования действительно требует новых подходов к построению образовательного процесса.

В. А. Берсенева: Обозначу некоторые особенности процесса обучения по ремесленным профессиям. Во-первых, это максимальная интеграция образовательных программ начального и среднего профессионального образования через преемственность целей, задач, содержания, методов и организационных форм обучения. Во-вторых, это сплав европейского и отечественного опыта профессионального обучения. В-третьих, организация обучения с использованием са-

мого современного технологического инструмента и оборудования. В-четвертых, дидактическое единство предметов общеобразовательного и профессионального циклов, теоретического и практического обучения. В-пятых, качественное практическое обучение на учебных моделях и реальных производственных объектах. В-шестых, обучение предпринимательской деятельности и предпринимательскому мышлению на основе использования проектной технологии. Это основное, но можно было бы еще продолжить.

В. В. Пузырев: Хотелось бы детальнее осветить такой важный методический аспект обучения будущих ремесленников-предпринимателей, как интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки. Анализ опыта европейских стран позволяет выделить четыре подхода к их комбинированию. Видимо наиболее распространенной в профессиональных школах является модель, когда преподавание дисциплин общеобразовательной подготовки не увязывается с профессиональной направленностью обучающихся. Вторая модель предполагает, что в содержание дисциплин общеобразовательной подготовки включаются отдельные элементы знаний или умений будущей профессиональной деятельности. В третьей модели общеобразовательная и профессиональная подготовка связаны посредством формирования у обучающихся определенного набора умений и навыков. Четвертая модель исходит из того, что система преподавания как в общеобразовательной, так и в профессиональной части подготовки в первую очередь должны быть ориентированы на будущую профессиональную деятельность. Для такой модели обучения характерно применение активных методов, например деловых игр, учебных проектов и т. д., которые обязательно основываются на межпредметных связях. Думается, что процесс обучения будущих ремесленников-предпринимателей должен быть наполнен именно активными, интегрированными видами учебно-профессиональной деятельности.

Н. Н. Сачкова: В нашем колледже так и происходит. При выборе способов и методов обучения по ремесленным профессиям мы исходили из того, что в профессиональной деятельности ремесленника-предпринимателя большое место занимает проектировочная деятельность. Ему необходимы умения планировать и организовывать работу, самостоятельно принимать решения, нести социальную и профессиональную ответственность за результаты труда, быть готовым совершенствовать свои знания, умения, иными словами, его деятельность представляет собой деятельность проектного вида. Да и сам процесс создания ремесленной продукции является глубоко творческим делом, своего рода проектом, обеспечивающим индивидуальность и уникальность каждому изделию.

В процессе опытно-поисковой работы, проходившей в Уральском колледже технологий и предпринимательства в 2006–2010 гг., нами была разработана и внедрена структурно-функциональная модель подготовки руководителей ремесленных предприятий. В ее основу была положена проектная технология в виде специально разработанных и последовательно усложняющихся учебных заданий, содержание которых направлено на формирование гностических, технологических и предпринимательских умений и навыков. Как показали результаты научно-исследовательской работы, применение такой модели обучения создает необходимые условия для формирования у будущих ремесленников-предпринимателей ключевых компетенций, необходимых им для успешной адаптации и социализации в профессиональной сфере.

А. В. Ефанов: Вы затронули важную проблему профессионального становления, адаптации и социализации выпускников ремесленных специальностей. Ее необходимо обсудить.

Д. П. Заводчиков: Здесь стоит отметить, что психолого-педагогические аспекты профессионального становления будущих ремесленников исследовались коллективом кафедры психологии профессионального развития РГППУ в 2001–2005 гг. под руководством члена-корреспондента РАО, доктора психологических наук Э. Ф. Зеера. В наших исследованиях было установлено, что формирование компетенций имеет деятельностный характер и возможно лишь с опорой на определенный уровень функциональной грамотности, т. е. базовой компетентности обучающихся. Была разработана концепция психологического сопровождения процесса обучения по ремесленным профессиям, обоснованы психолого-педагогические технологии такого сопровождения и определены условия и особенности развития компетенций и ключевых (социально-профессиональных) квалификаций ремесленников-предпринимателей на этапе их профессиональной подготовки. Одно из направлений исследовательской работы было посвящено разработке процедуры измерения и оценки компетенций, сформированных у обучающихся в профессионально-образовательном процессе. В дальнейшем необходимо будет продолжить научные исследования по психолого-педагогическому сопровождению процесса обучения ремесленников.

А. М. Павлова: К сказанному нужно добавить, что в 2007–2009 гг. исследовательская группа кафедры психологии профессионального развития продолжила работу в области ремесленного образования. Исследованию подлежали личностные предпосылки успешности деятельности ремесленников, обучающихся профессии «Парикмахер-стилист». Было установлено, что конструктивное решение профессиональных проблем определяется такими личностными особенностями, как самоэффективность и ориентация на преодоление трудностей. Кроме того, мы обнаружили, что предприниматели с высо-

ким уровнем личностной автономии характеризуются высоким уровнем личностной ответственности. При этом важнейшим фактором повышения социальной ответственности представителей современного бизнеса является образование. В связи с этим в структуре профессиональной подготовки будущих ремесленников-предпринимателей наряду с другими социально значимыми качествами (компетенциями) необходимо, на наш взгляд, формирование социально ответственных способов их взаимодействия с потребителями и прочими социальными институтами.

О. В. Никитина: В колледже также несколько лет ведется серьезная психологическая работа с обучающимися по ремесленным профессиям. Психологическая служба начинает работать уже с абитуриентами, по определению их психологической готовности к обучению, что позволяет выявить мотивационную компоненту, уровень общеобразовательной подготовки, профессионально-ориентированные способности (психофизиологические свойства, пространственное мышление, воображение, эстетический вкус). Это дает возможность более точно отбирать абитуриентов, наиболее подготовленных к овладению той или иной ремесленной профессией.

На третьем-четвертом курсах проводится диагностика социального интеллекта обучающихся, оценивается как уровень развития интеллекта в целом, так и частные способности к распознаванию поведения людей. Результаты наших исследований указывают на то, что наибольшее количество обучающихся колледжа обладают средним уровнем социального интеллекта. Это позволяет намечать пути педагогической работы, направленной на повышение уровня интеллекта обучающихся. Кроме того, с целью развития нестандартного, творческого мышления регулярно проводятся тренинги, в ходе которых будущие мастера-ремесленники осознают барьеры своей креативности, обнаруживают новые способы решения проблем или способы самовыражения, развивают гибкость, беглость и оригинальность мышления.

Также для выпускников ремесленных групп организуются тренинги по развитию деловых качеств, во время которых проводится самоанализ личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности, проигрываются ситуации приема на работу, поведения в конфликтных ситуациях и т. д. Таким образом, проводимые психолого-педагогические мероприятия с обучающимися ремесленных групп оказывают положительное влияние на их самосознание, личностную самоорганизацию, развитие социальных компетенций, творческий потенциал.

А. Ф. Беликова: На фоне активного изучения ремесленничества психологами, педагогами, экономистами ремесленники как социально-профессиональная группа не становились пока предметом системного социологического иссле-

дования. Однако на кафедре социологии РГППУ в последние годы активно ведутся исследования институционализированного канала подготовки ремесленников через систему профессионального образования. Нами предпринята попытка методологического обоснования особенностей, ценностных оснований и культурных предпосылок возрождения ремесленничества; анализа предпосылок и условий возрождения ремесленничества на Урале; изучения потребностей учащейся молодежи в ремесленном образовании, а также диагностики проблем социально-профессиональной адаптации выпускников ремесленного профиля. Социологические исследования, которые в последние годы проводятся сотрудниками кафедры в Уральском колледже технологий и предпринимательства, показывают, что проблема социально-профессиональной адаптации выпускников ремесленных специальностей по-прежнему остается острой.

Подтверждением тому являются и данные социологического исследования, проведенного в прошлом году, которые свидетельствуют в целом об успешном вхождении выпускников в профессиональную деятельность и о достаточности их профессиональной квалификации. Сразу после окончания учебного заведения каждому второму удается устроиться по специальности. Это плиточники, сантехники, маляры-дизайнеры, кровельщики. При этом каждый третий выпускник планирует открыть собственное дело, а 83% из них продолжают повышать свое образование в тех или иных формах.

Однако непрерывно изменяющаяся ситуация на рынке труда, неопределенный социально-профессиональный статус ремесленных профессий осложняет профессионально-производственную адаптацию выпускников. Почти половина (около 46%) выпускников испытывает несоответствие требований работодателей высокому уровню полученной квалификации ремесленника. Таким образом, важный аспект полученного образования теряет свою функциональность, и выпускник учебного заведения нового типа превращается в обычного работника. Не случайно почти 60% выпускников через год увольняются с предприятий.

А. И. Степанова: Для расширения представления о сложностях адаптации выпускников ремесленных профессий нами было проведено интервью с мастерами производственного обучения и преподавателями колледжа. Полученные результаты позволили дополнить картину, сформированную в ходе опроса самих выпускников. Во-первых, действительно имеются сложности с трудоустройством выпускников колледжа, которые, с одной стороны, обусловлены текущей ситуацией на рынке труда, а с другой – неэффективными способами поиска выпускниками работы и отсутствием как такового опыта работы по специальности. Во-вторых, работодателями не востребована полученная в колледже высокая квалификация ремесленника. В-третьих, у вы-

пускников имеются трудности в общении с работодателем, недостаточные возможности дальнейшего служебного роста, неудовлетворительные возможности повышения квалификации. В-четвертых, уровень организации производственного процесса на предприятиях не соответствует полученной профессиональной подготовке ремесленника-предпринимателя. В-пятых, заниженные тарифы, расценки, недостаточное материальное стимулирование, нетребовательность к качеству выполнения работ также не согласуются с квалификацией выпускников и т. д.

А. Ф. Беликова: В целом результаты исследований подтверждают сложившуюся тенденцию: несмотря на профессионализм и мотивацию к труду в рамках полученной ремесленной профессии, выпускники колледжа, в силу их более высокой квалификации по сравнению с требуемой работодателями, обладают пока, как ни парадоксально, низкой конкурентоспособностью на рынке труда, а после трудоустройства подвергаются серьезной опасности постепенной потери своей квалификации.

Г. А. Дорофеева: Это действительно так. Сегодня в Уральском колледже технологий и предпринимательства для подготовки специалистов по инновационным образовательным программам созданы все условия: хорошая материально-техническая база, комплекты учебно-программной документации и дидактических средств обучения, профессионально подготовленные кадры, прошедшие обучение в ремесленных учебных центрах Германии, а выпускники колледжа обладают хорошими знаниями и умениями по выполнению ремесленных работ. Однако мы испытываем серьезные трудности, связанные с трудоустройством выпускников ремесленных профессий. Во-первых, работодатели не заинтересованы в наших специалистах, так как выгоднее нанять иностранных рабочих, труд которых значительно дешевле. Во-вторых, работодатели не готовы брать наших специалистов, поскольку не могут обеспечить такими видами работ, которые соответствуют возможностям наших выпускников. В-третьих, выпускники колледжа сами не хотят работать в крупных компаниях, на строительных объектах, где трудно проявить свой творческий потенциал, профессиональные умения. Они могли бы открыть свое ремесленное (малое) предприятие, но для этого нужен стартовый капитал, деловые связи. Поэтому большинство наших выпускников продолжают обучение в других средних или высших учебных заведениях.

С. Н. Журавлев: Продолжу эту мысль, но в разрезе формирования личностных характеристик у будущих ремесленников. В профессиональном училище № 64 г. Каменск-Уральского подготовка ремесленников зиждется на простой, но достаточно весомой идее: «Профессиональное образование

ремесленников выходит за рамки узкой ремесленной специализации и представляет собой воспитание независимой личности через профессию». Мы много внимания уделяем формированию личностных качеств, которые должны быть свойственны специалистам ремесленных профессий: организованности, ответственности, предприимчивости, коммуникативности, креативности, эстетической чувствительности, ручной умелости. Для этого применяются разнообразные педагогические технологии: индивидуальное обучение, сотрудничество, проектная деятельность. Используются различные формы поощрения за достижения в учебе и других социально значимых видах деятельности, перед обучающимися ставится задача создавать персональные портфолио. Важнейшие направления работы нашего образовательного учреждения сегодня, во-первых, поиск социальных партнеров для привлечения инвестиций в образовательный процесс, во-вторых, дальнейшее сопровождение выпускников ремесленных профессий.

М. М. Ицкович: Своеобразие и многогранность ремесленной деятельности могут быть успешно применены в процессе социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, как при сохраненном, так и при сниженном интеллекте. Известно, что одним из важнейших процессов социализации таких детей является социально-трудовая адаптация сначала в учебно-профессиональном пространстве, а затем в профессиональной сфере. Ввиду сниженных биопсихофизиологических возможностей дети-инвалиды не могут конкурировать со здоровыми сверстниками как на этапе социально-профессиональной оптации (при поступлении в учебное заведение), так и в процессе профессиональной деятельности.

Однако именно в силу ограниченных возможностей такие дети вынуждены развивать личностный потенциал и особенно интеллектуальные ресурсы через активную трудовую деятельность, что возможно лишь на основе специально построенной программы обучения, включающей элементы классического ремесленного обучения. Таким образом, создается уникальная ситуация для диверсификации ремесленного образования в рамках профессионально-образовательного пространства специальных (коррекционных) школ-интернатов. Поскольку обучение в них предполагает дифференцированный подход и составление индивидуальных программ развития, то за счет ранней профессиональной ориентации и построения индивидуальной программы развития трудовых навыков становится возможным готовить из таких детей ремесленников с выраженными профессиональными компетенциями. Методологической базой такой подготовки может и должен служить личностно-ориентированный подход в рамках акмеологической концепции здоровья.

Е. Д. Тельманова: Подготовка профессионалов-ремесленников нового типа затрагивает и область профессионально-педагогического образования. Процесс возвращения ремесленников в качестве индивидуальных предпринимателей или руководителей малых ремесленных предприятий в незанятую социальную нишу российского общества по-прежнему весьма проблематичен, поскольку институционализировать профессиональную группу ремесленников-предпринимателей невозможно, так как это не предусмотрено законодательством. В то же время образовательные учреждения, готовящие ремесленников-предпринимателей, не выступают каналами социальной мобильности, потому что само обучение имеет в значительной степени обезличенно-коллективный характер. Будущие специалисты не приобретают четких социальных признаков ремесленника-предпринимателя. По существу, выпускник учреждения ремесленного образования готов исполнять роль рабочего, владеющего определенной профессией, или выполнять функции менеджера в частной организации. Выпускникам ремесленных специальностей незнакомо социальное поведение, присущее социальной группе ремесленников и ремесленников-предпринимателей.

Проблема социализации ремесленников-предпринимателей в российском обществе до сих пор никем не выявлена, а возможность создания условий социализации в учреждениях профессионально-педагогического образования не рассматривалась. Как известно, процесс социализации происходит с помощью агентов и институтов социализации. Агенты – это конкретные люди, ответственные за обучение культурным нормам и освоение тех или иных социальных ролей.

В настоящее время под влиянием агентов социализации через профессиональное обучение вполне реально начать процесс социализации нового среднего класса ремесленников-предпринимателей. Разрабатываемая на базе научно-образовательного центра развития ремесленничества РГППУ модель педагога профессионально-ремесленного обучения должна включать наиболее адекватные компетенции наддисциплинарного характера с ориентацией на специфические социально-психологические предметные стороны будущей педагогической деятельности. Особо важно то, что компетенции должны быть ориентированы не столько на обеспечение конкурентоспособности выпускника, его готовность и умение успешно «встраиваться» в хозяйственные структуры, сколько на его готовность совмещать организационно-управленческую деятельность в учреждениях ремесленного образования с деятельностью агента социализации ремесленника-предпринимателя.

А. И. Кудрявцева: Места ремесленному образованию достаточно и в системе дополнительного профессионального образования работников

индустрии здоровья и красоты, в частности в сфере парикмахерского и визажного искусства. Рассматривая специфику профессиональной деятельности таких специалистов, необходимо отметить, что основу их подготовки должны составлять знания и умения в области специальных технологий, материаловедения, художественного творчества, эстетики и дизайна. Но ввиду постоянного совершенствования методов, способов, технологий, появления новых препаратов и материалов становится недостаточно полученных в рамках основного профессионального образования базовых знаний и умений, которые могут составлять лишь фундамент для постоянного повышения профессиональной квалификации. Поэтому дополнительное образование является эффективным средством целенаправленного формирования и непрерывного развития специалистов-ремесленников сферы парикмахерского и визажного искусства.

На протяжении ряда лет в Институте искусств РГППУ проводится набор слушателей на программы дополнительного профессионального образования. В ходе их реализации была разработана и апробирована гибкая образовательная модель дополнительной подготовки, характеризующаяся комплексным внедрением элементов дуальной системы и элементов эвристики в учебный процесс. Элементы дуальной системы в данной подготовке заключаются в том, что слушатели получают специальную практико-ориентированную подготовку, поскольку их обучение сочетается с непосредственной работой в салонах красоты и парикмахерских. Элементы эвристики придают обучению необходимую креативную направленность. При этом обучающиеся сами создают новые образовательные продукты и выстраивают индивидуальные образовательные траектории в каждой из образовательных областей. Использование элементов эвристики позволяет формировать у слушателей продуктивный творческий потенциал, развивать их уникальные индивидуально-стилевые способности.

А. В. Ефанов: Давайте подытожим содержание прозвучавших выступлений. Прежде всего, надо сказать, что система подготовки в большинстве учреждений профессионального образования нашей страны за последние десятилетия не претерпела сколько-нибудь существенных изменений и по-прежнему сориентирована в основном на подготовку работников индустриального типа.

Такая система обучения не соответствует, во-первых, политическим и экономическим реалиям российского общества, так как не готовит выпускников к жизни в условиях постоянно изменяющегося рыночного общества. Во-вторых, сохраняющаяся система не соответствует и технологическим изменениям в экономике, поскольку ожидается, что доля крупного бизнеса

в перспективе будет снижаться, а малого и среднего нарастать. В-третьих, она противоречит социально-культурным ценностям и потребностям людей, в силу того что рост благосостояния объективно ведет к индивидуализации и персонификации потребностей человека. В-четвертых, такая подготовка не дает главного – она не учит ответственности за результаты своего труда, так как ответственность наемного индустриального работника во многих случаях обезличенна.

В основу доминирующей модели профессионального образования заложена подготовка работника «гетерономного типа», человека несвободного, зависимого от внешних факторов. А жизнь настоятельно диктует необходимость воспроизводить работников «автономного типа». Примером такого автономного работника и является мастер-ремесленник, поскольку ремесленная деятельность основывается на трех факторах: высоком качестве работы, а значит, потенциальной конкурентоспособности человека; большой доле самостоятельности работника для максимального учета потребностей заказчика; ответственности, которая является признаком нравственно здорового человека.

И еще один важный аспект. Ремесленное образование сегодня, как никакой другой вид профессионального образования, нуждается во внешней поддержке как со стороны государства, так и со стороны бизнеса и общества. Его текущее состояние и дальнейшее развитие опосредованы рядом объективных трудностей: отсутствием нормативно-правовой базы, профессиональных и образовательных стандартов ремесленных профессий, учебно-методической документации, современных технологий и методик обучения и т. д. В ремесленном секторе экономики нет крупных и даже средних по размерам предприятий, готовых оплачивать обучение своего персонала, нет авторитетных и влиятельных корпоративных объединений, тем более нет своего лобби ни на федеральном, ни на региональном уровнях. Расширение инструментов социального партнерства в сфере ремесленного образования уже назрело.

А. В. Пивоваров: Необходимо отметить, что профессиональное образование в России всегда получало определенную поддержку со стороны государства и общества. Наиболее системный характер она стало приобретать со второй половины XVIII в., через создание сети учреждений общественного призрения, которые среди прочих занимались вопросами обучения основам ремесла подростков из бедных семей. По образовательному уставу 1828 г. в учебных заведениях страны вводилась должность попечителя, обязанностью которого было изыскание денежных средств на ведение образовательной деятельности. Для стимулирования общественной инициа-

тивы на местах, сбора пожертвований, создания филантропических обществ члены царской семьи часто совершали поездки по российским губерниям. Большую деятельность в этом направлении развивали и земства.

Роль государственно-частного партнерства в развитии системы образования на Урале также значительна. Так, благодаря успешной организаторской деятельности В. Н. Татищева, при участии частного капитала в Уральском регионе была создана сеть горнозаводских школ, российским промышленником и меценатом Н. Д. Демидовым была открыта «цифирная» школа в поселке Невьянского завода, а в Ярославле – юридический лицей. Ярким примером удачного объединения усилий государства и общества стало открытие в Петербурге в 1903 г. «Общества распространения ремесленного образования». Его попечителями состояли крупные государственные чиновники, известные купцы, состоятельные ремесленники. Благотворительная организация существовала на членские взносы и добровольные пожертвования и занималась организацией бесплатного обучения ремеслу детей и подростков.

В этой связи необходимо указать на недостаточность предпринимаемых государством мер по привлечению общественности к решению проблем современного ремесленничества и ремесленного образования. Слабы или вовсе не разработаны законодательные, организационные и финансовые механизмы участия общественных структур и бизнеса в деле подготовки специалистов по ремесленным профессиям. Между тем сам по себе общественный фактор и частная инициатива могли бы стать мощным двигателем развития предпринимательства в ремесленном секторе, создания дополнительных рабочих мест, производства традиционных и новых для российского рынка товаров и услуг.

А. В. Ефанов: Завершая нашу работу, будет уместно еще раз напомнить, что нашими коллективами за полтора десятилетия пройден большой путь в разработке основ теории и практики ремесленного образования. За этот период учеными и специалистами формирующейся Уральской школы по изучению проблем развития ремесленничества и профессионального ремесленного образования, под руководством академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора Г. М. Романцева и действительного члена Академии профессионального образования Б. Тидеманна (Германия) были проведены несколько международных научно-практических конференций, получены одиннадцать грантов разного уровня, защищено четыре диссертации, разработано более десяти экспериментальных государственных образовательных стандартов, программ и проектов, опубликовано более двадцати монографий, учебных и учебно-методических по-

собий, десятки и сотни научных статей и докладов. Однако мы понимаем, что для «массового производства» ремесленника как работника нового типа должна быть разработана новая концепция подготовки, необходим новый перечень профессий, новые профессиональные и образовательные стандарты, новые учебные планы, а также образовательные стандарты для подготовки педагогов профессионального обучения, которым предстоит в будущем обучать ремесленников-предпринимателей. Нужны серьезные исследования, которые могли бы стать научной основой становления в России нового вида образования – профессионального ремесленного образования.

Материалы подготовил
А. В. Ефанов

Все заинтересованные в продолжении обсуждения темы могут писать по адресу: 620012, г. Екатеринбург, ул. Ильича, 26, Научно-образовательный центр развития ремесленничества Российского государственного профессионально-педагогического университета; Сайт: <http://www.rspu.ru/scientific-departments/nocrr/>, e-mail: noz.rem@mail.ru

Участники круглого стола

Беликова Людмила Федоровна – кандидат философских наук, профессор кафедры социологии Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: lfb@bk.ru

Берсенева Валентина Ананьевна – заместитель директора, руководитель бюро германо-российского проекта Уральского колледжа технологий и предпринимательства. E-mail: utrp@mail.ru

Бычкова Екатерина Юрьевна – преподаватель Уральского колледжа технологий и предпринимательства, соискатель кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: bychkovakaterina@yandex.ru

Гаврилов Денис Евгеньевич – старший преподаватель кафедры экономической теории Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: den_gav@mail.ru

Галиакбиров Оксана Назировна – преподаватель Уральского колледжа технологий и предпринимательства, аспирантка кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: oksana51212@mail.ru

Дорофеева Галина Анатольевна – мастер производственного обучения Уральского колледжа технологий и предпринимательства. E-mail: utrp@mail.ru

Доронин Николай Андреевич – кандидат педагогических наук, директор Уральского колледжа технологий и предпринимательства. E-mail: utrp@mail.ru

Ефанов Андрей Викторович – кандидат педагогических наук, директор научно-образовательного центра развития ремесленничества Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: efanov.prof@mail.ru

Журавлев Сергей Николаевич – директор Профессионального училища № 64 г. Каменска-Уральского Свердловской области. E-mail: ural-profi@inbox.ru

Заводчиков Дмитрий Павлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: zavodchikov_d@mail.ru

Ицкович Марк Матусович – кандидат психологических наук, директор специальной (коррекционной) школы-интерната № 17 для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата г. Екатеринбурга. E-mail: markiz0110@mail.ru

Ким Евгения Анатольевна – преподаватель Уральского колледжа технологий и предпринимательства, аспирантка кафедры экономики предпринимательства Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: winter2002@rambler.ru

Кудрявцева Анна Ивановна – менеджер дополнительного образования Института искусств Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: anna-k16@yandex.ru

Никитина Ольга Викторовна – педагог-психолог Уральского колледжа технологий и предпринимательства. E-mail: utrp@mail.ru

Павлова Анна Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: anna_pavlova1979@mail.ru

Пивоваров Александр Валентинович – кандидат исторических наук, доцент кафедры профессионально-педагогического образования филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Первоуральске. E-mail: avrrpu@mail.ru

Пузырев Виктор Владимирович – заместитель директора Института лингвистики Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: viktor.puzyrev@usvpu.ru

Сачкова Надежда Николаевна – заведующая отделением среднего профессионального образования Уральского колледжа технологий и предпринимательства, соискатель кафедры инновационных образовательных теорий и технологий Уральского государственного педагогического университета. E-mail: nikol500@mail.ru

Степанова Алена Игоревна – преподаватель Уральского колледжа технологий и предпринимательства, соискатель кафедры социологии Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: alenast@e1.ru

Тельманова Елена Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры автоматизации систем электроснабжения Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: telmanova_rsvpu@mail.ru

АВТОРЫ НОМЕРА

Аликперов Игорь Мирзамович – кандидат экономических наук, доцент кафедры теории и практики управления организацией Института кадрового развития и менеджмента Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: aigor55@mail.ru

Гапонюк Петр Никитович – кандидат экономических наук, начальник Управления кадров и международных связей Российской академии образования, Москва. E-mail: garonjuk_petr@mail.ru

Иванова Наталья Петровна – старший преподаватель кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко, Глазов. E-mail: niva28@mail.ru

Кашук Яна Николаевна – аспирантка кафедры теоретический и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: 198288@mail.ru

Лурье Леонид Израилевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики, профессор кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета, профессор кафедры математического моделирования систем и процессов Пермского государственного технологического университета, Заслуженный учитель РФ, Пермь. E-mail: lourieleonid@gmail.com

Марчук Наталья Юрьевна – аспирантка кафедры педагогической психологии Института психологии Уральского государственного университета, Екатеринбург. E-mail: mar4uk@el.ru

Мокроусова Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой пожарной безопасности в строительстве Уральского института государственной противопожарной службы МЧС России, Екатеринбург. E-mail: olgamokrousova@mail.ru

Семенова Юлия Леонидовна – учитель английского языка гимназии № 94, Екатеринбург. E-mail: julia_ls@rambler.ru

Серпионова Елена Игоревна – аспирантка кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), преподаватель психологии, психолог-консультант центра образования № 182, Екатеринбург. E-mail: serpionova2005@mail.ru

Татаркин Александр Иванович – академик РАН, директор Института экономики Уральского отделения РАН, Екатеринбург. E-mail: tatarkin_ai@mail.ru

Татаркин Денис Александрович – кандидат экономических наук, заведующий сектором финансов и стратегического развития Центра стратегического развития территорий, Екатеринбург. E-mail: tatarkin_ai@mail.ru

Тидеманн Бруно – научный руководитель германо-российского модельного проекта «Профессиональное образование специалистов малого предпринимательства в сфере строительства Свердловской области», действительный член Российской академии профессионального образования, почетный профессор Российского государственного профессионально-педагогического университета, Ratingen (Германия). E-mail: brunohoesel@arcor.de

CONTENTS

MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATION

Gaponyuk P. N. State Curricula as the Quality Management Instrument in Technical Staff Training at Higher School

3

EDUCATION AND ECONOMY

Alikperov I. M. Problems and Opportunities of Creative Workforce Training for Postindustrial Economy

12

Tatarkin A. I., Tatarkin D. A. Innovative Mission of the Social Order Modernization as the Requirement for Steady Development of Russia

21

VOCATIONAL EDUCATION

Makrousova O. A. Experts Training in Independent Risk Assessment at Higher Schools of the Fire Prevention Technical Profile

45

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Kashchuk Y. N. Experience of the «Meaning of Life Crisis» in Adolescence

52

Martchuk N. Y. Distinctive Features of Teacher's Professional-Personal Orientation

60

Serpionova Y. L. Peculiarities of Hemispheric Asymmetry, Student's Personality and Speech

72

SOCIAL PEDAGOGY

Ivanova N. P. Technique Aimed at Structuring the Socio-Pedagogic Situations and Based on Thesaurus Approach

82

THE HUMANITIES IN EDUCATION

Semyenova Y. L. Culture Dialog in Bilingual Education viewed as a Developing Resource of Student's Communicative Competence

90

SCIENTIFIC PUBLICATION

Lurye L. I. Can the Textbook Reading Be Exciting?

100

EDUCATION ABROAD

Tideman B. Dual System – the German Type of Vocational Training

112

SCIENCE LIFE

124

ISSUE AUTHORS

143

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте:

www.uorao.ru

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
для оформления подписки на журнал
«Образование и наука. Известия УрО РАО»
в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь для оформления подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс
20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1	Министерство связи РФ											
	АБОНЕМЕНТ на	газету журнал										
	20462											
	«Образование и наука. Известия УрО РАО»											
	(наименование издания)	Количество комплектов										
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Куда											
	(почтовый индекс)		(адрес)									
	Кому											
(фамилия, имя, отчество)		Тел. №										
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА											
	на	газету журнал										
	20462											
	ПВ	мес-то										
	«Образование и наука. Известия УрО РАО»											
	(наименование издания)											
	Стоимость	подписки переадресовки										
	Кол-во комплектов											
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда												
(почтовый индекс)		(адрес)										
Кому												
(фамилия, имя, отчество)		Тел.										

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.

2. Гарнитура – Times New Roman.
 3. Размер шрифта (кегель) – 14.
 4. Межстрочный интервал – 1,5.
 5. Межбуквенный интервал – обычный.
 6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
 7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.uorao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.uorao.ru.
2. Перейти по ссылке в раздел СОТРУДНИЧЕСТВО.
3. Перейти по ссылке в раздел ПРИЕМ, УЧЕТ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ СТАТЕЙ.
4. Зарегистрироваться в базе данных.
5. После регистрации Вы можете разместить Вашу статью в разделе ДОБАВИТЬ СТАТЬЮ.

ВНИМАНИЕ!

При регистрации следует выбрать статус физического или юридического лица в зависимости от предполагаемого способа оплаты. Если Ваша статья оплачивается из средств организации или Фонда – то выбирается вариант «Юридическое лицо», если Вы предполагаете оплачивать статью лично – вариант «Физическое лицо».

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

Журнал теоретических
и прикладных исследований № 6(85)

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

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

Учредители: Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования», ФГАОУ ВПО «Российский государст-
венный профессионально-педагогический университет»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
Тел. (343) 350-48-34; e-mail: editor@urorao.ru

Подписано в печать 17.06.2011. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Цена свободная