



Московский
педагогический
государственный
университет

**СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**

**РОЛЬ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ
В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ
КУЛЬТУРЫ ВЫПУСКНИКА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Материалы международной научной конференции
г. Москва, МПГУ, 20-21 апреля 2017 года**

Электронное издание



Москва 2017

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»
Институт социально-гуманитарного образования**



**СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**

**РОЛЬ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ
В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ
КУЛЬТУРЫ ВЫПУСКНИКА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Материалы международной научной конференции
г. Москва, МПГУ, 20–21 апреля 2017 года**

Электронное издание

**МПГУ
Москва – 2017**

УДК 009 + 37

ББК 60

С56

Редакционная коллегия:

М. М. Мусарский, директор Института социально-гуманитарного образования МПГУ, доктор экономических наук, профессор

Е. А. Омельченко, директор Центра историко-культурных исследований религии и межкультурных отношений ИСГО МПГУ, кандидат исторических наук

А. А. Шевцова, доктор исторических наук, профессор кафедры культурологии, ведущий специалист Центра историко-культурных исследований религии и межкультурных отношений ИСГО МПГУ

С56 Современное образование : векторы развития. Роль социогуманитарного знания в формировании духовно-нравственной культуры выпускника педагогического вуза : материалы международной научной конференции (г. Москва, МПГУ, 20–21 апреля 2017 г.) / Отв. ред. М. М. Мусарский, Е. А. Омельченко, А. А. Шевцова. [Электронное издание]. – Москва : МПГУ, 2017. – 675 с.

ISBN 978-5-4263-0550-2

В сборник вошли доклады, сделанные на пленарном и секционных заседаниях международной научной конференции «Современное образование: векторы развития. Роль социогуманитарного знания в формировании духовно-нравственной культуры выпускника педагогического вуза», прошедшей в Московском педагогическом государственном университете в апреле 2017 года. Книга предназначена для специалистов-исследователей, аспирантов и студентов, изучающих проблемы современного образования.

УДК 009 + 37

ББК 60

ISBN 978-5-4263-0550-2

© МПГУ, 2017

© Коллектив авторов, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ ИЗДАТЕЛЕЙ

- М.М. Мусарский** (*Москва*) / Основные положения концепции
социо-гуманитарной подготовки, реализуемой в Институте
социально-гуманитарного образования (ИСТО) МПГУ . 11

СОВРЕМЕННЫЕ ДИСКУРСЫ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

- С.Ю. Иванов, Д.В. Иванова** (*Москва*) / Научно-
исследовательская деятельность студентов
как ресурс повышения качества высшего образования . 19
- О.О. Савельева** (*Москва*) / Высшее образование в контексте
проблем депрофессионализации и прекаризации труда . 29
- К.Ю. Терентьев, И.А. Милюкова** (*Петрозаводск*) / Образование
как ценность в сознании современной молодежи: размышления
над результатами опросов студентов ПетрГУ . . . 34

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФОКУСЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

- В.А. Лапшов** (*Москва*) / Развитие современного социологического
образования в российском вузе 43
- Е.Е. Луцкая, С.В. Леонтьев** (*Москва*) / Общежитие как фактор
социальной адаптации иностранных студентов
к университету (на примере МПГУ) 52
- И.А. Милюкова, К.Ю. Терентьев** (*Петрозаводск*) /
Гражданственность и социальная активность в структуре
ценностей современной студенческой молодежи . . . 60
- И.Ф. Файзуллин, Э.И. Шафеева** (*Уфа*) / Прогнозно-аналитическая
деятельность как фактор повышения эффективности
в системе рынка труда Республики Башкортостан . . . 68

ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС «МЯГКОЙ СИЛЫ» В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ

Д.В. Бураков (<i>Москва</i>) / Высшее экономическое образование как ресурс стратегии «мягкой силы»: эконометрическая оценка российского потенциала	75
В.В. Кисула (<i>Москва</i>) / Сотрудничество Беларуси и России в образовательной сфере	82
А.А. Пестравкин (<i>Москва</i>) / Решение вопросов образования в государствах-членах Шанхайской организации сотрудничества: международно-правовой аспект	87
Н.Р. Сабанина (<i>Москва</i>) / Мягкая сила как математическая стратегия в образовании	92
А.В. Самохин (<i>Москва</i>) / Образование и мягкая сила в современной политике: геополитический аспект	101
А.Г. Смирнов (<i>Москва</i>) / Образовательная модель Ф. Гюлена как элемент «мягкой силы» в культурно-образовательном пространстве современного мира	111
Е.С. Смирнова (<i>Москва</i>) / Международно-правовое сотрудничество Российской Федерации с Европейским Союзом в сфере образования: некоторые аспекты взаимодействия	122
М.М. Шульга (<i>Ставрополь</i>) / Гражданственность современного студенчества: структурный анализ	128
Ю. Хямяляйнен (<i>Куопио, Финляндия</i>) / Современные тенденции развития высшего образования в Европе и Финляндии	137

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В.С. Афанасьев, Р.Е. Жихорева (<i>Москва</i>) / Является ли правоприменение формой реализации норм права?	143
А.Г. Гуринович (<i>Москва</i>) / Финансирование дополнительного профессионального образования гражданских служащих: правовой аспект	147

Н.Ю. Долгих (<i>Москва</i>) / Роль высшей школы в формировании у молодежи мировоззренческой позиции по вопросам противодействия экстремизму	157
М.К. Талышханов (<i>Москва</i>) / Значение и проблемы реализации криминологической экспертизы в системе предупреждения коррупционных преступлений	162
Е.В. Филашов (<i>Москва</i>) / Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности и его недостатки	170
С.В. Ширяева, Д.В. Ширяев (<i>Москва</i>) / Современное слияние образовательных циклов изучения управления безопасностью предпринимательской деятельности и ее правовые основы	180

**СОЦИОГУМАНИТАРНЫЕ ЗНАНИЯ
О БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ: ФОРМИРОВАНИЕ
МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Е.В. Васильева (<i>Москва</i>) / Знания о гуманитарной деятельности Российского общества Красного Креста в формировании мировоззренческой и гражданской позиции	185
М.А. Зайцева (<i>Санкт-Петербург</i>) / Формирование представлений о дружбе у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	192
М.П. Сакин (<i>Москва</i>) / Модели благотворительной деятельности в России на примере попечительства о домах трудолюбия и работных домах	200

ПРОЕКТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Е.В. Бадрутдинова (<i>Москва</i>) / Стратегическое развитие образовательной организации на основе проектного менеджмента: опыт Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета	218
Г.А. Веретельников (<i>Симферополь</i>), В.М. Оробец (<i>Москва</i>), С.А. Шеркунов (<i>Москва</i>) / Внедрение автоматизированной	

информационной системы управления проектной деятельностью в Республике Крым и городе федерального значения Севастополь	225
Э.Г. Кахраманов (<i>Москва</i>) / Информационное сопровождение проектной деятельности	231
Н.А. Марейчева (<i>Москва</i>) / Управленческий проект как инструмент повышения конкурентоспособности образовательной организации	234
С.А. Шеркунов (<i>Москва</i>), А.А. Чекунов (<i>Москва</i>) / Создание и функционирование ФЦК – совместный проект образовательной организации и бизнеса	239

СОВРЕМЕННЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ

А.А. Ярулов (<i>Москва</i>) / Акмеологическая подготовка управленческих кадров социальной сферы в магистратуре педагогического вуза	244
--	-----

ЭКОНОМИКА ЗНАНИЙ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРО- ФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Ю.О. Анфилатова (<i>Москва</i>) / Концепция lifelong learning как следствие формирования экономики знаний	249
Н.В. Василенко (<i>Санкт-Петербург</i>) / Направления трансформации профессиональных компетенций в экономике знаний	253
Вэнь Гуаньсюй (<i>КНР</i>) / Экономика знаний и факторы экономического роста	263
О.А. Игумнов (<i>Москва</i>), А.О. Игумнова (<i>Белгород</i>) / Воспроизводство человеческого капитала будущего специалиста в экономике, основанной на знаниях: компетентностный подход	268
А.В. Кашепов (<i>Москва</i>)/Методология прогноза численности занятых в экономике и сфере образования	292

А.Н. Лебедев (<i>Москва</i>) / Механизм и результаты взаимодействия заинтересованных сторон образовательных организаций	304
М.О. Лихачев (<i>Москва</i>) / Структура международных товарных и финансовых потоков в условиях развития «экономики знаний» (макроэкономический аспект)	315
Г.И. Москвитин (<i>Москва</i>) / Взаимосвязь развития экономики и образования: современные тенденции	324
Т.Е. Никитина (<i>Москва</i>) / Виды конкуренции на рынке высшего образования	330
Н.А. Павленко (<i>Москва</i>), Пэн Чжунюань (<i>КНР</i>) / Роль малых и средних предприятий в российской экономике	333
Е.Д. Платонова (<i>Москва</i>) / Экономика знаний как фактор реализации стратегии развития образования	341
Е.Д. Платонова (<i>Москва</i>), Бун Тун (<i>КНР</i>) / Принципы формирования экономической политики интеграции институтов образования в странах-участницах международных региональных объединений	350
Е.Д. Платонова, Е.Г. Кузнецова, Е.А. Игнатьева (<i>Москва</i>) / Концепт «интеллектуальный капитал» в экономике знаний	357
Е.Д. Платонова (<i>Москва</i>), Сунь Юймэн (<i>КНР</i>) / Этапы эволюции институтов интеграции в экономике знаний	364
И.А. Филькевич (<i>Москва</i>) / Перспективы подготовки специалистов в вузах: инновационные методы	370
О.В. Шатаева (<i>Москва</i>) / Образование в современной России: социально-значимое благо для развития человеческого ресурса инновационной экономики	374

**РАЗВИТИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ
КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Е.Н. Акимова, О.И. Опалева (<i>Москва</i>) / Применение кейс-метода как способа активизации экономической подготовки студентов (вопросы теории и практики)	378
---	------------

Ю.О. Анфилатова (<i>Москва</i>) / Использование технологии BYOD в m-learning для повышения эффективности вуза . . .	385
О.А. Игумнов (<i>Москва</i>) / Методические основы формирования содержания образовательной программы по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) с двумя профилями «Математика и Экономика» и модулем «Финансовая грамотность»	392
М.М. Мусарский (<i>Москва</i>), Е.Д. Платонова (<i>Москва</i>) / Актуальные проблемы формирования финансовой грамотности в образовательных организациях общего образования . . .	398
Е.Д. Платонова (<i>Москва</i>), О.А. Игумнов (<i>Москва</i>) / Разработка и реализация модуля «Финансовая грамотность» в системе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов	402

ФИЛОСОФИЯ КАК КВИНТЭССЕНЦИЯ КУЛЬТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

С.Н. Бычков (<i>Москва</i>) / Философия в педагогическом вузе и проблемы преподавания школьных дисциплин . . .	410
Д.А. Гусев (<i>Москва</i>) / Философия и «философование»: к вопросу о статусе философии как учебной дисциплины . . .	419
В.Н. Князев (<i>Москва</i>) / Курс «Философия научного познания» для магистрантов-физиков	427
Н.Ю. Козлова (<i>Москва</i>) / К вопросу о формировании умения генерировать новые идеи (на примере преподавания философии)	435
В.М. Кондратьев (<i>Москва</i>) / Трансдисциплинарный подход к преподаванию философии	437
С.И. Левикова (<i>Москва</i>) / Преподавание философии в педагогическом вузе	444
Н.П. Лябина (<i>Москва</i>) / Когнитивная педагогика	455
Г.И. Малыхина (<i>Минск</i>), В.И. Миськевич (<i>Минск</i>) / Опыт преподавания философии и формирования нравственной культуры в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники	464
В.С. Меськов (<i>Москва</i>) / Редукция к философии образования	473

Л.Б. Михайлова (<i>Москва</i>) / Религиоведение и теология в педагогическом образовании: чему учить учителей? .	481
М.В. Сахарова (<i>Москва</i>) / Философия как противоядие от бескультурья	489
Г.В. Сорина (<i>Москва</i>) / Преподавание философии и взаимодейст- вие субъектов принятия решений в сфере образования .	497
Р.А. Счастливцев (<i>Москва</i>) / Редукция как метод философии .	504
А.Ю. Шелковников (<i>Москва</i>) / Методика преподавания философии Г.И. Челпанова	509
Б.Л. Яшин (<i>Москва</i>) / О формировании логической культуры школьников и не только...	517

СОВРЕМЕННОЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИИ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

О.В. Бадалянц (<i>Магадан</i>) / Парадоксальные тренды современного образования: антропологический и ценностный аспекты .	523
В.И. Баранова (<i>Москва</i>) / Формирование духовно-нравственных основ личности педагога в процессе преподавания курса «Культура повседневности» (на примере исследовательского проекта студентов «Семейная память о советском прошлом») .	533
Е.С. Бекжанова, Е.А. Горяченко, Е.Л. Кириллова, А.С. Хижнякова (<i>Владивосток</i>) / Модель тьюторского сопровождения студентов в школе гуманитарных наук ДВФУ	536
Е.А. Бучкина (<i>Москва</i>) / Формирование духовно-нравственных ценно- стей студентов в рамках курса «История литературы» .	546
Ж.В. Васильева (<i>Москва</i>) / Концепт стиля в культурологическом знании и образовательной практике	552
А.Е. Гапанюк (<i>Москва</i>) / Сохранение материальной культуры в традиции вузов	559
А.В. Гвоздев (<i>Москва</i>) / Роль «Культурной географии» в формировании патриотических ценностей выпускников педагогического университета	563

В.В. Гетьман (<i>Москва</i>) / Гуманитарно-культурологический аспект профессионального становления педагога-музыканта	569
Г.А. Зверева (<i>Москва</i>) / Культура речи и духовный выбор	582
С.П. Котикова (<i>Милан</i>), О.Н. Яшина (<i>Москва</i>) / Русская зарубежная школа в современном культурно-образовательном пространстве (на примере области Ломбардия Итальянской Республики)	588
О.А. Макаренко (<i>Москва</i>) / Шариат и фетва как феномен в религиозно-культурной системе ислама	594
Е.В. Макарова (<i>Москва</i>) / Изучение народных художественных промыслов как средство духовно-нравственного воспитания школьников	598
В.С. Меськов, Н.Р. Сабанина (<i>Москва</i>) / Методология трансдисциплинарности в построении кластерной модели образования	604
Е.А. Омельченко (<i>Москва</i>) / Роль знаний о духовно-нравственной культуре народов России в формировании гражданской позиции и межкультурной компетентности выпускника педагогического вуза	613
А.Н. Спасков (<i>Минск</i>), Р.Я. Гибадулин (<i>Москва</i>), Р.И. Жданов (<i>Москва</i>) / Трансдисциплинарная стратегия в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации	618
А.К. Сельченко (<i>Москва</i>) / Социокультурные ресурсы арт-менеджмента в музейной сфере	628
И.И. Сулима (<i>Нижний Новгород</i>) / Методология и методика преподавания гуманитарных дисциплин	635
Е.Ф. Теплова (<i>Москва</i>) / Взаимодействие с представителями традиционных религий при реализации программ духовно-нравственного образования российского студенчества	644
А.Т. Хуриев (<i>Владикавказ</i>) / Образование как социокультурная технология формирования гражданственности и патриотизма у молодежи	650
А.А. Шевцова (<i>Москва</i>) / Советская и российская школа в зеркале карикатуры: визуальный ряд	656
Е.В. Щербакова (<i>Москва</i>) / Музей в системе современного образования: практические решения	669

Мусарский М.М.,

доктор экономических наук, профессор,
директор Института социально-гуманитарного
образования, Московский педагогический
государственный университет

Основные положения концепции социо-гуманитарной подготовки, реализуемой в Институте социально- гуманитарного образования (ИСГО) МПГУ

Аннотация: статья представляет концепцию социо-гуманитарной подготовки в Институте социально-гуманитарного образования МПГУ (Москва) в виде целостной двухмодульной системы. Социально-гуманитарное образование – блок знаний, без которых не может состояться современный учитель как профессионал. Оно способствует формированию целостной картины мира, научного мировоззрения, правосознания, патриотизма, гражданской позиции, гражданской и социальной идентичности, представлений о культурных и социально-политических различиях.

Ключевые слова: высшее образование; педагогический университет; вуз социально-гуманитарного профиля; МПГУ; социально-гуманитарное образование; социо-гуманитарный контекст; социализация; подготовка педагогов.

Сложившаяся к настоящему времени система российского высшего образования в условиях вызовов XXI века вынуждена решать ряд проблем, в первую очередь, связанных с отнесением образования к сфере услуг, что лишает его статуса института социализации.

Вытеснение из российских вузов дисциплин социально-гуманитарного профиля (история, экономика, социология, культурология, политология), необходимых для ориентации в современном обществе и формирования национальной идентичности, выведение значительных объемов преподавания в интернет означает переход от образования к обучению, формирующему на «выходе» специалиста, но не гражданина.

В свою очередь, отсутствие в программах вузов и факультетов социально-гуманитарного профиля естественнонаучных дисциплин не позволяет специалисту социально-гуманитарного профиля адекватно

соотносить себя и свою деятельность с природной средой, а отсутствие математики не позволяет в должной мере развивать способность студентов к абстрактному мышлению.

Заимствованная на Западе двухуровневая болонская система ориентирует на выпуск из бакалавриата специалистов узкого профиля, не владеющих фундаментальными основами специальности, с несформированной способностью к мышлению и потому слабо готовых к условиям профессиональной мобильности, к самостоятельному профессиональному росту.

Все вышесказанное имеет решающее значение для развития системы высшего педагогического образования.

Социально-гуманитарное образование – блок знаний, без которых не может состояться современный учитель как профессионал. Оно способствует формированию целостной картины мира, научного мировоззрения, правосознания, патриотизма, гражданской позиции, гражданской и социальной идентичности, представлений о культурных и социально-политических различиях.

Социально-гуманитарную подготовку бакалавров целесообразно выстроить в целостной системе в виде двух модулей:

Модуль 1. «Теоретико-методологические основы социально-гуманитарного знания»

Модуль предполагает сочетание знаниевой и деятельностной парадигм. Относится к базовому блоку дисциплин учебных планов. На его освоение необходимо 18 зачетных единиц (з. е.).

Модуль предполагает изучение концептуальных основ и логическую последовательность следующих дисциплин:

- история – 1, 2 семестры, 4 з. е.
- философия – (разделы логика, естественнонаучная картина мира, этика в 3 семестре, систематический курс – в 4-м) – 3, 4 семестр, 4 з. е.;
- социология – 2 семестр, 2 з. е.;
- политология – 3 семестр, 2 з. е.;
- культурология – 3 семестр, (возможно, 4-й семестр), 2 з. е.;
- правоведение – 6 семестр, 2 з. е.;
- экономика – 6 семестр, 2 з. е.

Итогом освоения модуля является научная конференция с публичной защитой курсового проекта, интегрирующего знания по всем

дисциплинам модуля. Тематика конференции отражает метапредметный уровень, позволяет на более высоком уровне компенсировать недоработки отдельных дисциплин.

Модуль 2. «Образование в социокультурном контексте»

Модуль предполагает целостное изучение и практическое освоение проблем образования в следующих аспектах: история образования, социология образования, экономика образования, правовые основы образования, государственная политика в области образования, философия образования, изучается в 7–8 семестрах.

Модуль развивает общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, может быть реализован как в базовой, так и вариативной части учебных планов в зависимости от предметной направленности (профиля). На его освоение необходимо 9 з. е.

Итог освоения модуля – творческий проект «Российское образование в мировом образовательном пространстве» с реализацией данного проекта на практике в базовых школах.

По содержанию (см. табл. 1) планы модулей должны иметь следующую вариативность:

- для предметных педагогов основного образования – в вариантах на 4 года – для всех и на 5 лет с двумя профилями подготовки;
- для дошкольного образования – на 4 года;
- для педагогов начальной школы (в зависимости от профиля) – на 4 года – для всех и на 5 лет с двумя профилями подготовки.

Таблица 1. Содержание модулей

Период обучения	Блок «Теоретико-методологические основы социокультурного знания»	Блок «Образование в социокультурном контексте»
1 курс, 1, 2 семестры	Личностный фактор в отечественной и мировой истории	
1 курс, 2 семестр	Общество как социальная система, этапы социальной эволюции, социальная стратификация, трансформация современных социальных институтов. Механизмы социокультурной регуляции поведения индивида в обществе, роль и значение ценностно-нормативной систе-	

	мы, социализация и девиация, функционирование организаций. Ключевые тенденции социальной истории в процессе анализа аграрного (традиционного), индустриального, постиндустриального общества	
2 курс, 3 семестр (логика, ЕНКМ, этика) + 4-й семестр (базовый систематиче- ский курс)	Представление о философии как особой рефлексивной систематической духовной деятельности, направленной на раскрытие предельных оснований мира и жизни человека. Знакомство с содержанием основных философских категорий и проблем. Знание базовых философских концепций и репрезентативных философских произведений. Демонстрация методологической и интегрирующей функции философии и как итог – развитие способностей критического мышления, умения анализировать и аргументировано отстаивать собственное видение проблем мировоззренческого, нравственного, личностного характера	
2 курс, 4-й семестр	Система знаний о культуре как форме и способе жизнедеятельности человека и общества. Культурная картина мира. Человек и культура. Русская культура и мировая культура. Диалог культур и проблемы межкультурной коммуникации. Государственная политика в сфере культуры	
3 курс, 5 семестр	Особенности формирования мирового политического пространства, Основные этапы и магист-	

	<p>ральные тенденции развития России в прошлом и настоящем контексте мировых процессов.</p> <p>Основы политической истории, генезиса и эволюции государства, церкви, массовых движений, политических партий, роль России в современной мировой политике.</p> <p>Специфика функционирования современных политических систем и политических режимов.</p> <p>Политическая социализация личности, формы политического участия, формирование гражданского общества</p>	
3 курс, 6 семестр	<p>Система права, права человека, влияние правовых норм на жизнь человека.</p> <p>Выработка алгоритма правомерного поведения человека, формирование правовой культуры человека.</p> <p>Правовые нормы в сфере профессиональной деятельности; принятие решений в процессе выполнения служебных обязанностей в соответствии с законом.</p> <p>Особенности социально-экономического развития, закономерности действия рыночных механизмов в национальной экономике.</p> <p>Специфика управления образованными учреждениями в рыночной среде, а также основных направлений совершенствования и реформирования экономики системы образования</p>	
4 курс, 7 семестр		<p>Философская антропология и философия образования.</p> <p>Философия образования как об-</p>

		<p>ласть философского знания, формирующая мировоззренческую парадигму образовательного процесса.</p> <p>Современные задачи философии образования как методологии образования, лежащей в основе постановки и решения проектировочных и организационных проблем образования.</p> <p>Формирование личности и навыков социокультурной адаптивности.</p> <p>Прикладная культурология в сфере образования.</p> <p>Управление системой образования в истории России и мировом сообществе.</p> <p>Политика российского государства в образовательной сфере.</p> <p>Историческое развитие системы образования, ее модернизация, образование в различных типах культур.</p> <p>Историческое развитие законодательных основ управления образованием</p>
4 курс, 8 семестр		<p>Национальная школа в социальной и политической истории России.</p> <p>Образование как социальный институт: генезис, эволюция и трансформация на современном этапе.</p> <p>Образование как фактор национальной безопасности.</p> <p>Государственная политика формирования образовательных стратегий.</p> <p>Мониторинг системы образования. Менеджмент организаций образовательных услуг.</p>

		<p>Законодательная и нормативная база функционирования системы образования Российской Федерации.</p> <p>Правовой статус участников отношений в системе образования.</p> <p>Механизмы и процедуры управления качеством образования.</p> <p>Методы формирования у будущих педагогов профессиональных навыков работы в образовательном правовом пространстве</p>
--	--	---

Образовательные технологии:

- интернет-лекции в системе «Moodle», состоящие из смысловых блоков, заканчивающихся заданиями для студентов, решение которых позволяет проконтролировать полученные знания и перейти к следующему смысловому блоку;
- проблемные лекции, заканчивающиеся обсуждением поставленных преподавателем проблем на интернет-форуме в системе «Moodle»;
- интернет-тесты в системе «Moodle», позволяющие проконтролировать промежуточные и остаточные знания;
- анализ и обсуждение на семинарах в аудитории и форуме в интернете фрагментов источников, размещенных в «Moodle»;
- практические занятия на основе кейс-метода – обучение в контексте моделируемой ситуации, воспроизводящей реальные условия научной, производственной, общественной деятельности, поиск оптимальных путей решения ситуации;
- ролевые игры – имитация или реконструкция моделей ролевого поведения в предложенных сценарных условиях;
- командные соревнования групп студентов на знание фактического материала с определением победителей, набравших наибольшее количество очков за количество и качество ответов;

- блиц-опросы – короткие вопросы преподавателя к группе студентов, требующие быстроты реакции, четкой формулировки короткого ответа;
- информационные проекты – проекты, направленные на поиск, отбор, систематизацию информации по заданной теме, презентацию полученного материала в формах видеоролика или ответа, сопровождаемого слайд-шоу;
- творческие проекты, результатом которых является эссе одного из студентов, предлагаемое студенческой группе для обсуждения в ходе дискуссии.

Каждая из образовательных технологий имеет определенную стоимость в рамках балльно-рейтинговой системы. Каждый студент с помощью преподавателя, обращаясь к разным технологиям, варьируя их, выстраивает оптимальный путь к достижению максимальной рейтинговой оценки.

Ожидаемые результаты:

В процессе освоения модулей будут сформированы компетенции: ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4, ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОПК-1, ОПК-4, ОПК-5, ПК-3, ПК-6, ПК-13, ПК-14. В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог» реализуются требования к учителю как к личности, обладающей высокой культурой, правосознанием, толерантностью, научным мировоззрением, умением работать в поликультурной среде, имеющей активную гражданскую позицию, ориентированную на саморазвитие и самообразование на протяжении всей жизни, понимающей закономерности развития общества, роль человека в обществе прошлого и современности.

СОВРЕМЕННЫЕ ДИСКУРСЫ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Иванов С.Ю.,

доктор социологических наук,
профессор кафедры теоретической
и специальной социологии

Института социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет

Иванова Д.В.,

кандидат социологических наук,
доцент кафедры теоретической
и специальной социологии

Института социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет

Научно-исследовательская деятельность студентов как ресурс повышения качества высшего образования

Аннотация: первичная форма профессиональной адаптации студентов связана с приобщением к научно-исследовательской работе в вузе. Современный вуз предоставляет широкие возможности для профессиональной адаптации, формирования практико-ориентированных компетенций. Приобретаемые в рамках научной деятельности навыки и умения способствуют успешной адаптации молодежи к профессиональной деятельности. Важно понимать, как студенты представляют себе научную деятельность и собственные перспективы в данной сфере. Авторы анализируют результаты социологического исследования, проведенного Центром социологических исследований Института социально-гуманитарного образования МПГУ в декабре 2016 г. – январе 2017 г.

Ключевые слова: молодежь; занятость; научная работа; исследовательская деятельность; социология высшей школы.

Первичная форма профессиональной адаптации студентов во многом связана с приобщением к научно-исследовательской работе в вузе.

Современный инновационный вуз предоставляет широкие возможности для профессиональной адаптации, формирования практико-ориентированных компетенций. Безусловно, научная деятельность – это определенный творческий процесс, раскрывающий личностный потенциал студента. Более того, приобретаемые в рамках научной деятельности навыки и умения способствуют успешной адаптации молодежи к профессиональной деятельности.

В разработанной и принятой Организацией Объединенных Наций «Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» важную роль играет профессиональная подготовка и трудоустройство молодежи. Одна из целей устойчивого развития, которая закрепляется в данном документе, предусматривает «... к 2030 году существенно увеличить число молодых и взрослых людей, обладающих востребованными навыками, в том числе профессионально-техническими навыками, для трудоустройства, получения достойной работы...» [1].

Содействие молодежи в переходе к более высокому уровню образования и занятости является одним из приоритетов социальной политики многих государств. Так, например, странами-участницами G20 поставлена задача до 2025 г. сократить на 15% численность молодежи, имеющей низкую квалификацию, молодежи, не охваченной ни образованием, ни работой, ни профессиональной подготовкой, и молодежи, занятой в теневом секторе экономики.

Достижение экономической самостоятельности и реализация права молодых граждан на труд, указанные в качестве цели государственной молодежной политики РФ. В нашей стране социальными партнерами реализуются практические шаги по созданию условий для формирования квалифицированных и экономически активных молодых трудовых ресурсов. Одним из основных направлений деятельности институтов образовательной сферы является расширение массовости научно-исследовательской работы студентов и научного творчества молодежи, поддержка талантливой студенческой молодежи.

Вместе с тем интерес молодежи к совершенствованию своих практических навыков через неформальное занятие наукой оставляет желать лучшего. Многие юноши и девушки не считают необходимым заниматься научной деятельностью. Согласно оценкам профильных специалистов, в среднем по стране, около 60 % не проявляют должного интереса к занятию наукой [2, с. 355]. Тем не менее, повышенная доля

занимающихся наукой – студенты вузов социально-гуманитарного, педагогического, медицинского, экономического профилей.

В определенной степени профессиональные траектории развития молодежи задаются потребностями современной инновационной экономики. Они предопределяются изменением сложившейся структуры занятости, перераспределением трудовых ресурсов по востребованным секторам экономики, расширением сферы услуг, инновационных отраслей, формированием новых направлений занятости.

В последние годы фиксируется рост занятости в таких отраслях, как торговля, строительство, гостиничный и ресторанный бизнес. На этом фоне отмечается дефицит высококвалифицированных кадров по отраслям, определяющих инновационный потенциал экономики [3, с. 10]. При этом деятельность, связанная с научными исследованиями и информационно-технологическим обслуживанием, сегодня относится к группе наиболее востребованных. Занятость в данном секторе не всегда напрямую соотносится с затратами на оплату труда персонала и во многом зависит от особенностей структурной перестройки экономики, заинтересованности бизнеса в перспективном развитии. В то же время традиционная система подготовки молодых специалистов ориентирована на сложившуюся структуру спроса и не адаптирована к упреждающей подготовке профессиональных кадров, требованиям экономики, основанной на знаниях.

Очевидно, что фиксируемая по ряду вузов невысокая доля студентов, занятых научными исследованиями, объясняется как объективными, так и субъективными факторами. При этом нельзя не учитывать невысокие имиджевые и мотивационные показатели научной деятельности, недостаточное развитие коммуникационных каналов, обеспечивающих вовлеченность студентов в науку.

В определенной степени для решения поставленных перед системой профессионального образования задач по подготовке высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда, необходимо шире вовлекать студентов в научно-исследовательскую деятельность. Подчеркнем, что включенность молодежи в научную деятельность и занятие научной работой будет рассматриваться нами в контексте сверх тех требований, которые установлены учебными программами.

Требования работодателей сегодня определяют возросший спрос на подготовку высококвалифицированных кадров. При этом спрос

на те или иные виды деятельности зависит от профиля организации, структурного подразделения, в котором работают выпускники. В связи с этим интересны результаты социологического опроса «Управление трудоустройством выпускников вузов в условиях модернизируемой экономики», проведенного в 2017 г. Центром социологических исследований ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» совместно с Центром карьеры ФГБОУ ВО «Московский технологический университет». В опросе участвовали представители 100 организаций-работодателей, отвечающих за работу с молодыми специалистами – выпускниками технических вузов г. Москвы.

В ходе опроса установлено, что уровень образования имеет значимую корреляцию с видами профессиональной деятельности выпускников. Около трети (30%) работодателей ориентируется на научно-исследовательскую деятельность молодых специалистов. По данному виду деятельности наиболее востребованными оказываются магистры и специалисты. Специалисты чаще всего были востребованы по технологическим направлениям деятельности (10%).

В отношении предпочитаемого работодателями уровня образования ключевое место занимают магистратура и специалитет (соответственно, по 35%). Предпочтения в отношении бакалавров высказали лишь немногие работодатели (9%). При этом каждый пятый респондент отметил, что уровень образования не имеет значения.

Важно понимать, какой представляется студентам научная деятельность, какие именно существуют барьеры на пути ее реализации, а также как оценивают студенты свои перспективы в контексте данной области занятости.

Особый интерес представляет опыт Института социально-гуманитарного образования МПГУ (далее ИСГО). Обратимся к результатам социологического исследования, проведенного Центром социологических исследований ИСГО в декабре 2016 г. – январе 2017 г. среди студентов института. Опрос студентов осуществлялся на основе анкеты, содержание которой касалось различных аспектов научной активности студентов. Объем выборки составил 234 респондентов. На вопросы анкеты отвечали студенты различных направлений подготовки и курсов обучения. Цель исследования состояла в определении участия студентов в научной деятельности и его влияния на повышение качества высшего образования. Предмет исследования – научная деятельность студентов в контексте реализации функций высшего про-

фессионального образования. Авторы исследования стремились рассмотреть научную деятельность студентов в контексте факторов менеджмента качества профессионального образования, проанализировать организацию научной деятельности студентов в институте, понять, как молодежь относится к научно-исследовательской деятельности и как занятия наукой влияют на качество профессиональной подготовки. Еще одна задача исследования – определить пути повышения научной активности студентов, создания условий для расширения массовости научно-исследовательской работы и научного творчества молодежи, поддержки талантливой студенческой молодежи.

В ходе опроса респондентов просили ответить на вопрос: «Какие формы научно-исследовательской работы Вы знаете?» Вопрос вызвал сложности лишь у 4% респондентов. Практически все студенты указали курсовые и квалификационные работы, около 40% опрошенных назвали в качестве одной из форм научной работы написание статей – научные статьи пишут далеко не все студенты. Еще 35% студентов указали, что знают о работе над научными проектами; 17% респондентов информировано о возможности научно-исследовательской работой в центрах и лабораториях. При этом зафиксирована статистически значимая зависимость между направлением обучения и информированностью о научных центрах и лабораториях. Только 6% опрошенных знает о такой форме научной деятельности, как работа над грантами. Степень информированности студентов существенно отличается от направления обучения, а также курса обучения и отделения (бюджетного и договорного). На старших курсах информированность выше.

Особого внимания заслуживает вопрос о непосредственном участии студентов, помимо плановых (обязательных) форм, в различных дополнительных направлениях научно-исследовательской деятельности. Ответы респондентов распределились следующим образом.

Так, активная научно-исследовательская работа является прерогативой лишь приблизительно каждого пятого студента (21%). Наибольшая занятость научно-исследовательской работой фиксируется по направлениям социологии и юриспруденции. Среди причин невысокой научной активности студенты назвали нехватку времени, трудовую занятость, отсутствие интереса, отсутствие научного руководителя.

Была выявлена взаимосвязь между успеваемостью студентов и их участием в научно-исследовательской работе. Чем выше успеваемость,

тем больше потребность у студентов в занятиях научно-исследовательской работой.

Значимое большинство студентов (80%) заявили о своем желании заниматься научной деятельностью. 15% ответили на вопрос: «Есть ли у Вас желание заниматься научно-исследовательской работой?» отрицательно.

В ходе опроса студентов просили указать, чего они ожидают от научно-исследовательской деятельности? Результаты опроса свидетельствуют о том, что чаще всего студенты рассматривают занятие научно-исследовательской деятельностью как возможность для повышения своей квалификации (18%). Еще 13% ориентируются на приобретение практических компетенций. Гораздо реже респонденты рассматривали научно-исследовательскую деятельность как возможность заработка (3%). Примечательно, что крайне мало тех, кто в научной деятельности не занят и не видит в ней смысла (3%).

В целом же можно сказать, что многие студенты рассматривают научно-исследовательскую деятельность в рамках института как шанс как для формирования профессиональных и личностных компетенций, то есть того, что в дальнейшем будет определять их траекторию карьерного развития. Иными словами, речь идет о доминанте научно-познавательного смысла науки для студентов.

В рамках исследования мотивация на занятие наукой рассматривается в двух аспектах. С одной стороны, необходимо привлечь студентов к занятиям наукой, с другой, – вызывать у студентов определенный интерес к дальнейшим научным исследованиям.

Для более содержательного анализа факторов привлекающей мотивации студентов просили ответить на вопрос: «Укажите, что могло бы повысить Вашу включенность в научно-исследовательскую работу в институте?» Около 35% опрошенных говорят о необходимости использования материального поощрения за участие в научно-исследовательской работе. 27% считают значимым улучшение информационного и материального обеспечения научно-исследовательской работы со стороны администрации. Еще 23% выделяют активную и доступную организацию научной работы на кафедрах. Необходимость активизации работы научного студенческого сообщества в плане популяризации научно-исследовательской работы отметили 11% респондентов.

В ходе опроса студентов также просили указать, что не хватает им для полноценных занятий научно-исследовательской работой.

Анализ мнений респондентов свидетельствует о том, что многие респонденты, так или иначе, сталкивались с трудностями, которые не позволяли им полноценно заниматься научно-исследовательской деятельностью. Чаще всего студенты отмечали причины личностного и административно-организационного характера. Так, среди причин личностного характера, можно назвать следующие: отсутствие материального стимулирования (17%); нехватка свободного времени (15%); отсутствие навыков и умений для занятия наукой (14%). К числу причин административно-организационного характера можно отнести отсутствие необходимой информированности о возможности занятий научно-исследовательской деятельностью (13%); отсутствие научных руководителей, желающих работать со студентами (10%); отсутствие современных технических средств (8%).

Менее популярными оказываются причины, связанные с влиянием социально значимого окружения. Среди таких причин можно назвать недостаточная вовлеченность микроокружения студента в научную деятельность (1%), отсутствие ценности научной деятельности в семье студента (5%), невысокий престиж науки в российском обществе (6%).

Таким образом, результаты исследования фиксируют необходимость приобщения студентов к культуре научно-исследовательской деятельности. Решающую роль в этом процессе должны играть структурные подразделения института. Заметим, что студенты в основном пользуются информационными, новостными разделами сайта ИСГО, которые посвящены учебному процессу. Однако, к сожалению, разделы, напрямую относящиеся к научной деятельности, для них не интересны.

В ходе исследования респондентов просили оценить свою научно-исследовательскую активность. В целом по выборке активность самих студентов в отношении их участия в научных мероприятиях оказывается «средней». Только каждый второй пользуется возможностью участвовать в различных мероприятиях. Чаще в научных мероприятиях участвуют старшекурсники. Это вполне объяснимо в силу наличия у них определенного опыта и материала.

Среди упомянутых научных мероприятий чаще всего фигурируют студенческие конференции, семинары, круглые столы (52%), интеллектуальные игры, проблемные группы, выставки (49%). При этом 37% опрошенных указали, что участвуют в студенческой научной конферен-

ции, семинаре, круглом столе, интеллектуальной игре, проблемной группе, выставке один-два раза в год.

Несколько меньшей популярностью пользуется ответ «выступить с докладом на конференции в своем вузе» (66% выбрали вариант «ни разу»). Лишь у 1% опрошенных есть опыт участия с докладом на международной конференции за рубежом.

В целом результаты опроса свидетельствуют, что «научная мотивация» и степени участия и в научных мероприятиях среди студентов неоднозначна, выделяется группы «активных», «нейтралов» и «пассивных». Если активные молодые исследователи регулярно участвуют в мероприятиях, проводимых в институте, то «пассивные» практически не проявляют себя в науке и не видят в ней никаких перспектив. «Нейтралы» формально вовлечены, участвуют в разовых мероприятиях: от случая к случаю, ориентируясь на внешнюю мотивацию. Тем не менее, они обладают потенциалом для научного творчества. В свою очередь, более активные ориентируются на еще одну ступеньку в своем профессиональном становлении: для них важны общественное признание и публикация результатов исследования.

При анализе научно-исследовательской активности важно понимать, какие научные направления наиболее востребованы. Студентов также просили ответить на вопрос: «В каких видах научно-исследовательской деятельности в институте Вы лично принимали участие?»

Полученное распределение позволяет отметить, с одной стороны, неравноценный доступ студентов к тем или иным мероприятиям, с другой, – отсутствие у определенной группы студентов желания быть включенными в какие-либо виды научно-исследовательской работы.

Лидируют в полученном рейтинге мероприятий студенческие научно-практические конференции, семинары (20%). На втором месте написание статей (15%). Третье место занимает участие в интеллектуальных играх, фокус-группах, круглых столах (12 %). В определенной мере выбор данных мероприятий обусловлен требованиями учебной программы в контексте подготовки специалистов в той или иной сфере деятельности.

В целом мероприятия, которые являются «необязательными», выбираются респондентами значительно реже: участие в олимпиадах (2%), участие в научных конкурсах, выставках (2%), работа в студенческих научных сообществах, клубах (3 %) и др. К постоянным формам науч-

ной работы (научным коллективам, кафедральным проектам) студентов привлекают редко (4–6%). Участвуют в научных грантах не более 1% студентов; в основном это юноши, задействованные в научно-исследовательской работе три года и более, владеющие ИТ с практическим опытом работы в других организациях. Среди «молодых исследователей» лишь единицы подавали заявки на научные гранты.

Оценивая структуру реализуемых в институте мероприятий, можно отметить, что студенты имеют широкие возможности для развития своего научного потенциала. В большинстве случаев актуализируется механизм административного влияния по типу «сверху вниз». С другой стороны, далеко не всегда студенты мотивированы проводить прикладные научные исследования. Чем старше курс, тем выше доля желающих получить вознаграждения (дополнительный баллы) и тем меньше доля тех, кто стремиться попробовать свои силы.

В определенной степени речь идет о повышении роли и изменение статуса научных мероприятий, проводимых на кафедральном и институтском уровнях. Наиболее важными направлениями повышения эффективности научно-исследовательской работы студентов следует считать: развитие научных кафедральных школ и активно привлечение студенчества через создание временных научных коллективов, повышающих качество подготовки будущих высококвалифицированных специалистов. Следует обратить особое внимание на развитие практики профессионального сотрудничества и участие студентов в международных и межрегиональных конференциях, конкурсах, выставках.

В ходе опроса респондентам был задан вопрос: «Укажите, в каких направлениях научно-исследовательской работы Вы хотели бы принимать участие?»

Наиболее популярными в полученном рейтинге востребованных научно-исследовательских направлениях работы стало участие в интерактивных и онлайн-проектах (17%). Второе место разделили несколько позиций: «участие в конференциях», «написание научных статей, публикаций», «участие в научных исследованиях, опросах» (соответственно по 14%). Третье место занимает «участие в научных кружках, работе исследовательских центров, лабораторий» (11%). Примечательно, что каждый пятый респондент не смог ответить на этот вопрос.

В то же время проблема закрепления юношей и девушек в науке стоит не менее остро, чем проблема приобщения к исследовательской деятельности.

Ключевой вопрос видится в воспроизводстве кадров научных руководителей и наставников; а также системы стимулирования активной молодежи и расширение внутренние коммуникации в отношении информирования студентов о возможных научных мероприятиях.

Литература:

1. Организация Объединенных Наций (ООН) «Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года». URL.: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/92/PDF/N1529192.pdf>
2. Горшков М.А., Шерега Ф.Э. Молодежь России: социологический портрет. М., 2010.
3. Как работодатели ломают трудовые отношения // Солидарность. 2017. №10. С.10.

Савельева О.О.,
доктор социологических наук,
профессор департамента интегрированных коммуникаций
НИУ Высшая школа экономики,
член Российского общества социологов, osaoca@yandex.ru

Высшее образование в контексте проблем депрофессионализации и прекаризации труда

Аннотация: рассматривается вопрос о подготовке специалистов по рекламе и PR в свете тенденции к депрофессионализации труда. Под сомнение сегодня ставится само существование профессии. Обращается внимание, что профессия перестает быть основным критерием социальной идентичности человека. В российском образовании «отказ от профессии» фактически заявлен в документах, регламентирующих направления подготовки бакалавров и магистров. В статье также рассматривается тенденция к прекаризации труда, обосновывается тезис, что реклама и PR – естественные «резервуары» для формирования прекариата. Делается предложение по изменению роли бакалавриата и магистратуры в подготовке рекламистов и пиарщиков.

Ключевые слова: реклама; связи с общественностью; высшее образование; направления подготовки; профессия; депрофессионализация; прекариат.

Сравним два документа: «Перечень направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования» (2005 г.) и «Перечень специальностей и направлений подготовки высшего образования (с изменениями на 1 декабря 2016 г.)». Перечень 2005 г. хорошо отражал переходное состояние российской системы высшего образования. В графе «Квалификация» уже были позиции «Бакалавр», «Магистр». Но, важный момент: всегда к уровню полученной квалификации добавлялась профессия: «Бакалавр философии», «Магистр юриспруденции», «Специалист по биоинженерии» или, лапидарно, «Геолог», «Физик». То есть, в официальном документе могла прямо не указываться квалификация (специалист), но профессия фиксировалась четко.

В Перечне от 2016 г. в графе «квалификация» по позициям «бакалавриат» и «магистратура» стоит уже только «бакалавр» и «магистр»,

без детализации. Бакалавров и магистров обучают не по «специальностям», а по «направлениям подготовки». Как следствие, бакалавр вполне может поступить в магистратуру по направлению, не связанному с профилем его бакалаврской подготовки. Никаких ограничений, кроме требования «пройти вступительные испытания», для этого нет. Через два года «прошедший испытания» будет официально считаться специалистом, обладающим высшей степенью высшего профессионального образования в этой области, хотя базового профессионального образования у него нет. Но тогда следует признать, что профильный бакалавриат вообще не нужен для овладения высшем уровнем профессиональной квалификации, что, согласитесь, весьма нелогично. И таких «детских вопросов» возникает немало.

По нашему мнению, официальный документ фиксирует, что высшее образование в большинстве случаев сегодня не дает человеку профессии. Оно повышает его интеллектуальный уровень, дает ему некоторый набор знаний в рамках «направлений» гипотетической будущей деятельности, обеспечивает овладение наиболее востребованными в рамках этой деятельности навыками. Такой подход логически оправдан, если подготовка осуществляется по чрезвычайно широким позициям. Например, вряд ли позицию «философ» можно считать профессией в классическом смысле слова (кстати, в Перечне 2005 г. значилось «Философ, преподаватель философии»). Но рационально ли подготовку по рекламе и PR считать «направлением»? Или это все же «профессия»?

Профессия (от лат. *profiteor* «объявляю своим делом») – род трудовой деятельности человека, владеющего комплексом теоретических знаний и навыков, приобретенных в ходе специальной профессиональной подготовки. Появление профессий – следствие процесса дифференциации труда, возрастания его сложности в период индустриального переворота. Профессиональная идентичность стала в индустриальном обществе важнейшей составляющей социальной идентичности индивида. Но со временем рост скорости технических и технологических изменений, высокая динамика рынка товаров и услуг породили такие явления как распространение атипичных форм занятости (наем по контракту на ограниченный срок, частичная занятость, параллельная занятость, распределенные трудовые коллективы, дистантная работа, лизинг персонала и т. д.). В креативных индустриях (а рекламу между-

народные организации труда относят к ним) более двух третей рабочих мест находится в сфере атипичной занятости.

Оборотной стороной высокой динамики рынка труда и развития атипичных форм занятости становится прекаризация (от лат. *precarium* – сомнительный, опасный, рискованный, негарантированный, нестабильный, стоящий на песке) – нестойкие трудовые отношения, влекущие за собой снижение правовых и социальных гарантий работникам.

Термин «прекариат» сконструировал профессор Лондонского университета Гай Стэндинг, опубликовавший в 2011 году книгу «The Precariat: The New Dangerous Class» (русский перевод: Стэндинг Г. Прекариат: новый опасный класс). Слово сконструировано из «пролетариат» и английского *precarius* – вверивший себя другому. Прекариат – та социальная группа, для которой характерны неопределенные и случайные финансовые и профессиональные перспективы. Прекаризация влечет за собой целый ряд социальных следствий [2]. С профессиональной точки зрения – это трудности накопления знаний и навыков, которые могут быть использованы работником в дальнейшем. С политической – гражданская апатия вследствие неустойчивости своего положения (например, в США резко снизилось число членов профсоюзов) или, наоборот, гражданский экстремизм (многие социологи и политологи отмечают радикализацию среднего класса). С производственной – рост риска техногенных аварий, катастроф, принятия ошибочных решений. Депрофессионализация – важнейшая для современного общества тенденция.

Прекаризация влечет за собой, в частности, потерю профессии как основного критерия места человека в социальном мире, профессия перестает быть важнейшим фактором социальной идентичности. Эту тему разрабатывал еще в начале 90-х годов американский социолог Р.Дж. Лифтон [3]. Он предложил термин «протеевская идентичность» (протеанизм). Протей – морское божество Древней Греции, сын Посейдона, изменчивый, как вода, постоянно меняющий свой внешний вид. По концепции Лифтона, современный человек – это Протей, вынужденный постоянно меняться, принаравливаясь к быстро меняющимся обстоятельствам жизни. Замена «специальностей» «направлениями» в системе высшего образования – попытка хоть как-то отреагировать на наступившее «время Протеев».

И тут работник оказывается меж двух огней. С одной стороны, для выполнения задач возрастающей сложности требуются профессио-

налы, подчас очень узкие. Работу таких профессионалов работодатели согласны достойно оплачивать. С другой стороны, у человека мало возможностей стать профессионалом, ведь «секреты профессии» постигаются со временем, предполагают длительную стабильную работу в рамках профессии, то есть того, чего в системе атипичной занятости нет. Креативных индустрий это касается еще в большей мере, чем стандартных сфер деятельности.

Среди недавних сетевых публикаций обратила на себя внимание публицистическая статья Т. Воеводиной «Кем мы стали? Никем!». Она пишет: *«Недавно повстречала приятельницу детства. Стали вспоминать, что и кто где. И оказалось вполне обычное, что никого сегодня не удивляет: ни один из наших друзей не работает по специальности. Даже не обязательно по специальности, полученной в вузе – просто хоть по какой-нибудь определенной специальности. Все где-то сидят, что-то делают, что и назвать-то затруднительно: кто торгует, кто в офисе...*

Почти невозможно вспомнить кого-то, кто делал что-то определенное в жизни, совершенствовался, становился мастером, приобретал известность в профессиональной среде, обрстал учениками – независимо от того, профессор ты или фрезеровщик. Такое было характерно для поколения наших родителей, а мы – те, что сегодня понемногу начинают выходить на пенсию, в своей жизни попробовали и того, и этого, иные даже изловчились, заработали какие-то деньги, но профессионалами не стали. Кто стал – это редкость, исключение из исключений» [1].

Работники рекламы и связей с общественностью – достаточно естественный резервуар для роста прекариата. Ведь до сих пор до конца не осмысленно, есть ли такая профессия – рекламист. Или реклама и PR – это область деятельности, в которой должны работать люди с классическими базовыми бакалаврскими профессиями: социолог, дизайнер, экономист... Но тогда магистратура должна стать фактически не высшей ступенью профессионального образования, а социальной технологией адаптации «общего высшего» к определенной области трудовой деятельности. Собственно, это нередко происходит уже сегодня – в магистратуру все чаще идут люди с непрофильным высшим образованием. Но все же непонятно, почему уровень их профессиональной подготовки (два года обучения) априори считается выше, чем у тех, кто учился

четыре года в профильном бакалавриате. Тема о депрофессионализации и прекариате в рекламе и PR ждет своего исследователя.

Литература:

1. *Воеводина Т.* Кем мы стали? Никем! // URL: <http://7budvcourse.ru/blog/43504968153/Prekariat---novyiy-opasnyiy-klass.-Kem-myi-stali-Nikem!?tmd=1>
2. *Стэндинг Г.* Прекариат: новый опасный класс. М.: Ад Маргинем Пресс, 2014.
3. *Lifton R.J.* The Protean Self. Human Resilienceninan Age of Fragmentation. N.Y., 1993.

Терентьев К.Ю.,
старший преподаватель кафедры
социологии и социальной работы,
заведующий лабораторией
социологических исследований, Институт истории,
политических и социальных наук,
Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, soclabor@petsu.ru;

Милюкова И.А.,
кандидат философских наук,
доцент кафедры социологии
и социальной работы, Институт истории,
политических и социальных наук,
Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Miljukova_irina@mail.ru

Образование как ценность в сознании современной молодежи: размышления над результатами опросов студентов ПетрГУ

Аннотация: поступление в вуз – это основа ближайших жизненных планов большинства выпускников российских школ. Массовый выбор молодежью высшего образования указывает на его значимое место в структуре ценностей современной молодежи. Авторы анализируют результаты опросов студентов Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ), проведенных Лабораторией социологических исследований ПетрГУ за последние семь лет, выделяя профессионально- и статусно-ориентированные образовательные стратегии.

Ключевые слова: молодежь; студенчество; ценностные ориентации молодежи; высшее образование; образовательные стратегии молодежи.

Высшее образование традиционно реализует в социуме две базовых функции. Одна из них, явная, связана с трансляцией и воспроизводством знаний и профессиональной компетентности. Вторая, существующая латентно, состоит в обретении обучающимися определенного

образовательного статуса – как во время обучения, так и после него. Эти статусные различия система образования легитимирует выдачей дипломов, присвоением званий, степеней и т. д. Эти функции трансформируются в два ведущих мотива при принятии решения о поступлении в вуз и выборе направления подготовки – профессионально- и статусно-ориентированные образовательные стратегии. Понимание того, что значительная часть студентов пришли в вуз не ради знаний, а ради диплома, стало обывательским (да уже и научным) трюизмом. Интересен же вопрос, какова доля тех, кто оказывается в системе высшего образования, в первую очередь ради знаний, а кто для приобретения диплома?

Например, И. Берг и Р. Коллинз [1] в рамках теории кретенциализма фиксируют доминирующую роль статусной функции. Она способствует распределению людей в социальной иерархии (в первую очередь, через рынок труда) на основе свидетельств о полученном образовании. В результате, погоня за дипломами становится самоцелью, вплоть до ситуаций, когда работник должен иметь образовательный сертификат ради него самого, а не для того, чтобы подтвердить свои навыки и умения.

Опросы, реализованные лабораторией социологических исследований Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) за последние семь лет, позволили выделить четыре основных образовательных стратегии студентов. Обозначим их с определенной долей условности как «Интерес к профессии», «Бег за сертификатом», «Престижность профессии», «Ориентация на рынок труда». Кластерный анализ показал, что первые две стратегии, «Интерес к профессии» и «Бег за сертификатом», представляют собой чистые типы образовательной и статусных направленностей. Стратегии «Престижность профессии» и «Ориентация на рынок труда» занимают промежуточное положение в силу того, что носители этих стратегий, будучи заинтересованными в освоении профессии, все-таки в большей степени ориентируются не на собственный интерес и способности к ней, а на внешние факторы – престижность, уровень оплаты, спрос на рынке труда [2].

Необходимо учитывать и то, что поступление в вуз – это основа ближайших жизненных планов большинства выпускников российских школ. Массовизация высшего образования как социальный факт фиксируется статистическими данными, описание различных эффектов этого явления, как позитивных, так и негативных, сделано ведущими исследователями сферы образования (см. например, труды Д.Л. Константинов-

ского, А.А. Овсянникова, Т.Л. Клячко и др.). Данные наших опросов также подтверждают этот факт. Три четверти одиннадцатиклассников школ Карелии планируют поступать в вуз, каждый пятый планирует учиться в ссузах (20%) (ноябрь 2013 г., n=2 832). Опрос родителей одиннадцатиклассников позволяет сделать те же выводы (ноябрь 2014 г., n=1 394): подавляющее большинство опрошенных родителей (80%) говорят, что их дети хотели бы продолжать свое образование в высшем учебном заведении. При этом, что важно, большинство из планирующих вполне реализуют свои намерения – этому способствуют, даже несмотря на общее сокращение бюджетных мест, демографическая яма вкупе с возможностями платного образования. Массовый «переток» потребителей образовательных услуг из ссузов в вузы привел к снижению общего уровня подготовленности студентов, что, в свою очередь, ведет к увеличению доли молодежи, ориентированной на статусную образовательную функцию.

И все же, вне зависимости от доминирующего мотива, массовый выбор молодежью высшего образования указывает на его значимое место в структуре ценностей современной молодежи. Остановимся на этом вопросе подробнее, обратившись к результатам анкетного опроса студентов Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ), проведенного Лабораторией социологических исследований ПетрГУ в феврале 2017 года. Этот опрос является частью широкомасштабного межрегионального социологического исследования «Ценностные ориентации современной студенческой молодежи», реализованного по единой методике в 23 вузах из четырех регионов РФ (Москва, Тольятти, Петрозаводск, Ставрополь). Общее руководство исследованием осуществлялось кафедрой теоретической и специальной социологии и Центром социологических исследований Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета. Совокупный объем выборки по всем вузам составил 3048 респондентов. В ПетрГУ было опрошено 683 студента очной формы обучения всех уровней подготовки, что составило 10,5% от генеральной совокупности. Метод формирования выборочной совокупности – гнездовая (кластерная) выборка. Анализ полученных данных, помимо дескриптивного анализа, реализовывался посредством факторного анализа, что позволило выявить скрытые факторы, влияющие на высказываемые респондентами мнения.

Таблица 1.
Образование в структуре ценностей студентов ПетрГУ
(по десятибалльной шкале, 32 ценности)

Ранг	Ценность	Среднее	Стд. откл.
1	Семья	9,2	1,6
2	Здоровье	9,0	1,7
3	Реализация своих способностей	8,9	1,4
4	Свобода выбора	8,9	1,6
...			
11	Любовь	8,3	2,2
12	Образование	8,2	1,6
13	Работа	8,2	1,8
14	Материальное благополучие	8,2	1,8
...			
30	Наука	5,9	2,3
31	Власть	5,6	2,7
32	Религия, вера в Бога	4,6	3,1

Образование замыкает первую дюжину из предложенных студентам 32 ценностей (табл. 1), занимая, в целом, довольно высокую позицию: 86 % респондентов оценили значимость образования на семь и более баллов по десятибалльной шкале, 44 % на 9–10 баллов.

Но является ли образование терминальной или же инструментальной ценностью? Прямого вопроса на выявление этого параметра в исследовании задано не было, но попробуем определиться, основываясь на результатах факторного анализа (КМО-тест 0,893; критерий Бартлетта $\alpha < 0,000$; 7 факторов, 61% объясненной дисперсии, вращение Варимакс). Образование (0,638) оказалось в одном факторе с такими ценностями, как реализация своих способностей (0,595), наука (0,555), профессионализм (0,553). Какой латентный мотив определяет значимость этих ценностей и объединяет их в одну группу? По всей видимо-

сти, это нацеленность на саморазвитие: образование и наука – инструменты для собственного развития и формирования профессиональной компетентности. Сопоставляя этот фактор с остальными, можно предположить, что он занимает промежуточное положение между терминальностью (фактор личностных общечеловеческих ценностей: семья, общение, любовь, друзья, здоровье; фактор свободы: независимость, свобода выбора, равенство, справедливость) и инструментальностью (фактор материального благополучия: наличие своего дома, материальное благополучие, престижная профессия, карьера, работа), при этом находясь ближе к инструментальному краю континуума (в силу наличия в этом факторе профессионализма, связи образования и профессии). Но в контексте этого фактора образование как ценность, пожалуй, видится студентам скорее через призму первой, явной функции, нежели латентной статусной.

Факторный анализ, проведенный на основе контрольного вопроса, где необходимо было оценить значимость пятнадцати ценностей, еще точнее показал инструментальный характер образования (КМО-тест 0,794; критерий Бартлетта $\alpha < 0,000$; 4 фактора, 56% объясненной дисперсии, вращение Варимакс). В этот раз хорошее образование (0,507) оказалось в одном факторе с материальным благополучием (0,769), успешной карьерой (0,751) и личными качествами (0,504) (см. табл. 2).

Таблица 2.

Значимости отдельных ценностей (результаты факторного анализа)

Ценности	Факторы			
	1	2	3	4
Материальное благополучие	,769			
Успешная карьера	,751			
<i>Хорошее образование</i>	,507			
Личные качества	,504			
Творческая деятельность		,707		
Духовное развитие		,694		
Возможность приносить пользу обществу		,552		
Упорный труд		,546		

Помощь ближнему			,779	
Счастливым брак			,723	
Здоровье			,592	
Случай, удача				,866
Связи, знакомства				,718

Традиционный для внутривузовских исследований вопрос о причинах выбора направления подготовки показал, что две трети студентов (62%) поступают вследствие наличия интереса к выбранной профессии. Все опросы студентов в ПетрГУ за последние 5–7 лет (особенно это касается опросов первокурсников) показывают подобный результат: 62–69% (подробнее см. [2]). Можно ожидать, что остальные, не выказывая заинтересованность в избранном направлении подготовки, мотивированы самим фактом получения диплома и проявляют статусно-ориентированную образовательную стратегию.

Для уточнения этой гипотезы сопоставим ответы на вопрос о причинах выбора направления обучения тех, кто планирует по окончании ПетрГУ работать по специальности, и тех, кому это не важно. Результаты опроса однозначно показывают ($\chi^2=240$, $\alpha<0,000$), что те, кто не планирует работать по специальности (таких почти четверть, 23%) значительно чаще указывали причины, демонстрирующие вне-профессиональную ориентацию: бесплатное обучение, удобное расположение вуза, низкий конкурс; и реже выказывали профессиональную ориентацию, в первую очередь, интерес к профессии (см. табл. 3). В целом же, дополняя картину, отметим, что половина опрошенных (48%) ориентировалась на возможность бесплатного обучения, две пятых (42%) ориентировались на рынок труда («возможность трудоустроиться»), трети (36%) была важна престижность выбранной профессии.

Отдельно можно указать, что под давлением образовательного опыта и знакомства с профессией и рынком труда, старшекурсники реже называют в качестве причины поступления приемлемый уровень заработной платы (4–6 курсы – 15%, 1–2 курсы – 33%) и качественное образование (27% против 20%, соответственно), а также чаще говорят о возможности учиться бесплатно (55% против 43%). Что важно, вне зависимости от курса, вариант ответа «Интерес к профессии» оказывается одинаково популярным: 62–64%.

*Таблица 3.
Причины выбора направления подготовки:
в зависимости от желания работать по специальности*

Причины выбора направления подготовки	Планируют работать по специальности	Не планируют работать по специальности / еще не решили
<i>Ориентация на профессию</i>		
Желание, интерес к специальности	71%	41%
Возможность трудоустроиться	51%	29%
Престиж профессии	46%	17%
Приемлемая заработная плата	29%	11%
Хорошие условия для обучения	28%	36%
<i>Ориентация на диплом</i>		
Возможность бесплатного обучения	40%	61%
Удобное расположение вуза	27%	43%
Низкий конкурс	8%	32%

Результаты исследования показывают, что статусная ориентация детерминирует наличие более низких самооценок влияния образования на социальное положение респондентов. Те, кто планирует работать по специальности, оценивают влияние образования на 8,3 балла (из 10 возможных), а кто не планирует – на 7,6 (значимость Т-теста $\alpha < 0,000$). Соответствие реальности ожиданиям оценивается еще ниже: 7,6 и 6,0 баллов, соответственно (значимость Т-теста $\alpha < 0,000$). В целом же, образование по уровню влияния на социальное положение уступает материальному положению, работе и семье. Примечательно, что только семья соответствует предъявляемым к ней ожиданиям (табл. 4).

Подытоживая, можно отметить, что образование занимает значимое место в структуре ценностей петрозаводской молодежи. Но воспринимается оно студентами как инструмент достижения жизненных целей – формирования себя как состоявшейся личности, утверждения на рын-

ке труда, построении карьеры, материального благополучия, а не как самооценку. При этом значительная часть опрошенных все-таки реализуют свои образовательные стратегии посредством получения образования по интересной им специальности, хотя и доля «креденциалистов» достаточно велика.

*Таблица 4.
Влияние отдельных ценностей на социальное положение
и соответствие реального положения дел ожиданиям
(по десятибалльной шкале)*

Ценности	Влияние на социальное положение		Соответствие ожиданиям	
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.
Материальное положение	8,4	1,93	7,6	2,29
Работа	8,3	1,97	7,3	2,42
Семья	8,3	2,14	8,3	2,20
Образование	8,0	1,95	7,1	2,48
Свободное время	7,3	2,32	7,0	2,46

Высшее образование в России «все отчетливее приобретает черты общего высшего образования, оно становится необходимым этапом социализации молодежи» [3], когда важным оказываются не только «свидетельства о пребывании», но и само пребывание. Государственная образовательная политика, создавшая три уровня высшего образования, фактически низводит бакалавриат до «не совсем высшего», что меняет его восприятие в общественном сознании. В современной модели (во всяком случае, в рамках формальных образовательных институтов получения первого профессионального образования) в итоге начинает все более значимую роль играть статусная функция. От вуза нужны общепрофессиональные компетенции и легально приобретенный диплом, подтверждающий образовательный статус, а узкопрофессиональные знания и навыки можно получить по мере возникновения потребностей в них через систему дополнительного образования или непосредственно на рабочем месте. При этом нельзя забывать и тот факт, что, поступают

в вуз и чтобы «не ходить в армию» или потому, что «родители очень хотели», «за компанию с другом» и «пока рано начинать работать».

В итоге, статус бакалавра прибавляет выпускнику вуза относительно немного «бонусов», но вот отсутствие этой квалификации выталкивает молодого работника на периферию рынка труда – работодатель предъявляет высокие образовательные требования даже к вакансиям, где такой уровень образования не требуется. Вот и получаем массовое устремление вчерашних школьников (и их родителей) в вузы, что ведет к снижению среднего уровня подготовленности студентов и высокой доле статусно-ориентированных абитуриентов.

Литература:

1. *Collins, R.* The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification. New York. 1979. 222 p.

2. *Терентьев К.Ю.* Образовательные стратегии абитуриентов вузов: опыт построения классификации // Непрерывное образование: XXI век. 2015. №3. URL: <http://11121.petrso.ru/journal/article.php?id=2922>. (дата обращения 09.04.2017)

3. *Клячко Т.Л.* Мифы, легенды и реальность российского высшего образования // Демоскоп Weekly. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2004/0167/tema05.php>. (дата обращения 09.04.2015)

Лапшов В.А.,
доктор социологических наук, профессор,
Департамент социологии
Финансового университета при Правительстве РФ,
г. Москва, valeralapshov@gmail.com

Развитие современного социологического образования в российском вузе

Аннотация: в статье анализируется подготовка социолога в современном финансовом вузе. Эмпирическую базу исследования составили нормативные акты государственных органов, документы Министерства образования и науки РФ, статистические материалы в специальных изданиях и периодической печати; материалы социологических исследований «Оценка социального самочувствия студентов», «Усиление конкурентоспособности университета», «Удовлетворенность качеством обучения студентов», проведенных в 2014–2016 гг. социологической лабораторией Департамента социологии Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. В исследовании применялся районированный способ формирования выборочной совокупности. На каждой ступени отбора объекты репрезентации группировались по определенным признакам в типологические группы. Из этих групп определенным способом выделяется один или несколько типических представителей. На последней ступени отбор единиц наблюдения определялся методом квот, который проходил в два этапа: определение параметров квот и отбор единиц наблюдений методом случайных чисел. Анализ подготовки социолога в современном финансовом вузе показывает, что в ее эффективность в большей степени зависит от престижности социального статуса вуза и факультета. Престижность специальности социолога определяет мотивацию поступления в вуз и модель обучения, что сказывается на качестве образования и итоговом числе выпускников, успешно освоивших профессиональные роли.

Ключевые слова: образование; профессиональное образование; обучение; профессиональное обучение; образовательная организация; высшее учебное заведение; высшее образование.

В начале XXI века глобализация различных форм социальной жизни обуславливает потребность в осмыслении феномена развития

современного социологического образования в российском вузе. Данный процесс расширяет возможности социального развития общества, а высшее социологическое образование в условиях глобальной нестабильности становится одним из важнейших факторов реализации его социального капитала. В нашей стране социологическое образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.

Формирование гибкой и диверсифицированной системы отечественного высшего образования должно отвечать требованиям рынка труда и потребностям инновационной экономики как в части образовательных программ, так и в части условий и материально-технического оснащения образовательного процесса. Особенно это касается подготовки выпускников отечественных вузов в области социально-экономических наук. Отечественная социо-экономическая реальность такова, что «практически каждый проект спотыкается о вопрос – а кто будет работать? Готов ли сегодня среднестатистический россиянин соответствовать современным требованиям на рынке труда? Ответ на этот вопрос мы знаем, и он, к сожалению, не всегда положительный» [3]. Поэтому так остро стоят проблемы изменения подготовки кадров в современных ведущих отечественных университетах, имеющих прочные связи с реальным сектором экономики в каждом российском регионе, и формирования новой структуры организаций высшего образования [2, с. 28]. В данной статье рассмотрим подготовку социолога в современном финансовом вузе.

При проведении социологического исследования мы исходили из того, что образование – это совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, приобретенных индивидом самостоятельно либо в процессе обучения в специальных учебных заведениях. Образование в социологии является одним из показателей социального статуса индивида и одним из факторов изменения и воспроизводства социальной структуры общества. Как социальный институт, образование выполняет функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества.

Под профессиональным образованием мы будем понимать вид образования, который направлен на приобретение индивидом в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности.

В зависимости от объема и характера знаний в Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования: среднее профессиональное образование; высшее образование – бакалавриат; высшее образование – специалитет, магистратура; высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

Обучение в отечественной социологической теории рассматривается как целенаправленный и планомерный процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков познавательной деятельности человека, осуществляемый под руководством специалистов-профессионалов. Профессиональное обучение является определенным видом образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий).

В отечественной научной практике под образовательной организацией понимается некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана. В соответствии с этим, высшее учебное заведение (далее – вуз) – это образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели своей деятельности образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования и научную деятельность. Обучающийся в вузе – это физическое лицо, осваивающее образовательную программу высшего образования и научную деятельность.

Эмпирическую базу нашего исследования составили материалы и источники; нормативные акты государственных органов, документы Министерства образования и науки РФ, статистические материалы в специальных изданиях и периодической печати; материалы социологических исследований «Оценка социального самочувствия студентов», «Усиление конкурентоспособности университета», «Удовлетворенность

качеством обучения студентов», проведенных в 2014–2016 гг. социологической лабораторией Департамента социологии Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Общий объем выборки в этих исследованиях составил 1500 респондентов. В исследовании применялся районированный способ формирования выборочной совокупности. На каждой ступени отбора объекты репрезентации группировались по определенным признакам в типологические группы. Из этих групп определенным способом выделяется один или несколько типических представителей. На последней ступени отбор единиц наблюдения определялся методом квот, который проходил в два этапа: определение параметров квот и отбор единиц наблюдений методом случайных чисел.

К подготовке социологов всех уровней высшего образования Финансовый университет при Правительстве РФ приступил в 2010 году. Проведенный в ходе исследования корреляционный анализ показал, что основной группой внешних факторов, влияющих на подготовку социолога является: заинтересованность, стремление к получению качественного профессионального образования и приобретению определенного уровня научной квалификации (коэффициент корреляции Пирсона равен 0,7); организация образовательного процесса и научной деятельности (0,6); использование активных форм обучения в вузе (от 0,4 до 0,6); самооценка полезности и престижности своего вуза в сравнении с другими отечественными вузами; личное стремление к самосовершенствованию (0,5); частота посещения занятий в вузе (0,4); мечта об обучении в данном вузе; пример родных, знакомых, друзей, как мотивы выбора профессионального обучения; наличие любимого предмета обучения, при его совпадении с одним из предметов специализации по направлению обучения, а также характер взаимоотношений в первичном социальном коллективе (0,3) и пр.

Большая часть студентов (80%) может сказать о себе, что в целом их учеба в вузе складывается удачно. Им нравится их будущая специальность и они намерены после окончания вуза работать по ней. 10% респондентов никогда не задумывались об этом и еще 10% считают не совсем удачной свою учебу в данном вузе. Чуть более 60% опрошенных студентов высоко оценивают общественную полезность и значимость учебы студента в вузе в сопоставлении с деятельностью других людей для общества в целом.

Не может не радовать и то, что 65% респондентов считает, что в вузе имеются все условия для профессионального обучения. 70% уверены, что рабочие программы дисциплин соответствуют современным требованиям. Практически все респонденты (90%) высоко оценивают престижность учебы по выбранному ими направлению в сопоставлении с другими направлениями обучения в вузе. Это говорит о том, что студенты поступали на заранее выбранные ими направления обучения.

65% опрошенных студентов считают свое обучение и научную деятельность в вузе интересной и разнообразной, позволяющей проявить инициативу и творчество. Еще 15% респондентов считают свое обучение в вузе интересным, но им хотелось бы побольше научного творчества во время образовательного процесса. Настораживает тот факт, что каждый пятый студент считает свое обучение монотонным, неинтересным, безрадостным и рутинным.

Радует то, что 60% респондентов в целом устраивают все условия, в которых они учатся. Примерно одна треть всех опрошенных студентов затрудняется высказать свое мнение по данному вопросу. Больше всего студенты не удовлетворены: своими знаниями международного опыта по выбранному направлению обучения – 30%; своим обслуживанием в вузе (библиотечным, информационным, организационным и т. п.) – 35%; качеством получаемого образования, режимом обучения в вузе, методами обучения – 25%; организацией образовательного процесса и уровнем своей будущей профессиональной квалификации – 20%. В то же время студенты полностью и в основном удовлетворены: своими знаниями новых форм занятий, возможностью профессионального роста и совершенствования – 60%; образовательными программами вуза – 65%; содержанием образовательного процесса – 68%; отношениями с преподавателями специализации – 90%.

Среди наибольших трудностей, встречающихся в своей учебе в вузе, респонденты выделяют: лимит свободного времени и недостаток личного опыта в организации своего распорядка – 30%; недостаточное программное обеспечение образовательного процесса – 25%; не устраивает форма преподавания, перегруженность, нехватка времени на научную деятельность – 20%; личные черты характера – 10%.

Первокурсники в отличие от студентов старших курсов менее всего удовлетворены программой обучения, перечнем учебных дисциплин, качеством теоретического обучения, преподавательским составом, расписанием занятий и включенностью в научную деятельность. В то же

время они более удовлетворены практикой профессионального обучения, качеством библиотечного фонда и оплатой за обучение. Студенты всех курсов одинаково высоко оценивают учебную нагрузку, материально-техническую базу вуза. Также они единодушно низко оценивают качество питания, организацию и содержание практик. В уровне организации практик в вузе вообще наблюдается нисходящая тенденция.

70% респонденты достаточно высоко оценивают своевременность доведения изменений в расписании. 90% опрошенных удовлетворены пунктуальностью преподавателей. Практически столько же респондентов высоко оценили организацию проведения зачетов и экзаменов в период сессии. Ежегодно отмечается более позитивная динамика по сравнению с предыдущим показателем в восприятии студентами уровня руководства курсовой / дипломной работой, а также в удовлетворенности студентами выполнения преподавателями графиков индивидуальных консультаций.

Списывание в студенческой среде – распространенное явление [4, с. 6]. 60% респондентов отмечают распространенность списывания на экзамене. По признанию опрошенных, списывает каждый пятый студент. Из них 70% готовят шпаргалки самостоятельно, половина использует мобильные телефоны, каждый пятый использует шпаргалки друзей.

Общественное мнение студентов к списыванию тоже неоднородно. Только каждый пятый респондент однозначно осуждает списывание, считает его недопустимым и даже воровством. Каждый десятый опрошенный осуждает, хотя с пониманием относится к таким студентам. 18% позитивно относятся к списыванию на экзамене. И около 60% индифферентны (безразличны) к данному социальному явлению. 45% респондентов считают, что с этим явлением невозможно бороться. Только четверть опрошенных студентов считает, что можно и нужно предпринимать меры противодействия.

Посещение вузовской библиотеки студентами не является приоритетным занятием. Довольно часто посещают библиотеку, используют печатную и электронную продукцию – 40%. Редко или не пользуются совсем – 60%.

Формирование личности студента происходит в окружающем его социуме. От того, как складываются с ним взаимоотношения, зависит дальнейшее развитие и профессиональная социализация студента. Полученные результаты социологических исследований [1, с. 23] позволяют вывести следующую закономерность: чем меньше группа, тем выше

уровень сплоченности и удовлетворенности совместным профессиональным обучением. Студенты отмечают, что в учебной группе, на курсе и на факультете преобладает благоприятный климат, способствующий процессу профессионального обучения. Наиболее высокая разобщенность и безразличие характерно для общежития.

Полностью удовлетворены сложившимися взаимоотношениями в вузе: 50% респондентов с сотрудниками деканата и студентами учебной группы, 40% – с преподавателями. Каждый десятый респондент отметил, что у него не сложились отношения с персоналом общежития.

Разброс мнений студентов относительно улучшения организации учебного процесса достаточно широк, от негативных оценок: некорректное составление расписания – 40%; «морально устаревшее» программное обеспечение в компьютерных классах – 40%; чтение лекций преподавателями исключительно по презентационным материалам и «сплошное» их конспектирование студентами – 30%.

60% опрошенных высоко оценивают престижность учебы по выбранному ими направлению в сопоставлении с другими направлениями подготовки в вузе. 20% респондентов, наоборот, так не считает и не задумывались над этим.

Не может не радовать и то, что почти 70% респондентов удовлетворены своим социальным статусом студента данного вуза. Каждый пятый не определился с этим, и только каждый десятый не удовлетворен им. Определенное беспокойство вызывает тот факт, что среди респондентов 40% не считают статус студента своего вуза более значимым, по сравнению со статусами студентов других отечественных вузов. Еще одна треть опрошенных затрудняются положительно ответить на данный вопрос. И только 30% респондентов искренне убеждены в том, что их вуз лучше всех других отечественных вузов. Половина студентов считает свой вуз самым престижным в сопоставлении с другими отечественными вузами, 30% – сомневаются в этом, каждый пятый считает его совсем не престижным.

Следует обратить внимание на тот факт, что четверть респондентов среди основной причины выбора вуза отметили случайные обстоятельства, а каждый пятый – совет или пример друзей.

В целом, ситуация с пропусками занятий по-прежнему вызывает тревогу: тех, кто по тем или иным причинам пропускает занятия менее четверти всех опрошенных студентов. Основными причинами пропуска занятий студенты считают следующие: 45% – болезнь, плохое самочув-

стве; 20% – необходимость совмещать учебу с работой; 15% выделяют семейные обстоятельства; 10% отмечают непродуманность составленного расписания занятий (учеба во вторую половину дня и т.п.); еще 10% выделяют транспортные проблемы; каждый пятидесятый студент отмечает низкие профессиональные и личные качества преподавателя специализации, а также выделяет свою личную несобранность и неорганизованность.

Половина респондентов в своей подготовке видит возможность в будущем обеспечить себя материально. 40% – сделать карьеру, треть – «школу жизни» и умение найти выход из сложных ситуаций, каждый пятый – решить некоторые личные проблемы. 5% надеются в будущем совершить научное открытие.

В целом, у студентов преобладает общежитейская направленность над профессиональным обучением в вузе. Студенты стремятся удовлетворить свои потребности в общении, комфорте через творческую активность. Однако учебная группа, по мнению респондентов, не является тем местом, где студенты могут раскрыть себя. Чем старше курс обучения, тем выше мотивация профессионального обучения в вузе, об этом заявили 85% респондентов. Однако студенты не стремятся к успешному обучению; не выражена систематическая готовность к занятиям. Мы наблюдаем прагматичный интерес, нацеленный не на обучение в вузе, а на будущую реальность.

Обобщая результаты социологических исследований, можно сделать ряд выводов об имеющихся тенденциях в подготовке социолога в современном финансовом вузе: в начале XXI в. наблюдается рост положительного отношения студентов финансового вуза к профессиональной подготовке; возрастает роль первичных социальных коллективов (учебных групп) в подготовке студента к будущей профессиональной деятельности; треть выпускников вуза по всему массиву опрошенных нацелена на трудоустройство по направлению подготовки, причем от курса к курсу растет число тех, кто рассчитывает устроиться на работу исходя из конъюнктуры рынка.

Анализ подготовки социолога в современном финансовом вузе показывает, что ее эффективность в большей степени зависит от престижности социального статуса вуза и факультета. Престижность специальности социолога определяет мотивацию поступления в вуз и модель обучения, что сказывается на качестве образования и итоговом числе выпускников, успешно освоивших профессиональные роли.

В начале XXI века появится профессиональный стандарт специалиста по организации и проведению социологических и маркетинговых исследований. Он определит основную цель данной профессиональной деятельности: получение информации, необходимой для принятия и обоснования управленческих решений в различных сферах жизни общества и представление результатов исследований различным аудиториям с опорой на базовые и профессионально-профилированные знания по социологическим теориям, с помощью современных исследовательских методов и с применением современного оборудования и программного обеспечения.

К обобщенным трудовым функциям профессиональной деятельности этого специалиста относятся: теоретико-методологическая деятельность по совершенствованию практики проведения социологических и маркетинговых исследований; проектирование социологического и маркетингового исследования; организация работы по сбору данных социологического и маркетингового исследования; описание, объяснение, прогнозирование социальных явлений и процессов на основе результатов социологических и маркетинговых исследований; социологическая экспертиза и консалтинг на основе результатов социологических и маркетинговых исследований.

Как мы видим, нынешнее содержание и характер процесса подготовки социолога в современном финансовом вузе требуют его дальнейшего совершенствования.

Литература:

1. *Киселева Н.И., Селезнева Л.М.* Социологический мониторинг подготовки экономистов Финансового университета: Монография. М.: Финансовый университет, 2011.

2. *Лапинов В.А.* Отношение студента отечественного вуза к профессиональному обучению в условиях глобализации // Социология образования. 2015. №7. С. 28–44.

3. *Медведев Д.А.* Время простых решений прошло // Правительство России. URL: <http://m.government.ru/news/6202/> (дата публикации 27.09.2013).

4. *Силласте Г.Г., Красниковский В.Я.* Списывание в студенческой среде: позиции преподавателей и студентов (по результатам социологического экспресс-исследования) // Информационно-аналитический бюллетень. Специальный выпуск №53 (12). М.: Финуниверситет, 2012.

Луцкая Е.Е.,
кандидат философских наук,
доцент кафедры теоретической
и специальной социологии,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет

Леонтьев С.В.,
доктор технических наук,
профессор кафедры теоретической
и специальной социологии,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет

Общежитие как фактор социальной адаптации иностраннных студентов к университету (на примере МПГУ)

Аннотация: процесс социальной адаптации проходят все студенты-первокурсники. Но у иностранных студентов есть необходимость осваиваться еще и в общежитии, которое является серьезным фактором адаптации. Авторы считают, что необходимо наращивать потенциал МПГУ в области работы со студентами-иностранцами, разрабатывая соответствующую нормативную базу, совершенствуя структуры студенческого самоуправления и развивая социальную инфраструктуру.

Ключевые слова: социальная адаптация; иностранные студенты; студенческое общежитие; статус студента; кампус; взросление; МПГУ.

Согласно точке зрения отечественной исследовательницы Л.В. Корель, адаптация означает «приспособление к изменившейся среде, происходящее путем выработки измененных стереотипов поведения» [1, с.34]. Как правило, бывший школьник меняет свой статус, сталкиваясь при этом с ролевой адаптацией, в ходе которой значительно меняются стереотипы поведения. Статус «студента» предполагает большую свободу в выборе индивидуальной образовательной траектории и, как следствие, большую ответственность за собственную успе-

ваемость. Кроме того, статус «студента» означает взросление и связанную с ним необходимость стать самостоятельным субъектом, заботящимся о себе и зарабатывающим себе если не на жизнь, то хотя бы на карманные расходы.

У иностранных студентов необходимость заботиться о себе выражена еще сильнее в силу дополнительных обстоятельств. Как известно, социальная адаптация имеет как объективную сторону (адаптация к климату, экономическим, социальным и политическим условиям страны пребывания), так и субъективную сторону (интересы, ценностные ориентации, мотивы, индивидуальные личностные особенности). У студентов-иностранцев адаптация к учебному процессу проходит сложнее, чем у россиян, прежде всего по объективным обстоятельствам, поскольку им приходится привыкать к достаточно суровым климатическим условиям, преодолевать языковой барьер и находиться в порой недружественной социальной среде. К этому следует добавить субъективные обстоятельства: развитость коммуникативных навыков, волевые качества (терпение, концентрация), способность студента воспринимать новый опыт. Иностранные студенты так же, как и все люди, имеют индивидуальные психологические особенности, которые могут проявляться в адаптационном процессе, на разном уровне владеют русским языком, обладают разным запасом знаний, имеют разные установки по отношению к учебе. Все они должны обрести самостоятельность в бытовой сфере, которая в России недостаточно развита, а порой вынуждены зарабатывать средства к существованию.

По статистике, большинство иностранных студентов МПГУ приезжает из небогатых стран (из числа бывших советских республик, Китая, Северной Африки и Ближнего Востока), где родители зачастую не могут обеспечить подростку проживание на съемной квартире в столице. Поэтому, в большинстве случаев студент-иностранец после зачисления в университет поселяется в общежитии. *«Изменение студентом места жительства с родного дома на общежитие в значительной мере усложняет адаптацию к статусу «студент», поскольку приходится из объекта заботы родителей превращаться в самостоятельного субъекта, который заботится о себе сам и порой вынужден зарабатывать себе на жизнь»* [2, с. 50–51]. В небогатых странах далеко не каждая семья может обеспечить достаточными денежными средствами отпрыска, уехавшего на учебу в один из российских крупных городов, где сосредоточены лучшие университеты.

Проживание в общежитии непросто дается даже иногородним российским студентам. Необходимость делить личное пространство с чужим человеком, неудовлетворительное состояние мест общего пользования, административный режим, отсутствие безопасности для жизни и имущества – все это делает пребывание в общежитии некомфортным для любого студента, независимо от его гражданства.

Для иностранных же студентов общежитие часто негативно сказывается на адаптационном процессе. Во-первых, значительное количество ухудшает свои жилищные условия по приезду, поскольку проживание в отдельной комнате могут гарантировать немногие вузы. Во-вторых, общежитие – это не только временное место пребывания студента, где он ест и спит, но и место для самостоятельных занятий. Конечно, можно заниматься в читальном зале библиотеки, но они редко открыты после 21.00. Поэтому комфортные социально-бытовые условия в общежитии помогают иностранным студентам настроиться на освоение учебного материала и необходимые социальные коммуникации, сохранять позитивное психологическое состояние.

По данным опроса, проведенного Центром социологических исследований Московского педагогического государственного университета (ЦСИ МПГУ), предоставление общежития наряду с таким репутационным показателем, как престиж вуза (17%) [3, с. 7] является наиболее популярной причиной выбора вуза иностранными абитуриентами. Это подтверждает значимость данного фактора для успешной социальной адаптации студента к университету. Поэтому одной из задач исследования ЦСИ МПГУ было выявление удовлетворенности студентов-иностранцев социально-бытовыми условиями. Для этого в ходе опроса респондентам было предложено по 5-ти балльной шкале (где 1 – минимальный балл (плохо), 5 – максимальный балл (отлично), 0 – затрудняюсь ответить) оценить социально-бытовые условия в МПГУ, как то «питание в буфетах», «работа гардероба»; «работа охраны (безопасность)» и др. Были рассчитаны средние баллы оценок социально-бытовых условий, где «проживание в общежитии» заняло последнее место со средним баллом 3, разделив его с «работой медпункта».

Средний уровень удовлетворенности социально-бытовыми условиями, равный 3,4 балла, составил 68% от максимального значения. Показатель «проживание в общежитии» получился меньше средней оценки по выборке и является критичным, что может служить основанием для

принятия управленческих мер, направленных на повышение комфортности проживания в общежитии [3, с.9].

Несоответствие предоставляемых общежитием бытовых условий для проживания запросам иностранных студентов может провоцировать бытовые конфликты и обострять проблемы коммуникации с соседями по общежитию и администрацией общежития. Живя в чужом городе и, в особенности, в другой стране, студенты из общежитий лишены многих дружеских и родственных связей, которые бы им помогли в трудной ситуации. Иногородние и иностранные студенты действительно труднее адаптируются, так как они лишены поддержки ближайшего социального окружения. Согласно теории американского социолога Т. Хирши, их «социальные обручи», связанные с ценностями, воспринятыми от ближайшего социального окружения, ослабевают, а новые зачастую не успевают сформироваться. Добавим, что крупный город, а успешные российские университеты сосредоточены именно в таких городах, обладает большими возможностями в обучении, трудоустройстве, досуге, но, одновременно, и большими издержками. Стоимость проживания высока, к этому следует прибавить скученность, большие транспортные расходы, дороговизну сферу услуг, обезличенность отношений. Поэтому наличие определенных бытовых трудностей проживания в общежитии обостряет потребность в психологическом комфорте. В ходе исследования студентов просили указать, насколько они удовлетворены социально-психологическим климатом. Оценка проводилась по той же пятибалльной шкале.

Согласно полученным результатам опроса, респонденты вполне удовлетворены состоянием социально-психологического климата в самом МПГУ и его структурных единицах. Средний показатель по выборке в целом – 4 балла (что соответствует оценке «хорошо»). Разброс оценок по исследуемым позициям небольшой. В определенной степени позитивные оценки являются следствием успешной организации взаимодействия структурных подразделений вуза (в частности, Управления международных связей) с иностранными студентами для формирования необходимого социально-психологического климата [3, с. 10].

Выше всего респонденты оценивают социально-психологический климат на факультете (в институте) в целом: оценка по данной позиции – 4,1 балла. Это говорит о достаточно хорошем отношении к иностранным студентам и умении администрации факультетов и ин-

ституты МПГУ найти индивидуальный подход к каждому студенту, учесть его потребности и интересы [Там же].

Немного хуже оценили студенты-иностранцы отношения с одногруппниками (3,8 балла, что ниже средней величины по выборке). Связано это с тем, что многие иностранные студенты испытывают трудности в общении с российскими студентами. С нашей точки зрения, это связано с наличием языкового барьера и обусловленной им узости круга значимых отношений с российскими сверстниками, а также с «обособленностью» выстраиваемых отношений в общежитии. Возможно, более существенная интеграция студентов-иностранцев в группы российских студентов во время учебы и досуга решила бы проблему обособленности. Авторы рекомендовали бы вернуться к практике совместного проживания в комнатах иностранных и российских студентов.

По данным опроса, подавляющее большинство иностранных студентов, проживающих в общежитии, испытывают трудности, связанные с наличием языкового барьера – его указали в анкетах 72% респондентов. Языковой барьер заметно опережает такие проблемы как необъективность преподавателей (16%), недостаточная довузовская (школьная) подготовка (6%) и наличие ограничений для досрочной сдачи экзаменов и зачетов (6%) [3, с. 14]. Таким образом, трудности освоения русского языка – ключевая проблема иностранных студентов, которая препятствует эффективной включенности их в учебный процесс, общественную деятельность, не дает возможности установить теплый эмоциональный контакт с соседями по общежитию.

Успешность процесса социальной адаптации студентов к университету часто зависит от той помощи, которую студент-иностранец, особенно первокурсник, получает от университетских структур, преподавателей, одногруппников и соседей по общежитию. Поэтому в ходе социологического опроса была поставлена задача выяснить, как оценивают студенты-иностранцы помощь, которую им оказывают различные субъекты образовательного процесса. Респондентам были заданы вопросы: «Если у Вас возникают затруднения в учебе и повседневной жизни, куда Вы предпочитаете обращаться?»; «Кто помогал Вам привыкать к условиям университетской жизни и насколько эффективно?».

Анализ результатов опроса показал, что в случае возникновения трудностей в учебе и в быту респонденты предпочитают обращаться к своим друзьям (28%). Реже всего респонденты обращаются за помо-

щью в студенческий совет (7%). Многие студенты-иностранцы рассчитывают только на себя (17%), почти столько же обращаются за помощью в деканат (16%). 11% опрошенных сообщили, что за помощью и поддержкой обращаются в администрацию университета, 1% указал вариант «другое», при этом каждый пятый затруднился с ответом на поставленные вопросы. Большинство респондентов выше всего оценили помощь в адаптации к университетской жизни друзей и одногруппников (3,7 балла) и преподавателей (3,5 балла). Несколько ниже были оценены (3,3 балла) кураторы и администрация университета. Средняя оценка по выборке – «удовлетворительно» (3,1 балла). Это говорит о том, что есть возможность совершенствоваться, особенно для студенческого профсоюзного комитета (2,9 балла) и повышать качество работы, как представителям студенческого самоуправления, так и представителям административных структур факультетов / институтов (3,1 балла получили заместители деканов) [3, с.14–15].

Высока доля тех, кто отмечал, что в их ситуациях им никто не помогал в ходе адаптации к учебе и университетской жизни (баланс оценок по позиции «никто не помогал» положительный – 24%) [3, с. 15]. Это свидетельствует о том, что многие проблемы студенты-иностранцы, проживающие в общежитии, решают самостоятельно с положительным результатом. Но все-таки каждый десятый из данной группы оказался не удовлетворен тем, что проблемы адаптации к студенческой жизни ему пришлось решать самостоятельно. И здесь есть над чем подумать администрации факультетов и университета.

Многие респонденты отмечали отсутствие или малое число мероприятий по вовлечению иностранной молодежи в решение своих социальных и бытовых проблем. Были высказаны пожелания увеличить число мероприятий, которые предполагают знакомство и общение жителей общежития друг с другом, а также налаживание доверительных партнерских отношений, расширение социальных контактов, что особенно значимо для первокурсников. Возможно, необходимо на уровне университета разработать «дорожные карты» адаптации иностранных студентов к учебе, научной деятельности, решению своих насущных проблем в университете.

Как мы уже отмечали выше, проживающие в общежитии студенты-иностранцы часто сталкиваются с жесткой необходимостью зарабатывать себе на жизнь. Данные опроса показали, что большинство из опрошенных студентов-иностранцев, а именно 60%, не совмещают работу

с учебой. Из них на постоянной основе работает 19%, иногда совмещает работу с учебой 21% опрошенных. Из этих цифр видно, что в МПГУ студентов-иностранцев, систематически совмещающих работу с учебой, оказалось не так уж много. Это может говорить о том, что уровень материального обеспечения студентов-иностранцев в МПГУ выше среднего. И это не удивительно, поскольку большая часть из них обучается на договорной основе (86%) [3, с. 11]. То есть для студентов-иностранцев в МПГУ вторичная занятость – важный, но далеко не единственный источник существования. Большинство студентов содержат их родители, помощь которых весьма обширна и разнообразна, от нее зависит не только физическое существование студента, но и его жилищные условия, учеба, и во многом будущая работа.

Материальное благосостояние для многих студентов-иностранцев – один из ключевых мотивов их вторичной занятости. И, тем не менее, обратимся к иным мотивам вторичной занятости студентов-иностранцев. Респондентам был задан следующий вопрос «Связана ли Ваша работа с получаемой специальностью?». На данный вопрос отвечали только респонденты, указавшие, что работают систематически или иногда.

Согласно результатам исследования, большинство студентов-иностранцев работают не по специальности, но в близкой к ней сфере (42% работающих). Но тех, кто указал, что работает по специальности, которую получает в университете, оказалось почти в четыре раза меньше – 13%. К сожалению, довольно велика доля тех, чья работа мало связана со специальностью – 38%, но совсем мало респондентов, указавших, что их работа совсем не связана с получаемой специальностью – всего лишь 7% [3, с.12]. Это во многом подтверждает представленное выше утверждение о том, что доминирующий мотив вторичной занятости студентов-иностранцев – достижение уровня обеспеченности, достаточного для относительно комфортного проживания в столице.

В анкете студентам-иностранцам, проживающим в общежитии, было предложено в свободной форме указать свои предложения по улучшению условий обучения в университете. Эти предложения и пожелания сводились к оптимизации отношений с соседями по общежитию, предоставлению переводчику для проживающих в общежитии, снижению цен в столовой, улучшению работы администрации общежития и пр. [3, с. 15–16].

Рассмотрев по итогам социологического исследования состояние дел с социальной адаптацией студентов-иностранцев к МПГУ и университетскому общежитию, можно утверждать, что администрации вуза и факультетов/институтов, группам студенческого самоуправления, кураторам и преподавателям есть над чем работать. Необходимо наращивать потенциал университета в области работы со студентами-иностранцами, разрабатывая соответствующую нормативную базу, совершенствуя структуры студенческого самоуправления, развивая социальную инфраструктуру, без которых сегодня невозможно успешно работать любому вузу.

Литература:

1. Корель Л.В. Социология адаптаций: Вопросы теории, методологии и методики. Новосибирск: Наука, 2005. 425 с.

2. Луцькая Е.Е., Рустамова А.А., Рустамова С.А. Адаптация иностранных и иностранных студентов к университету: сложности и пути их преодоления // Человек и образование: социологические очерки: Материалы III международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и ученых «Иностранный студент в контексте изменившихся реалий российского общества». Ростов-на-Д.: Медиа-Полис, 2016. С. 49–59.

3. Общежитие в фокусе мнений, оценок и суждений иностранных студентов // Информационно-аналитический материал. М.: МПГУ, 2015. 23 с.

Милюкова И.А.,
кандидат философских наук,
доцент кафедры социологии и социальной работы,
Институт истории, политических и социальных наук,
Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Miljukova_irina@mail.ru

Терентьев К.Ю.,
старший преподаватель кафедры социологии
и социальной работы, заведующий лабораторией
социологических исследований,
Институт истории, политических и социальных наук,
Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Россия, soclabor@petsu.ru

Гражданственность и социальная активность в структуре ценностей современной студенческой молодежи

Аннотация: на сегодняшний день россияне оказываются одними из самых пассивных граждан, по уровню общественной активности они уступают представителям большинства европейских стран. Молодежь как потенциальный носитель новых взглядов и убеждений представляет особый научный интерес. Насколько ценности гражданского общества значимы для нынешнего поколения российской молодежи? Какое место в ценностном мире молодых россиян занимает гражданственность и социальная активность? И есть ли место различным формам гражданского участия в повседневных практиках молодых? Авторы анализируют результаты опроса студентов Петрозаводского государственного университета, проведенного Лабораторией социологических исследований ПетрГУ в феврале 2017 г.

Ключевые слова: молодежь; студенчество; ценностные ориентации молодежи; гражданственность; гражданское участие; социальная активность молодежи; гражданское самосознание молодежи.

Кардинальное изменение вектора общественного развития России на рубеже XX–XXI веков, модернизация политической системы актуализировали необходимость подготовки и стимулирования населения к активному участию в жизни общества. Перспективы развития гражданского общества и системы местного самоуправления в российском

обществе напрямую связаны с формированием культуры гражданственности, ориентированной на активное включение рядовых граждан в процесс демократического управления, на равноправный диалог общестственности с властями, на поиск консенсуса с самыми различными социальными группами в обществе.

На сегодняшний день россияне, к сожалению, оказываются одними из самых пассивных граждан, по уровню общественной активности они уступают представителям большинства европейских стран, причем, как стран с давними традициями демократии и гражданского участия, так и входивших в свое время в социалистический лагерь. По данным «Европейского социального исследования», в рейтинге стран, построенном по признаку участия граждан хотя бы в одном из видов гражданской активности, Россия в 2012 году заняла 22-е из 24 возможных мест [2, с. 59].

Смена типов политических культур в национальном масштабе оказывается сопряженной со сменой поколений. В этом плане молодежь как потенциальный носитель новых взглядов и убеждений представляет особый научный интерес. Ведь ценностной мир и социальные установки сегодняшних молодых россиян в определенном смысле являются прямым результатом тех социально-экономических и политико-культурных преобразований, что произошли в стране за последние двадцать лет.

Как известно, гражданственность – это качество поведения индивида, проявляющееся в его готовности и способности активно и сознательно участвовать в делах общества. В.А. Сухомлинский понимал гражданственность как интегративное свойство личности, позволяющее человеку ощущать себя дееспособным в политико-правовом, духовно-нравственном и социальном плане [3, с. 107]. Гражданственность как способ бытия личности в современном гражданском обществе характеризуется конструктивной творческой активностью, сознательностью и целенаправленностью, свободой и ответственностью, солидарностью, гуманностью, духовностью и «самонормативностью» [1, с. 303].

Гражданское общество формируется такими социальными ценностями, как взаимоуважение и толерантность, солидарность, общественный долг и социальная ответственность. Насколько эти ценности значимы для нынешнего поколения российской молодежи? Какое место в ценностном мире молодых россиян занимает гражданственность и социальная активность? И есть ли место различным формам гражданского участия в повседневных практиках молодых?

Эмпирическую основу доклада составляют результаты анкетного опроса студентов Петрозаводского государственного университета, проведенного Лабораторией социологических исследований ПетрГУ в феврале 2017 года. Этот опрос является частью широкомасштабного межрегионального социологического исследования «Ценностные ориентации современной студенческой молодежи», реализованного по единой методике в 23 вузах из четырех регионов РФ (Москва, Тольятти, Петрозаводск, Ставрополь). Общее руководство исследованием осуществлялось кафедрой теоретической и специальной социологии и Центром социологических исследований Института социально-гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». Совокупный объем выборки по всем вузам составил 3048 респондентов. В ПетрГУ было опрошено 683 студента очной формы обучения всех уровней подготовки, что составило 10,5% от генеральной совокупности. Метод формирования выборочной совокупности – гнездовая выборка (кластерная).

Как показывают результаты анкетирования в ПетрГУ, для многих опрошенных студентов ценности, составляющие ценностное ядро гражданской культуры и основу для социального взаимодействия в современном обществе, являются достаточно значимыми (табл. 1).

Часть этих ценностей регулирует взаимоотношения гражданина и государства (законопослушность, общественный долг, патриотизм), другие же – взаимоотношения граждан друг с другом (уважение к окружающим, толерантность, справедливость, солидарность). Из таблицы 1 видно, что ценности, регулирующие взаимоотношения граждан друг с другом несколько более значимы для студентов, чем те, что регулируют отношения с государством (за исключением законопослушности).

Таблица 1. Значимость социальных ценностей гражданского общества для студентов ПетрГУ (n=683 чел.)

Социальные ценности	Ранг	Средний балл	Стандартное отклонение	Высокий уровень значимости
Справедливость	6	8,7	1,8	62,4%
Уважение к окружающим	15	8,1	2,1	51,5%
Законопослушность	16	7,9	1,9	47,3%
Равенство	18	7,7	2,2	40,8%

Солидарность	20	7,5.	2,2	35,7%
Социальная ответственность	21	7,4	2,3	34,4%
Терпимость	24	7,2	2,3	30,7%
Этническая толерантность	25	7,1	2,5	29,4%
Религиозная толерантность	26	7,1	2,5	26,5%
Общественный долг	28	6,3	2,5	17,9%
Гражданская позиция, патриотизм	29	6,2	2,7	21,2%

Не менее трети студентов поставили максимально возможные баллы (10 и 9) и отнесли к исключительно значимым для себя такие ценности, как «законопослушность», «равенство», «солидарность», «социальная ответственность». Две другие ценности – «справедливость» и «уважение к окружающим» – оказались максимально значимыми для половины и более опрошенных студентов. Более того, ценность «справедливость» вошла в десятку лидирующих по значимости ценностей и с учетом показателя стандартного отклонения может в полной мере рассматриваться как ценность, консолидирующая студенческое сообщество. Столь высокая значимость этой ценности среди молодежи вполне объяснима в стране, где такая богатая история попыток построения справедливого общества.

Одну из самых низких позиций по значимости в структуре ценностных ориентаций студентов ПетрГУ занимает «гражданская позиция, патриотизм» – 29 место из 32 возможных (табл. 1). Ниже ее по значимости располагаются только «наука», «власть» и «религия, вера в Бога». По десятибалльной шкале значимости эта ценность в среднем набрала лишь 6,2 балла, другими словами, приблизилась к периферии ценностной структуры.

В то же время можно отчетливо увидеть, что именно по данной ценности в выборочной совокупности наблюдается один из наибольших разбросов оценок среди респондентов ($S=2,7$). Каждый пятый из опрошенных студентов ПетрГУ (21,2 %) обозначил гражданскую позицию и патриотизм как максимально значимые для себя ценности, присвоив им максимально возможные ранги в 10 или 9 баллов. В этой группе студенты младших курсов встречаются несколько чаще, чем старшекурсники (22,7% против 19,8%), а девушки чуть чаще, чем юноши (22,1% против 19,9 %). С другой стороны, совсем немногим меньше студентов (18 %) присвоили этой ценности самые низкие баллы по значимости

(1–3 балла). Стоит ли в таком случае предлагать патриотизм в качестве общероссийской идеологии и ценности, консолидирующей большинство россиян, как это делают некоторые отечественные политики и публицисты?

Сравнительно невысокая значимость гражданской позиции и патриотизма для современной студенческой молодежи просматривается в ответах на другие вопросы анкеты. Скажем, при оценке личностных качеств человека отсутствие гражданской позиции однозначно осуждает лишь 13,8% опрошенных. А при определении жизненных принципов и качеств, к которым стремятся сегодняшние студенты, «*любовь к родине (патриотизм)*» выбрали только 6% респондентов, «*гражданскую позицию*» – и того меньше – всего 3,2%.

С чем связано такое «осторожное» отношение опрошенной молодежи к этим ценностям? Возможно, в сознании студентов они ассоциируются, в значительной степени, с государственными структурами, которые извне «навязывают» личности определенную модель поведения, базирующуюся, прежде всего, на выполнении гражданских обязанностей, а не на свободе личного выбора. Не случайно в ранге ценностей «*общественный долг*» и «*патриотизм*» идут прямо друг за другом, занимая крайне низкие позиции по степени значимости их для молодых людей (табл. 1). По всей видимости, эти две ценности в сознании молодых людей достаточно прочно увязываются друг с другом. Современный же студент, для которого исключительно важны «*свобода выбора*» (4 место в рейтинге из 32 ценностей) и «*личная независимость*» (9 место), просто не хочет автоматически принимать активно «навязываемые» государством ценности. Зато такая ценность, как «*социальная ответственность*», в рейтинге заняла ощутимо более высокую позицию, так как воспринимается как осознанно-добровольный выбор человека, самостоятельно решившего выполнять свои обязанности перед обществом (табл. 1).

Впрочем, полученные данные вовсе не свидетельствуют о полном равнодушии современной молодежи к жизни общества или отсутствия у нее духовно-нравственных ориентиров. Напротив, подавляющее большинство опрошенных студентов ПетрГУ (78,4%) хотели бы приносить пользу обществу, еще больше (85,7%) отметили важность для себя духовного развития. Правда, при выборе своих собственных жизненных принципов «*общественную полезность и бескорыстие*» выбрали лишь 14,8% опрошенных студентов, «*долг и ответственность*» – 13,1%.

В любом случае это много больше, чем доля тех, кто выбирал в качестве жизненных принципов «любовь к родине (патриотизм)» или «гражданскую позицию».

В анкету не был включен самостоятельный вопрос о формах общественно-полезной деятельности, которую реализуют сегодня студенты. Но косвенно эту информацию можно получить, анализируя вопрос о типичных формах организации студентами своего свободного времени. Как видно из полученных результатов (табл. 2), лишь единицы регулярно участвуют в работе общественно-политических объединений и клубов по интересам, занимаются культурно-массовой работой, формирующей гражданскую позицию и развивающей инициативность, ответственность, организационные навыки. Девушки чаще, чем юноши, принимают участие в различных видах социально-полезной деятельности, хотя, как правило, эта разница не выходит за пределы статистической погрешности.

Таблица 2. Общественно-полезная деятельность студентов ПетрГУ (в %)

Виды деятельности	Относит. частота	Пол	
		юноши	девушки
Участвую в массовых праздниках	9,4	7,9	10,0
Занимаюсь научной деятельностью	8,9	7,9	8,3
Занимаюсь культурно-массовой работой	5,7	3,6	6,8
Посещаю клубы по интересам	4,0	2,8	4,7
Участвую в общественно-политических объединениях	3,7	3,2	3,7

Несколько больше студентов регулярно занимаются в свободное время научной деятельностью (8,9 %) и участвуют в массовых гуляниях (9,4%), но научная деятельность студентов сегодня все чаще всего носит индивидуально-ориентированный характер, а участие в массовых праздниках, как правило, предполагает относительно пассивную роль простых наблюдателей, а не организаторов.

Проявление социальной активности студенчества в общественно-политической сфере минимальны, чему способствует как молодежная политика, так и развитие индивидуалистических жизненных стратегий [1, с. 302]. Полученные результаты во многом совпадают с данными ан-

кетирования молодежи Карелии, которые были получены республиканским Министерством по делам молодежи, физической культуре и спорту в 2013 году. Лишь 11,8% опрошенных в возрасте 19–23 лет назвали общественную деятельность значимой для себя, 11,2% – регулярно или время от времени участвуют в деятельности органов общественного самоуправления, 3,2% – в деятельности политических партий и объединений.

Очевидно, что невысокий уровень вовлеченности студенческой молодежи в общественные мероприятия во многом обедняет их образ жизни, затрудняет формирование гражданской позиции.

Даже беглое сравнение результатов опроса студентов ПетрГУ с данными, полученными по всему массиву вузов, включенных в межрегиональное исследование, позволяют сказать, что среди студентов Карелии более отчетливо выражены многие либерально-индивидуалистические и постматериалистические ценности (табл. 3). В частности, это относится к таким ценностям, как свобода выбора и независимость, реализация своих способностей и общение (табл. 3). Например, «реализация своих способностей» оказалась по рейтингу значимости для студентов ПетрГУ на третьем месте, в то время как в целом по массиву только на девятом. С другой стороны, некоторые традиционные ценности нашли меньшую поддержку у студентов Карелии, чем в других регионах, что также может свидетельствовать о либерализации сознания молодежи Северо-западного региона России.

Таблица 3. Значимость некоторых ценностей для студентов ПетрГУ в сравнении с общими данными межрегионального исследования

Ценности	Средний балл значимости (по 10-балльной шкале)	
	Все вузы	ПетрГУ
<i>Либеральные и постматериалистические ценности</i>		
Свобода выбора	8,5	8,9
Независимость	8,1	8,5
Общение	8,1	8,3
Профессионализм	8,4	8,6
Реализация своих способностей	7,6	8,9
<i>Традиционные ценности</i>		
Гражданская позиция, патриотизм	6,3	6,2
Религия, вера в Бога	5,0	4,6

Таким образом, гражданские ценности, регулирующие взаимоотношения личности с государством и другими людьми в гражданском обществе, занимают срединное положение в структуре ценностных ориентаций студенчества с явным смещением в сторону периферии. Единственным исключением здесь выступает ценность «справедливость», вошедшая в первую десятку наиболее значимых для молодежи ценностей, и способная стать фактором консолидации студенческого сообщества.

Невысокая значимость ценностей «гражданской позиции и патриотизма» среди студентов ПетрГУ может быть связана со стремлением современной молодежи дистанцироваться от государственных структур и политики как социального института. Сравнение системы ценностей студентов ПетрГУ с данными, полученными по всему массиву межрегионального опроса, свидетельствует о большей либерализации ценностного сознания молодежи в данном регионе. Социально-полезная деятельность и выполнение общественного долга на практике не представляют существенного интереса для подавляющего большинства опрошенных студентов. В то же время успешное формирование гражданских ценностей невозможно без вовлечения молодых людей в повседневную практику социально-практических преобразований.

Литература:

1. *Белик М.А.* Социально-политическая активность молодежи как основа ее гражданственности // Ученые Записки Российского Государственного Социального университета. 2012. №2 (102). С. 302–307.
2. *Седова Н.Н.* Гражданский активизм в современной России: форматы, факторы, социальная база // Социологический журнал. 2014. №2. С. 48–71.
3. *Сухомлинский В.А.* Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 2008. 256 с.

Файзуллин И.Ф.,
доцент кафедры философии,
социологии и политологии,
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы, г. Уфа

Шافеева Э.И.,
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы, г. Уфа

Прогнозно-аналитическая деятельность как фактор повышения эффективности в системе рынка труда Республики Башкортостан

Аннотация: под влиянием различных факторов происходит сокращение излишней рабочей силы. В связи с этим актуализируется проблема необходимости прогнозно-аналитической работы при подготовке востребованных на рынке труда специалистов разного уровня, что должно входить в компетенцию органов государственной власти и общественных организаций. В статье рассматриваются методы, реализация которых позволяет предупреждать безработицу, а также исследовать меняющуюся ситуацию на рынке труда в Республике Башкортостан.

Ключевые слова: безработица; рынок труда; прогнозно-аналитическая деятельность; динамика безработицы; Республика Башкортостан.

Парадигма постиндустриального общества показывает, что новые технологии не порождают безработицу, а кардинально изменяют трудовые отношения и процесс труда, включая гибкие договоренности и индивидуализацию работы. Образование играет ключевую роль в этой новой производственной системе, способствуя интенсификации развития производства одновременно позволяя обществам и индивидуумам пожинать плоды технологии.

Уже сегодня многие зарубежные исследователи говорят о том, что социальные науки должны принять вызов, отследить и объяснить взаимодействие между технологическим и социальным изменениями. Соответственно, внедрение новых технологий приводит к сокращению излишней рабочей силы; политика правительств и отношение профсою-

зов к оплате труда направлено на повышение минимального размера заработной платы, что увеличивает издержки производства и тем самым снижает спрос на рабочую силу.

В связи с этим актуализируется проблема необходимости прогнозно-аналитической работы при подготовке востребованных на рынке труда специалистов разного уровня, что должно входить в компетенцию органов государственной власти и профсоюзов. Данная мысль также была изложена в Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг.: внедрение моделей общественно-государственного управления в образовательных учреждениях будет способствовать развитию институтов общественного участия в образовательной деятельности как важного условия открытости и инвестиционной привлекательности сферы образования. Этот документ был ориентирован на необходимость технологии планирования на основе спроса на рынке труда определенных специалистов; технологии прогнозирования изменяющихся требований к качеству профессиональной подготовки в учреждениях высшего и среднего профессионального образования.

Такой механизм эффективного взаимодействия при идеальной реализации позволяет предупреждать безработицу, исследовать занятость населения и предупредить меняющуюся ситуацию на рынке труда. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения именно экономических и социальных последствий безработицы.

В России, в частности, в Башкортостане ситуация на рынке труда в начале 1990-х гг. была обусловлена нерациональным использованием кадрового потенциала, сокращением числа рабочих мест и недостаточной инвестиционной активностью в создании новых рабочих мест. Все это способствовало сохранению высокой напряженности на рынке труда. Снижение численности работающих на крупных и средних предприятиях в отдельные годы достигало 60 тыс. в год. При этом наибольшие потери численности занятых приходились на промышленность, сельское хозяйство и строительство [1, с. 21]. Отток рабочей силы происходил в основном из государственных и муниципальных предприятий из-за неудовлетворенности условиями труда и длительных задержек выплаты зарплаты. Прием работников только на 90% компенсировал выбытие кадров.

*Таблица 1. Динамика безработицы в Республике Башкортостан
в 1992–1996 гг.*

Показатель	1992	1993	1994	1995	1996
Лица, не занятые трудовой деятельностью, ищущие работу, тыс. чел.	12,4	11,1	28,2	44,2	61,3
Из них имеют статус безработного	8,5	9,1	24,9	43,1	57,5
Удельный вес имеющих статус безработного среди ищущих работу, в %	68,5	82,0	88,3	97,5	93,8
Заявления предприятиями потребность в работниках, тыс. чел.	10,6	10,9	7,2	5,2	5,5
Нагрузка незанятого населения на одну заявленную вакансию, чел.	1,2	1,0	3,9	8,5	11,1
Уровень зарегистрированной безработицы (в % от экономически активного населения)	0,4	0,5	1,3	2,3	3,4

Как следует из таблицы, напряженность на республиканском рынке труда в 1992–1996 гг. возрастала. Она проявляется во всех представленных в таблице показателях. Росло число лиц, не занятых трудовой деятельностью. В 1996 г. по сравнению с 1992 г. численность данной категории населения увеличилась в 4,9 раза. Еще быстрее увеличивалась численность лиц, имеющих статус безработных. За указанный период времени она возросла в 6,8 раза. В то же время хозяйствующие субъекты реже заявляли о своих вакантных местах. В результате резко возросло число находящихся в поиске работы в расчете на одно вакантное место.

*Таблица 2.
Основные показатели рынка труда и безработицы
в Республике Башкортостан в 1997–2000 гг.*

Показатели	1997	1998	1999	2000
Уровень безработицы (%)	3,33	4,52	2,06	1,19
Уровень застойной безработицы (%)	19,7	20,6	27,6	17,7
Численность обратившихся в службы занятости, тыс. чел.	57,9	79,9	29,0	29,2

Решение проблемы занятости требовало проведения последовательной государственной политики, направленной на поддержание социальной стабильности. 2000 год стал переломным в динамике безработицы: произошло снижение безработных еще на 18,2 тыс. человек (с 39,4 до 21,2 тыс.). В 2001 году продолжались положительные явления в экономике и социальной сфере республики, наблюдался рост числа вакансий, заявленных предприятиями и организациями в центры занятости населения.

На 31 декабря 2004 года численность безработных по республике составила 36,2 тыс. человек, уровень официальной безработицы – 1,8%, что соответствовало среднему показателю среди регионов Приволжского федерального округа. В течение года 2260 человек направлено на досрочную пенсию, что в три раза больше, чем в 2003 году. За 2004 г. работодатели подали заявки в органы службы занятости населения на заполнение 132 тыс. вакансий, что на 11% больше, чем за 2003 год. При этом в 45% вакансий указывалась заработная плата ниже прожиточного минимума, что свидетельствовало о низком качестве предоставляемом в центры занятости населениям вакансий. Анализ проблемы за этот период показывает, что у значительной части работодателей укоренилась привычка к использованию дешевой рабочей силы, не претендующей даже на минимальный уровень социальных гарантий.

Подобная отраслевая монополия, следствием которой выступает высокая отраслевая дифференциация в оплате труда, одна из наиболее существенных причин отсутствия гармонии на рынке труда, деформирует трудовые отношения и усиливает социальную напряженность в обществе.

Как изменилась ситуация через десять лет в Республике Башкортостан? По итогам выборочного обследования населения по проблемам занятости, проводимого органами статистики, численность экономически активного населения республики в возрасте 15–72 лет в среднем за 2014 год составила 1 979,0 тысяч человек или 49% от общей численности населения, в том числе 1 874,1 тысяч человек (95% экономически активного населения) были заняты в экономике и 104,9 тысяч человек не имели занятия, но активно его искали.

Таблица 3.
Экономическая активность населения
Республики Башкортостан в 2011–2014 гг.

Год	Экономически активное население (тыс. чел)	Занятые	Безработные	Уровень занятости, %	Уровень безработицы, %
2011	2079,5	1920,9	158,7	62,2	7,6
2012	2041,6	1917,8	123,8	62,7	6,1
2013	1988,4	1872,5	116,0	61,2	5,8
2014	1979,0	1874,1	104,9	61,8	5,3

Уровень занятости экономической деятельностью (доля занятого населения в общей численности населения в возрасте 15–72 лет) составил 61,8%. Уровень общей безработицы (отношение численности безработных к численности экономически активного населения) составил 5,3%.

В прогнозном периоде сохранится тенденция снижения численности населения в трудоспособном возрасте, увеличится доля занятых в численности трудовых ресурсов. Негативные демографические тенденции будут смягчены ростом численности работающих лиц старше пенсионного возраста, сокращением занятости в неформальном секторе экономики, повышением уровня экономической активности населения за счет развития внутрирегиональной и маятниковой трудовой миграции.

По прогнозу баланса трудовых ресурсов численность занятых в экономике республики в 2017 году составит 1,8 млн человек, или около 99% по отношению к 2013 году.

За счет перераспределения трудовых ресурсов, структура занятых в экономике изменится в сторону увеличения удельного веса занятых в обрабатывающих производствах (с 16,4% в 2013 году до 16,7% в 2017 г.). В республике сохранится сложившаяся в последние годы тенденция развития сферы торговли и услуг. В результате возрастет удельный вес занятых в оптовой и розничной торговле, ремонте автотранспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования (с 15,9% в 2013 году до 16,0% в 2017 году). В 2017 г. по сравнению с 2013-м ожидается снижение удельного веса занятых

в образовании – с 9,5% до 9,4%, строительстве – с 8,98% до 8,8%, здравоохранении и предоставлении социальных услуг – с 6,5% до 6,4%.

На фоне заметных позитивных сдвигов по ряду макроэкономических показателей современный этап развития нашей республики характеризуется определенными проблемами в социально-трудовой сфере. На сегодняшний день они носят преимущественно латентный характер и проявляют себя лишь косвенно: через низкую заработную плату, существенное неравенство доходов населения, недостаточный уровень производительности труда и т. д. Поэтому единственное направление преодоления сложившейся негативной ситуации – улучшение параметров региональных рынков труда и комплекс мер по профилактике оттока кадрового потенциала. Среди этих мер можно выделить следующие: подготовка специалистов разного уровня должна соответствовать рынку труда, потребностям работодателей, должна вестись с учетом прогнозов и демографических факторов, определяющих формирование экономически активного населения в прогнозируемый период.

Важно повышать эффективность реализации основных мероприятий по управлению безработицей. К ним относятся переподготовка рабочей силы, развитие самозанятости, реформирование системы материальной поддержки безработных, развитие системы общественных работ, квотирование рабочих мест, расширение нестандартных форм и режимов занятости.

В основе эффективного управления рынком труда лежит отслеживание процессов развития производства и подготовка кадров, прогнозирование безработицы, принятие упреждающих ее мер и решений, направленных на нивелирование социально-экономических последствий, а также обеспечение социальной защищенности представителей данной социальной группы.

Политика регулирования рынка труда требует активизации всех его субъектов: государственных органов занятости, предпринимателей, профсоюзов и самих безработных граждан страны. Правда, некоторые исследователи и политические деятели продолжают утверждать, что государство не должно вмешиваться в процессы, которые происходят в этой сфере, что проблемы занятости будут решаться в новых рыночных условиях путем саморегулирования. Изучение опыта развитых стран убедительно показывает, чем сильнее спад в экономике, тем жестче и сильнее вмешательство государства в решение вопросов занятости населения. Тем более в России, где рыночные отношения еще

находятся на стадии формирования, государственное регулирование крайне необходимо [3, с. 119–125].

В создавшихся условиях необходимо регулярно проводить социальные исследования, мониторинг рынка труда. Необходимо обратить внимание на разработку целевых программ регулирования рынка труда в Республике Башкортостан.

Литература:

1. Итоги деятельности в 2014 году и задачи на 2015 год // Министерство труда и социальной защиты населения Республики Башкортостан, Уфа, 2015.

2. *Файзуллин Ф.С., Файзуллин И.Ф.* Безработица и ее регулирование. Уфа: РИО РУННЦ МО РБ, 2006.

3. *Файзуллин Ф.С., Файзуллин И.Ф.* Безработные как новые социальные группы и ее особенности. Уфа: Нефтегазовое дело, 2016. С. 119–125.

Бураков Д.В.,
кандидат экономических наук,
доцент, Департамент финансовых рынков и банков
Финансового университета при Правительстве
Российской Федерации, г. Москва, dbur89@yandex.ru

**Высшее экономическое образование как ресурс
стратегии «мягкой силы»: эконометрическая оценка
российского потенциала**

Аннотация: проведена эконометрическая оценка потенциала высшего экономического образования в России как ресурса мягкой силы. В результате исследования можно сделать вывод о наличии потенциала системы экономического образования в привлечении иностранного контингента обучающихся. В частности, эмпирически подтверждается зависимость потенциала высшего экономического образования к привлечению иностранных студентов от стоимости обучения и места в международных образовательных рейтингах.

Ключевые слова: высшее образование; мягкая сила; регрессия; эластичность; вуз; модель векторной авторегрессии.

Надвигающийся крах однополярной модели мирового социально-экономического устройства обнажил накопленные противоречия в текущей модели социально-экономического устройства развитых стран и специфики их взаимодействия со странами развивающимися. Как известно, процесс накопления противоречий и их разрешения подразумевает переход к новому качеству. Текущие реалии показывают, что основным способом разрешения противоречий выступает, как правило, инструментарий жесткой силы, включающий в себя военные и экономические меры. При этом диапазон использования жесткой силы, равно как и ее эффективность, вызывает серьезные сомнения.

На этом фоне в условиях неблагоприятной социально-экономической обстановки с одной стороны, и ужесточающейся конкуренции за точки роста (в том числе инновационного) среди государств с другой, трудно переоценить потенциал стратегии мягкой силы.

Под мягкой силой принято понимать «способность государств привлекать других на свою сторону, добиваясь поддержки собственной повестки дня в международных отношениях путем демонстрации своих культурно-нравственных ценностей, привлекательности политического курса и эффективности политических институтов».

Другими словами, данная стратегия основана на использовании таких инструментов позиционирования страны на мировой арене, как распространение языка и национальных культурных ценностей, а также продвижение системы образования.

Именно образовательный канал является одним из основных для обеспечения конкурентных преимуществ в глобальном пространстве, лишенном административных и иных барьеров. Формирование рынка труда, основанного на работниках с высоким уровнем человеческого и интеллектуального капитала, обеспечивает высокий уровень прилагаемых усилий (effort level), и, как следствие, производительности труда, что лежит в основе интенсивного экономического роста. В данном случае именно образовательная среда и образовательные институты играют ключевую роль в обеспечении национальной системы высоким уровнем человеческого капитала. Высокие достижения и благоприятные условия образовательной среды выступают в то же время сравнительным конкурентным преимуществом для привлечения в национальную экономическую и социальную плоскость студентов из-за рубежа. Тогда, предоставление образования иностранным студентам можно рассматривать как один из важных элементов стратегии «мягкой силы»: изучение языка, ассимиляции культуры и дальнейшее распространение за рубежом.

В связи с этим, одним из актуальных направлений использования образовательного потенциала как ресурса «мягкой силы» рассматривается экспорт экономического образования. На примере России мы ставим перед собой задачу оценить конкурентный потенциал и эффективность использования образовательного канала как ресурса мягкой силы за последние десять лет. Достаточно емкий обзор текущего состояния международного образовательного рынка представлен в работах, например, А.В. Торкунова, в связи с чем мы обратимся сразу к проверке поставленной гипотезы [2].

Методологической основой исследования служит использование регрессионного анализа, в частности, построение модели векторной авторегрессии. Для оценки эластичности и структуры реакции миграци-

онного образовательного потока на изменение политики экономических вузов используется функция импульсного отклика.

Период выборки составляет пять лет. Базовый период – 1 год. Данные по миграционным образовательным потокам для вузов выборки получены из статистических отчетов вузов выборки (показатель – количество иностранных студентов). Для оценки учета в политике отечественных вузов стратегии мягкой силы в качестве результирующих переменных используются данные по:

- национальным и международным образовательным рейтингам;
- изменение количества зарубежных публикаций вузов выборки;
- изменение объемов научно-исследовательских работ в денежном исчислении;
- изменение стоимости обучения для иностранных учащихся;
- показатель трудоустройства выпускников вузов выборки.

В состав выборки входят НИУ «Высшая школа экономики», Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Финансовый университет при Правительстве РФ, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ.

Для формирования временных рядов используется усреднение переменных по ВУЗам выборки.

Для проверки наличия взаимосвязи между переменными используется простая модель векторной авторегрессии (далее – VAR) следующего типа:

$$Y_t = a_0 + a_1 Y_{t-1} + \dots + a_p Y_{t-p} + b_1 X_{t-1} + \dots + b_p X_{t-p} + c_1 Z_{t-1} + \dots + c_p Z_{t-p} + u_t$$

Ниже представлены результаты диагностической проверки временных рядов на предмет стационарности и определения оптимального временного лага (Таб. 1, 2). Как видно из результатов проверки временных рядов, в случае дифференцирования переменных по первому порядку, проблема нестационарности пропадает, что дает возможность их дальнейшего использования.

Таблица 1. Результаты проверки временных рядов на стационарность

Переменная	T статистика	P (вероятность)
Результаты тестирования переменных		
Место в национальных рейтингах	-4.24	0.109
Место в международных рейтингах	-3.69	0.367
Объем зарубежных публикаций	-2.84	0.193
Объемы НИР в денежном выражении	-2.12	0.254
Стоимость обучения для иностранных студентов	-1.89	0.351
Трудоустройство выпускников вузов выборки (средняя)	-3.35	0.192
Результаты тестирования дифференцированных переменных по первому порядку		
Место в национальных рейтингах	-5.24	0.000*
Место в международных рейтингах	-5.62	0.000*
Объем зарубежных публикаций	-6.44	0.000*
Объемы НИР в денежном выражении	-4.56	0.000*
Стоимость обучения для иностранных студентов	-6.78	0.000*
Трудоустройство выпускников вузов выборки (средняя)	-3.45	0.000*

Источник: расчеты автора по данным вузов выборки

Таблица 2. Результаты проверки временных рядов на стационарность

Лаг	ЛогЛ	Тест отношения правдоподобия	Финальная ошибка предсказания	Критерий Акайке	Критерий Шварца	Критерий Ханнан-Квинна
0	-361.5148	NA	14.912	11.215	11.316	11.255
1	-314.0679	89.054	4.5708	10.032	10.434	10.191
2	-310.5009	6.3656*	5.4135*	10.200*	10.902*	10.477*

Источник: расчеты автора по данным вузов выборки

Как видно из данных Таблицы 2, оптимальным временным лагом можно считать значение в два года. Это связано с тем, что реакция на изменения в переменных выборки со стороны иностранных студентов происходит с задержкой, в связи с несовпадением времени начала учебного года и публикацией рейтингов, а также информации по стоимости обучения.

Результаты диагностирования построенной модели на отсутствие серийной корреляции, гетероскедастичности, а также нормальности и стабильности представлены в Таблице 3. Как видно из данных Таблицы 3, модель соответствует предъявляемым требованиям.

Таблица 3. Результаты диагностических тестов

Тип теста	Результаты		
	Лаг	Статистика мультипликатора Лагранжа	<i>P</i> вероятность
ЛМ тест на наличие серийной корреляции в остатках VARмодель	1	5.5048	0.7883*
	2	11.7135	0.2299*
	Все корни находятся внутри диапазона		
Тест на стабильность модели	Все корни находятся внутри диапазона		
Тест на гетероскедастичность (тест Уайта)	0.4060*		
Тест на нормальное распределение	0.0129*		

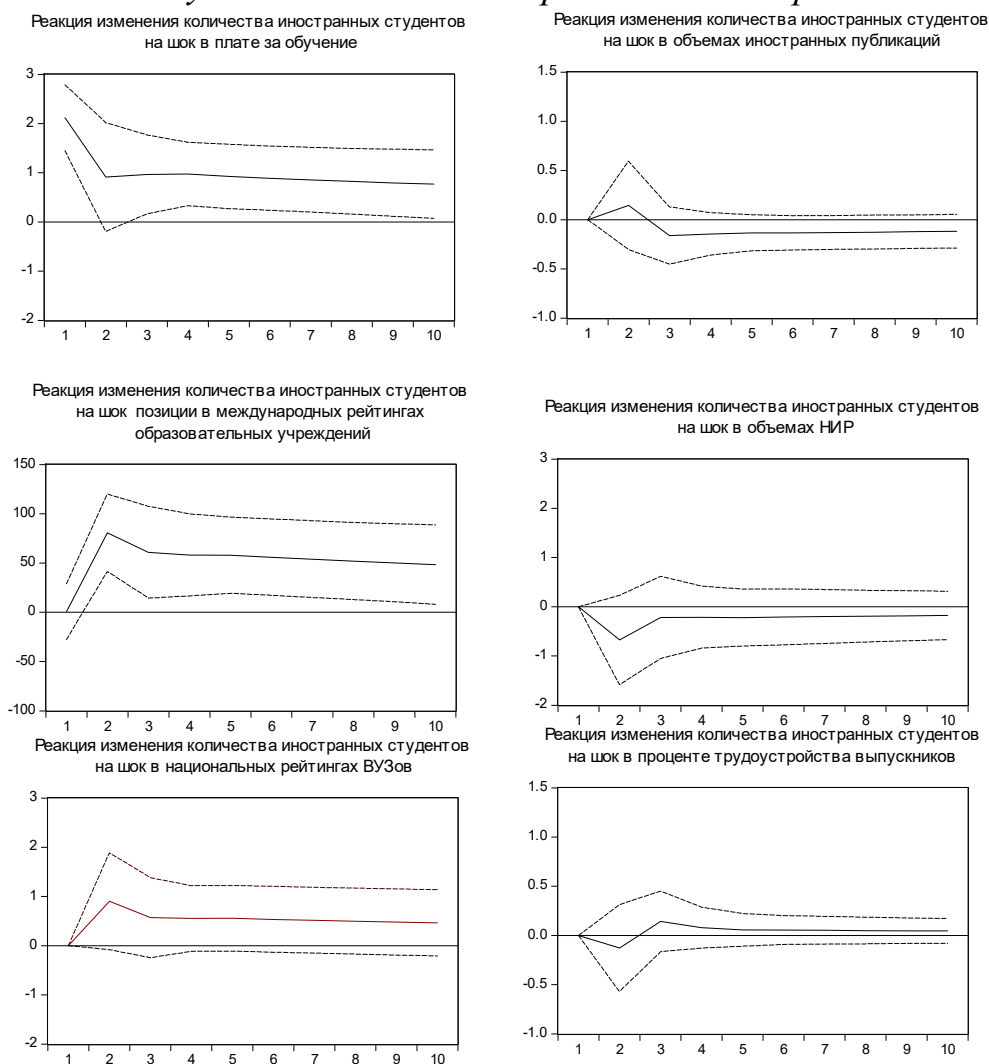
Источник: расчеты автора по данным вузов выборки

* - значение *P*-вероятности позволяет принять нулевую гипотезу тестов

Последним этапом проверки гипотезы является определение чувствительности кривой спроса на экономическое образование в России со стороны иностранных студентов, которое отражает потенциал использования экономического образования как ресурса для использования стратегии мягкой силы. Для оценки эластичности (чувствительности к шокам в переменных выборки) мы используем функцию импульсного отклика – реакции и ее значимости для результирующей переменной.

Результаты анализа функций импульсного отклика для переменных выборки представлены на Рисунках 1–6.

Рис. 1–6. Реакция спроса на образование со стороны иностранных студентов на шоки в переменных выборки



Источник: расчеты автора по данным вузов выборки

Как видно из результатов моделирования реакции поведения иностранных учащихся на шоки в переменных выборки, только изменение места в международных рейтингах и стоимость обучения представляют статистически значимую реакцию в результирующей переменной. Другими словами, именно международный статус (престиж), а также стоимость обучения как конкурентное преимущество оказывают реальное воздействие на спрос на отечественное экономическое образование среди иностранного контингента. Например, повышение стоимости обучения приводит к сокращению количества вновь принятых иностранных учащихся. Это, вероятно, связано с усилением международной конкуренции на рынке образования, например, усилением конкурентного давления со стороны вузов Восточной Европы. Вопрос же важности

академического, научного престижа, научно-исследовательский статуса по отдельности не получил статистически значимого ответа.

Реакция на изменение стоимости обучения и место в международных рейтингах оказывает лишь краткосрочное воздействие, но недостаточно для формирования долгосрочной устойчивой тенденции.

В связи с этим можно констатировать, что потенциал для использования высшего экономического образования как ресурса в рамках стратегии мягкой силы имеется. Необходимо направлять все больше усилий на его сохранение и развитие.

Литература:

1. Официальный сайт НИУ «Высшая школа экономики». URL: <http://hse.ru> (дата обращения 10.04.2017)
2. Официальный сайт ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ». URL: <http://fa.ru> (дата обращения 09.04.2017)
3. Официальный сайт ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова». URL: <http://rea.ru>. (дата обращения 06.04.2017)
4. Официальный сайт ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ». URL: <http://ranepa.ru> (дата обращения 06.04.2017)
5. Официальный сайт ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова». URL: <http://msu.ru> (дата обращения 07.04.2017)

Кисула В.В.,
профессор, заместитель декана
факультета экономики и организации
предпринимательства, Международный
славянский институт, г. Москва

Сотрудничество Беларуси и России в образовательной сфере

Аннотация: Концепция социального развития Союзного государства на 2011–2015 год включает в себя цели максимального сближения законодательств России и Беларуси в социальной сфере. В статье рассматриваются некоторые имеющиеся успехи институтов Союзного государства, а также законодательные инициативы Беларуси и России в сфере образования.

Ключевые слова: Беларусь; Россия; образование; право; Союзное государство; образовательная политика.

В Декларации о дальнейшем единении Беларуси и России от 25 декабря 1998 г. отмечается, что граждане двух государств благодаря снятию пограничных и таможенных барьеров в сфере предоставления им равных прав в области образования, медицинской помощи, в вопросах трудоустройства и оплаты труда, приобретения и использования имущества не должны более чувствовать себя иностранцами на территории друг друга. Это важное заявление двух сторон обязывает к проведению большой работы по гармонизации и унификации законодательства, прежде всего в социальной сфере. Концепция социального развития Союзного государства на 2011–2015 гг., утвержденная Постановлением Высшего Государственного Совета Союзного государства №7 от 25 ноября 2011 года, включает в себя цели максимального сближения законодательств двух государств в социальной сфере.

Рассмотрим некоторые имеющиеся успехи институтов Союзного государства, а также законодательные инициативы Беларуси и России.

Равные права граждан Союзного государства в сфере образования – это форма социальной защиты молодого поколения. Этот фактор служит будущему, как Беларуси, так и России. Грамотное и активно

осознающее возможность реализации ими своих прав человека и гражданина население является наивысшей ценностью общества. Культура и традиции двух народов, складывающиеся веками, служат основанием того, что эта область международного сотрудничества должна быть в наибольшей степени отрегулирована.

Но это первое впечатление. Смысл рыночных отношений, сводящийся к необходимости получения максимальной прибыли, затронул и эту сферу межгосударственных связей. Не только в Союзном государстве Беларуси и России, но и в уже выработанном механизме взаимодействия государств в образовательной сфере Европейского союза, возникают большие трудности. Состояние субсидиарного союзного гражданства, по сравнению с национальным гражданством, не позволяет молодежи Беларуси и России в полной мере свободно и полноценно обучаться на преференциальной основе в учебных заведениях двух стран. В этом контексте особенно важны имеющиеся международно-правовые соглашения в этой области взаимодействия двух стран. Еще важнее своевременная имплементация их положений в национальное законодательство.

На сегодняшний день единое образовательное пространство в рамках Союзного государства функционирует посредством заключенных сторонами следующих международно-правовых документов: Соглашения между Правительством Республики Беларусь и Правительством Российской Федерации о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях от 27 февраля 1996 г. и Соглашения между Правительством Республики Беларусь и Правительством Российской Федерации о сотрудничестве в области культуры, образования и науки от 2 июля 1996 г. На уровне высших органов Союзного государства также вырабатываются соответствующие документы, примером этого является Постановление Исполнительного Комитета Сообщества Беларуси и России «О равных правах граждан на получение образования» от 11 апреля 1996 года.

Как показывает практика реализации идей интеграции Беларуси и России во взаимоотношениях в сфере образования, сотрудничество происходит также на подзаконном уровне. Например, Министерство образования Республики Беларусь совместно с Министерством образования и науки Российской Федерации проводят большую и достаточно результативную работу по созданию условий для реализации гражданами Республики Беларусь и Российской Федерации равных прав на доступ-

ное и качественное образование, формированию в этих целях общего образовательного пространства Союзного государства.

В качестве межведомственного сотрудничества Беларуси и России следует назвать Соглашение между Государственным высшим аттестационным комитетом Республики Беларусь и Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях от 29 сентября 1999 г. Значительно упростил процессуальные стороны взаимодействия в данной сфере подписанный сторонами 18 июля 2012 г. Протокол о внесении изменений в Соглашение между Правительством Республики Беларусь и Правительством РФ о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях от 27 февраля 1996 г.

Учреждение высшего учебного заведения, отвечающего духу интеграции в рамках Союзного государства, было задумано с начала 1990-х гг., периода разработки первых международных соглашений Сообщества Беларуси и России. Но история создания его варьировалась в зависимости от тех или иных веяний в политике, а также зависела от экономических перспектив его реализации. В настоящее время эта идея реализовалась: в г. Могилеве функционирует Белорусско-Российский университет, созданный в соответствии с Соглашением между Правительством Республики Беларусь и Правительством РФ об условиях создания и деятельности совместного Белорусско-Российского университета от 19 января 2001 г. В расширении сотрудничества в сфере высшего образования это образовательное учреждение играет важную роль, так как в нем обучаются студенты за счет средств Республики Беларусь и федерального бюджета РФ.

Четыре белорусских и российских вуза участвуют в реализации проекта «Союзный научно-образовательный центр – Университет интеграции». Созданы и успешно работают в Минске филиалы Российского государственного социального университета и Московского государственного университета экономики, статистики и информатики.

Данная информация внушает большую надежду сторонникам более тесной интеграции Беларуси и России в сфере образования. В каждой из республик действуют учебные заведения, имеющие иные иностранные и международные статусы, позволяющие с разной степенью активности, но пропагандировать свои, заложенные в Уставных документах идеи. Например, Европейский гуманитарный университет (со-

кращенко ЕГУ) – частный некоммерческий университет, основанный в Минске в 1992 году. После закрытия в 2004 году в Беларуси он продолжил свою работу в Вильнюсе. В настоящее время в ЕГУ учится около 2000 студентов, преимущественно из Беларуси.

В целом правовую основу обеспечения равных прав граждан и сотрудничества Беларуси и России в сфере образования составляют более 150 договоров и соглашений различного уровня (правительственного, ведомственного, вузовского). Эти документы определяют широкий круг участников, разнообразие областей и многовекторность взаимодействия. В ходе реализации белорусско-российских соглашений, подписанных на высшем уровне, достигнуты договоренности о регулярных совместных действиях по совершенствованию нормативной базы и созданию механизмов, обеспечивающих доступность и равные права граждан России и Беларуси на получение начального, среднего, общего/базового, среднего (полного) общего/общего среднего, начального профессионального/профессионально-технического, среднего и высшего профессионального/среднего специального и высшего образования, на обучение в магистратуре, получение послевузовского образования в аспирантуре, докторантуре, а также в качестве соискателей для подготовки на общих основаниях кандидатских и докторских диссертаций.

Граждане Беларуси и граждане России широко пользуются своим правом обучаться в учреждениях образования двух стран.

В 2011/2012 учебном году только в учреждениях высшего образования Республики Беларусь обучалось около 2 000 граждан России, соответственно в российских вузах – свыше 10 000 граждан Беларуси.

В соответствии с решением Совета Министров Союзного государства 28 мая 2013 г. было проведено совместное заседание коллегий Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства образования Республики Беларусь по вопросу проведения согласованной политики в сфере образования в рамках реализации Концепции социального развития Союзного государства на 2011–2015 гг. и реализации молодежной политики в Союзном государстве. По итогам заседания определены направления дальнейшей совместной работы по гармонизации национального законодательства в образовательной сфере, а также возможные направления и формы российско-белорусского взаимодействия в области молодежной политики.

Вместе с тем, заданный двадцать лет назад вектор ориентирования на политику ЕС в социальной сфере и, прежде всего в образовательной

области, показывает отставание союзного строительства в этих вопросах. Несмотря на экономический кризис 2008 г., и тот факт, что доля бедных среди молодежи в возрасте 18–24 лет в странах ЕС возросла до 20%, есть уверенность в том, что политика коммунитарных структур ЕС даст свои плоды именно в области гармонизации образовательных стандартов. При этом молодежь убеждена в своем личном профессиональном будущем, которая всегда превосходит уверенность в отношении перспектив страны в целом.

На фоне всеобщего мирового падения уровня социальной защищенности населения в мире, тенденции правовой координации Беларуси и России по универсализации социальной сферы выглядят не слишком удручающими. Как отмечается в исследованиях, проводимых Институтом Европы Российской Академии наук, Европейский союз до сих пор занят формированием своих институтов. Но по сравнению с подобной практикой ЕС, становится ясно, что предстоит большая работа, которая включает в себя весь комплекс отношений в сфере социальной защиты, образования и культуры.

Рассмотренные нами отдельные аспекты союзного строительства в социальной сфере показывают, как много усилий затрачено в целях защиты населения двух государств. Но, как верно отмечает С.В. Черниченко, интеграционные процессы могут привести к слиянию лишь однородных в социально-экономическом плане обществ [1, с. 20]. Только в этом случае процессы объединения пройдут наименее болезненно и нереволуционно, с учетом соблюдения гарантий безопасности для населения Союзного государства Беларуси и России.

Литература:

1. Черниченко С.В. Теория международного права. Т.1. М., 1999.

Пестравкин А.А.,
декан факультета экономики
и организации предпринимательства,
Международный славянский институт, г. Москва

**Решение вопросов образования в государствах-членах
Шанхайской организации сотрудничества:
международно-правовой аспект**

Аннотация: автор отмечает значимость повышения образовательного уровня населения государств-членов ШОС и анализирует многоаспектное двустороннее российско-китайское сотрудничество в сфере образования, наиболее активное в сфере лингвистики, выставки образовательных учреждений, студенческие обмены и фестивали, практику ежегодных обменов школьниками.

Ключевые слова: ШОС; образование; право; Россия; страны СНГ; Китай; вуз; российско-китайское сотрудничество; Университет ШОС.

Шанхайская организация сотрудничества (ШОС) является региональной международной организацией, основанной в 2001 г. лидерами Китая, России, Казахстана, Таджикистана, Киргизии и Узбекистана. Данная организация имеет большие перспективы своего развития, так как общая территория входящих в ШОС стран составляет 30 млн км², то есть 60% территории Евразии. Совокупный демографический потенциал государств-участников ШОС включает в себя четвертую часть населения планеты, а экономический потенциал обусловлен наличием самой мощной после США китайской экономикой. Все это позволяет отметить значимость повышения образовательного уровня населения государств-членов ШОС. Государства-члены ШОС проводят совместные мероприятия, приуроченные к знаменательным историческим датам стран, входящих в ШОС, практикуют обмены студентами и профессорско-преподавательским составом, предпринимаются попытки создать совместные учебные центры.

Официальными рабочими языками ШОС служат русский и китайский, что дополнительно подчеркивает значимость двустороннего сотрудничества двух государств.

Двустороннее сотрудничество России и стран ШОС многоаспектно. На Китай и Россию приходится 98% населения и 97% суммарного ВВП интеграционного объединения, однако, несмотря на мировой финансово-экономический кризис, взаимный товарооборот стран-членов ШОС характеризуется высокой динамикой роста. Положительный внешнеторговый баланс из стран ШОС имеют Китай (196 млрд долл.), Россия (134,3 млрд долл.), Казахстан (14,8 млрд долл.) и Узбекистан (2,4 млрд долл.).

Наиболее показательно во многих областях взаимодействие России и Китая. Сотрудничество Российской Федерации с Китайской Народной Республикой в сфере образования насчитывает несколько этапов. Оно началось в 1948 г. (за год до образования КНР) и продолжалось до 1966 г. Дальнейшее сотрудничество в этой сфере было возобновлено в 1983 г. Значимую роль играют созданная в декабре 2000 г. Российско-Китайская комиссия по сотрудничеству в области образования, культуры, здравоохранения и спорта, переименованная в 2007 г. в Российско-китайскую комиссию по гуманитарному сотрудничеству, и в ее рамках – Российско-Китайская подкомиссия по сотрудничеству в области образования.

Следует отметить наиболее активное сотрудничество в сфере лингвистики. Подготовка специалистов со знанием иностранных языков – это одна из существенных сторон сотрудничества двух стран. При поддержке министерств образования обеих стран в России были созданы центры по изучению китайского языка, которые успешно функционируют при Московском государственном горном университете (с сентября 1993 г.), Санкт-Петербургском государственном университете (с февраля 1994 г.) и Дальневосточном государственном университете (с октября 2001 г.).

Русский язык в Китае как основная специальность изучается в 61 вузе (в 2006 г. таких вузов было 35). Русскому языку обучают 652 преподавателя, в том числе 95 профессоров и 221 доцент. Общее число китайских студентов, обучающихся по специальности «русский язык», – около 6 500 человек, в том числе свыше 400 магистрантов и 60 докторантов. Кроме того, в 98 китайских вузах 30 тысяч студентов изучают русский язык как иностранный под руководством почти 600 китайских преподавателей.

Как иностранный он преподается в ведущих вузах столицы – Пекинском университете, Столичном педагогическом, Пекинском педа-

гогическом и Народном университетах, Институте языка и культуры, Институте экономики и бизнеса, Пекинском университете иностранных языков и ряде других вузов. В 2001 г. в Китае были открыты три Центра по изучению русского языка – на базе Пекинского университета иностранных языков, Шанхайского университета иностранных языков и Хэйлунцзянского университета (г. Харбин). Центры совершенствуют методическую подготовку преподавателей, разрабатывают методики в области преподавания русского языка, организуют семинары, конференции и другие мероприятия, посвященные русскому языку и культуре народов России, а также обеспечивают литературой на русском языке, видео- и аудиоматериалами преподавателей и студентов, изучающих русский язык.

Русский язык также изучают свыше 70 тысяч китайских школьников в 100 средних школах Китая (в основном, на северо-востоке страны). Среди китайских средних школ, в которых преподается русский язык, особо выделяется школа при Харбинском политехническом институте, созданная в сентябре 2001 г. Тогда в школу был зачислен лишь один ученик, пожелавший учить русский язык, сегодня таких учеников в школе – свыше 50.

В рамках проведенных в 2006 и 2007 гг. национальных Годов России и Китая на базе ряда российских вузов были открыты Институты Конфуция. По состоянию на январь 2009 г. подобные Институты открыты в 13 вузах различных регионов России, в том числе в Российском государственном гуманитарном университете, Санкт-Петербургском государственном университете, Новосибирском государственном университете, Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова и в ряде других вузов. На восьмом заседании Российско-Китайской подкомиссии по сотрудничеству в области образования (март 2008 г., Пекин) было решено придерживаться принципа равенства и взаимности при открытии центров русского языка в Китае и Институты Конфуция в России.

В российско-китайском сотрудничестве значительное внимание уделяется дальнейшему установлению и развитию прямых партнерских связей между образовательными учреждениями России и Китая в учебной, учебно-методической и научно-исследовательской областях. С этой целью были успешно реализованы мероприятия Рабочего плана двустороннего сотрудничества в области образования на 2005–2008 гг., в том числе совместно подготовлен список российских и китайских вузов, уже имеющих прямые партнерские связи, либо желающих заключить договор о таком сотрудничестве.

Определены приоритетные пары российских и китайских вузов, которые участвуют в программе совместной подготовки бакалавров. В 2011/2012 учебном году в этом российско-китайском проекте было задействовано более 300 человек с каждой стороны.

Особую роль в межвузовском сотрудничестве играет разработка совместных научных проектов. Примерами могут служить проект по учреждению на базе Московского энергетического института российско-китайского технопарка, а также создание Московским государственным университетом им. М.В. Ломоносова и Московским государственным техническим университетом им. Н.Э. Баумана в сотрудничестве с Циньхуанским университетом и научно-техническими учреждениями и предприятиями г. Шэньчжэня российско-китайского Центра по внедрению научно-технических достижений в производство.

Для популяризации систем образования обоих государств в России и Китае регулярно проводятся выставки образовательных услуг российских и китайских образовательных учреждений (2006, 2007 и 2008 гг.).

Главным измерением эффективности сотрудничества двух стран является человеческий потенциал. Право на обучение студентов, аспирантов, стажеров (медиков) в СССР было зафиксировано в Соглашении между Правительством СССР и Правительством КНР о сотрудничестве в области здравоохранения и медицинской науки от 17 октября 1974 г. Следует отметить, что за период с 1948 по 1966 годы в СССР было подготовлено около 25 тысяч китайских специалистов, в том числе большое количество специалистов высшей квалификации, занимающих сегодня в Китае высокие государственные посты. В настоящее время в российских вузах обучается около 20 тысяч китайских граждан.

Важное направление двустороннего сотрудничества России и Китая в сфере образования – обмены группами студентов (в частности, российско-китайские студенческие фестивали), а также начатая в 2001 г. практика ежегодных обменов школьниками для отдыха в детских оздоровительных центрах в обеих странах.

Для поддержки обменов школьниками, проживающими в приграничных районах двух стран, широко используются возможности российско-китайского центра обменов школьниками, расположенного в китайской провинции Хэйлуцзян. С российской стороны в этом проекте принимает участие Владивостокский государственный университет экономики и сервиса.

В рамках Шанхайской организации сотрудничества (ШОС) с китайскими коллегами был решен вопрос о создании на базе

МГИМО Университета ШОС. В 2009 г. сформирован его состав из 53 ведущих университетов стран-участниц (ШОС). Университет ШОС является азиатским проектом-аналогом системы Единого Европейского Образовательного Пространства, создаваемого (в том числе по инициативе России) в рамках «Болонской трансформации системы образования». В Состав Университета ШОС входят университеты: 16 российских вузов, 10 из Китая, 10 из Казахстана, 6 из Киргизии, 11 из Таджикистана.

Для Российской Федерации Университет позволяет сохранять лидирующие позиции основы системы образования, как в Азиатской части России, так и на Евразийском континенте в целом. В настоящее время Университет Шанхайской Организации Сотрудничества (Университет ШОС, УШОС) – сетевой университет, международная образовательная программа на территории Азии. Следует отметить, что в соответствии с нормами ВТО также применяется термин «дистанционное обучение», но в данном случае это понятие используется для определения межгосударственного обучения, а не создания вуза на территории другого государства. Эта конкретизация служит дополнительным фактором значимости процесса толкования юридических понятий.

Рассмотрение таких документов как Хартия ШОС от 7 июня 2002 г., применительно к области образования, а также двусторонние соглашения России и Китая в образовательной сфере показывает большие перспективы реализации этого направления регионального сотрудничества. Правовые основы этого сотрудничества имеют большое значение для двух народов [1]. Высокий уровень образования и культуры населения Азиатско-Тихоокеанского региона будет способствовать достижению целей мира и добрососедства между народами

Литература:

1. *Трунцевский П.В.* Основные этапы формирования правовой системы КНР // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. 2012. №4. С. 69–79.

Сабанина Н.Р.,
магистр, старший преподаватель
кафедры педагогики Института
«Высшая школа образования»,
Московский педагогический
государственный университет,
myzeinatali@mail.ru

Мягкая сила как математическая стратегия в образовании

Аннотация: возникновение и разработка понятия «мягкая сила» приобрело свою актуальность именно потому, что сегодня, в том числе в связи с распространением информационных технологий, ее использование обрело новые возможности. Степень сложности решаемых проблем возросла настолько, что для разрешения новых актуальных проблем, необходимо синхронное участие каждого индивидуума, составляющего человечество. Необходима новая парадигма образования, адекватная вызовам современности, в которой образование можно будет трактовать как результат осознанного взаимодействия субъектов в информационно-знаковых и субъектно-деятельностных средах различных уровней. При этом способность, готовность и мотивация человека действовать осознанно в соответствии со своими убеждениями, идеалами и ценностями будут основываться на непрерывности процесса познания. Мягкая сила станет ненасильственной математической (познавательной) стратегией в образовании.

Ключевые слова: мягкая сила; математическая стратегия; познание; субъектно-деятельностный подход; закон «мягкой силы»; цивилизационно-культурный профиль.

Проблема: нижняя граница применимости мягкой силы (МС) предполагает уровень образования, при котором станет возможно «побуждение» к познанию и действию, без принуждения, на основании смыслов и убеждений, посредством желаний, как проявленных потребностей и ценностей, на основании чувствования, мышления и веры.

Одним из первых примеров реализации «мягкой силы» в истории является распространение эллинской мысли, зародившееся как особый феномен во второй половине V века до н. э. и связанное с именем великого полководца Александра Македонского (356–323 до н. э.). Блестящие военные победы и завоевания Македонского сопровождались мощным культурным влиянием, которое он осознанно нес с собой и ос-

тавил после себя. Приемы Александра основывались на сохранении контроля над завоеванными территориями посредством использования религиозных верований и предрассудков местного населения. Македонский намеренно придавал «полубожественный ореол» своему пребыванию и не стремился разрушать существующие порядки.

Христианство впервые обратило внимание людей на внутренний мир, как источник силы и целостности человека. Ошибка Ф. Ницше в трактовке христианства заключалась в том, что он не мог даже себе представить ту «тихую мощь» и глубочайшую убежденность в поддержке божественной силы, которую давала людям истинная вера, но лишь обладание властью было достоинством человека. Бертран Рассел при этом считал, что люди были готовы принять идею потустороннего мира и «посмертного вознаграждения» и в более ранних религиях, только из-за того, что они отчаивались получить желаемое в этом мире. В то время как идея познания своего внутреннего мира никогда не была явной в христианской религии.

Все же, и для верующего и для неверующего мышление человека, обращенное на совершенствование внутреннего мира, с необходимостью меняет мир вокруг нас, и наоборот. Наша деятельность становится проводником нашего внутреннего мира вовне и тем более, чем сильнее развита наша способность к его творению. Такой переворот в сознании необходим для достижения гармонии себя, своего Я, осознающего самого себя, с внешним миром и осознание своей ответственности, как причинности всего, что происходит в связи с подобным образом мысли. Единичный субъект едва ли создан для того, чтобы воплощать (овеществлять) внутренний мир. Он лишь может открываться другим, для реализации принципа осуществления сознания. Искренность есть способность человека осуществлять отношения открытости. Это служение, но не жертва, служение ценностям, как обретение и оперирование информацией, определяющей существование человечества. Я отдаю все, что получаю. Мое тело и сознание существуют, пока существует путь из мира идеального к миру вещественному и обратно. Человеческий организм – проводник, и его существование обусловлено его видением всеобщего.

«Истина соединения мыслей не есть изобретение человеческое: она только познана людьми и замечена для того, чтобы можно было ей учиться и учить; – сама же в себе она есть вечный закон природы, свыше установленный» (Св. Августин).

На наш взгляд, первым наиболее всесторонне и научно обоснованно раскрыл сущность понятия «мягкой силы» Я.А. Коменский. Сначала в Матетике и Великой дидактике, создавая методологию для осуществления пути реализации божественного замысла «образования человека» и обретения им «внутреннего света». Затем, создавая всеобщий совет по исправлению дел человеческих, он впервые в подобном масштабе создал проект использования МС в масштабах человечества.

Фундаментальные исследования явления «мягкой силы» были предприняты также в работах Н. Макиавели, А. Тойнби, Дж. Ная.

Идея ненасилия «Power VS Force», запечатленная в культуре, выводит человека на духовный – внутренний – план осуществления своего бытия. Идею Л.Н. Толстого также можно интерпретировать, как описание реализации мягкой силы: *«Толстой особенно настаивает на том, что неппротивление не есть пассивное, равнодушное приятие зла, бессильное пособничество ему, отстранение, неделание и неучастие в борьбе с ним. Напротив, уверен он, неппротивление самое плодотворное средство противоборства злему. Неппротивление уничтожает самый корень зла, ибо только оно в состоянии пробудить доброе чувство в том, кто сделал зло, и в том, кто претерпел его.*

Суть неппротивления: бороться со злом в человеке, любя божественное в нем и ненавидя его пороки, и бороться со злом в самом себе, любя в себе всеобщее духовное начало» [3].

Термин «мягкая сила» впервые ввел в научный оборот профессор Гарвардского Университета Джозеф Най в своей книге 1991 года «Bound to Lead: The Changing Nature of American Power» [5], предвосхищая появление новых моделей международной конкуренции. В его книге 2004 года «Soft Power: The Means to Success in World Politic» понятие «мягкая сила» становится уже центральным, включая характеристики, учитывающие не только силовое или экономическое преимущество стран, но и все разнообразие культурных невоенных факторов развития, таких как искусство, наука, образование, техника и др. [6].

Мягкая сила – «обоюдоострое оружие», способное как сделать человека свободным, так и поработить его.

Негативные трактовки мягкой силы (МС)

Негативными трактовками МС можно считать различные кратологические концепции, политтехнологии, которые позволяют оказывать влияние на массы людей и целые народы с целью установления полити-

ческого режима и государственной власти необходимых «носителю» мягкой силы. Ослабление «врага» посредством мягкой силы приводит к разрушению оснований культурного устройства общества – деградации культуры, снижению благосостояния и обороноспособности государства. Известные концепты деструктивных проявлений МС – План Даллеса, тайный «разум», мировое правительство, «купленные» СМИ и даже правительства, «оранжевые революции», «гибридные войны».

Такое воздействие возможно в силу особенностей восприятия человека, унаследованными им от своих далеких предков. Синкретическое древнее сознание человека, на протяжении тысячелетий охранявшее целые народы, пользовалось механизмом «свое-чужое», оберегая и «любя» все кровное, родное, знакомое и понятное при этом решительно отторгая и уничтожая чужое. Так действовал и действует до сих пор механизм ксенофобии. Нейрофизиологи провели исследования, показывающие, какие именно изменения происходят в мозге, когда человек сталкивается с новой для себя информацией, которая не соответствует его взглядам и убеждениям. Гормоны, выделяющиеся в этот момент в организме, соответствуют гормонам, определяющим его поведение в момент угрозы жизни и здоровью. Процессы мышления, ответственные за восприятие и обработку новой информации, тормозятся. Включается защитное поведение (мобилизация), которое сопровождается ощущениями страхом и агрессией. И лишь спустя некоторое время человек вновь способен размышлять.

Позитивная трактовка мягкой силы

Однако нас интересует другая сторона МС, стимулирующая процессы познания и являющаяся матетической стратегией в образовании.

МС можно точнее всего объяснить с точки зрения эволюции мышления и сознания человека и описать средствами современной когнитивистики.

В настоящее время МС стала предметом трансдисциплинарного научного исследования и философского рассмотрения, в то время как в прошлом она была предметом публицистики или объектом реальной деятельности.

Для создания дисциплинарной модели действия МС, воспользуемся следующими пресуппозициями, принципами и характеристиками:

I. Мягкая сила по своим характеристикам является: направляющей, «побуждающей» к действию, без принуждения, на основании

смыслов и убеждений, посредством желаний, как проявленных потребностей и ценностей, посредством чувствования, мышления и веры.

II. Мягкая сила (МС) – вид отношений, возникший в человеческом обществе как путь минимизации «грубой силы» и использование в большей степени «мягкого» общего культурного потенциала воздействия.

III. Интересно построить возможную интерпретацию на основании аналогии понятие «сила» в классическом ее понимании и «мягкой силы». Методом этой интерпретации будет структурная замена (в силу соответствия) исходных характеристик классической механики (ее законов) на основные положения МС:

1. Сила – векторная физическая величина, являющаяся мерой интенсивности воздействия на данное тело других тел, а также полей. Приложенная к массивному телу сила является причиной изменения его скорости или возникновения в нем деформаций и напряжений. [Википедия].

1*. Мягкая сила (МС) – является мерой интенсивности воздействия субъектов друг на друга, одной культуры на другую в процессе диалога культур.

МС может быть конструктивной и деструктивной: использоваться как для обогащения, так и ослабления субъектов в процессе взаимодействия, т.е. являться причиной изменения скорости эволюции / деволюции культуры или возникновения в ней деформаций и напряжений.

2. Сила как векторная величина характеризуется модулем, направлением и точкой приложения силы. [Википедия].

2*. МС как направленная величина характеризуется модулями (ценностью, законом, закономерностью, языком), направлением (эволюция / деволюция и др. в силу n-мерности) и точкой приложения силы (форма представления культуры, актор культуры).

3. Первый закон Ньютона: «Сила действия равна силе противодействия».

3*. Закон МС – «сила действия превосходит силу противодействия, если она мягкая, только в / для обществ, основанных на ценностях».

4. «С точки зрения Стандартной модели физики элементарных частиц фундаментальные взаимодействия (гравитационное, слабое, электромагнитное, сильное) осуществляются посредством обмена, так называемыми, калибровочными бозонами. Эксперименты по физике высоких энергий, проведенные в 70–80-х гг. XX в. подтвердили предполо-

жение о том, что слабое и электромагнитное взаимодействия являются проявлениями более фундаментального электрослабого взаимодействия» [Википедия].

4*. С точки зрения постнеклассической концепции культуры и трансдисциплинарного подхода «фундаментальным взаимодействиям» в модели «мягкой силы» соответствуют отношения подобия, открытости, совместности, достижимости, трансверстности, дополненности, фрактальности, тринитарности – «отношения творения» [3].

5. Размерность силы в Международной системе величин (англ. International System of Quantities, ISQ), на которой базируется Международная система единиц (СИ), и в системе величин LMT, используемой в качестве основы для системы единиц СГС, — LMT–2. Единицей измерения в СИ является ньютон (русское обозначение: Н; международное: N), в системе СГС – дина (русское обозначение: дин, международное: dyn) [Википедия].

5*. Размерность МС может быть представлена международным индексом мягкой силы – Portland, включающие объективные и субъективные показатели. Объективные показатели представлены шестью, непосредственно измеряемыми субиндексами: бизнес-климат, культура, информатизация, государственное управление, внешняя политика и образование. В качестве субъективной составляющей в индекс входят отдельные характеристики страны: кухня, приветливость граждан по отношению к туристам, технологии, товары роскоши, доверие к поведению страны на международной арене, желание посетить ее по работе или учебе, вклад этого государства в мировую культуру.

IV. При философском рассмотрении можно трактовать мягкую силу, как воздействующую на содержание процессов, в то время как грубую – на их форму. Во взаимоотношении содержания и формы содержание представляет подвижную, гибкую сторону целого, а форма охватывает систему устойчивых связей предмета. Здесь возможны, по крайней мере, два пути реализации направленной силы:

- несоответствие содержания и формы возникающее в ходе воздействия «мягкой силы» на внутреннее развитие приводит к преобразованию и раскрытию внутреннего потенциала и преобразованию старых порядков устойчивых связей – границ, форм, адекватно новому содержанию. В частности, в соответствии с теоремой о скрытых параметрах [1], невозможность преобразования старых форм извне, механически, требует изменения среды и контента субъектом на метауровне;

- выстраивание границ формы по внешнему, для содержания образцу -по принципу «грубой силы» и разрушение старых форм, ведет к нарушению целостности формы и содержания. Прерывание устойчивых связей и отношений, ведет к кризису, замиранию или торможению внутреннего развития. Наиболее позитивный результат применения грубой силы – формализация процессов.

Ответ на вопрос:«Как возможно такое различие в характере воздействия?» необходимо искать в степени субъектности при осуществлении «отношений творения» [3]. Идея кросс-культурного взаимодействия также построена на реализации субъектами в своей деятельности «отношений творения» [1].

V. «Мягкую силу» можно рассматривать в цивилизационно-культурном контексте как нарождающуюся форму культуры. Эту форму культуры можно рассмотреть как стоящую в едином культурно-генетическом ряду с обучением, воспитанием, образованием, просвещением, познанием, которая несет в себе сконцентрированную идею наследования ценностей, проявленных в культуре, раскрывающих роль человека и человечества на различных уровнях взаимодействия, вплоть до общечеловеческого.

VI. В образовании можно трактовать «мягкую силу» как результат осознанного взаимодействия субъектов в информационно-знаковых и субъектно-деятельностных средах различных уровней.

VII. Результатом позитивного применения МС является творение. При этом способность, готовность и мотивация человека действовать осознанно, в соответствии со своими убеждениями, идеалами и ценностями, определяющими уровень образования в обществе, естественным образом, служат границей применимости МС.

В соответствии с моделью образовательных процессов – ПНК МОП [4], нижней границей применимости МС в образовании является 4 уровень СУНов (сведений, умений и навыков). В обществах, где поведение человека определяется идеями и ценностями культуры, возможности осуществления актов творения, позволяющих перейти от «обществ, основанных на знаниях» к «обществам, основанным на ценностях», становятся реализуемыми.

Закон мягкой силы: Сила действия превосходит силу противодействия, если она мягкая, только в / для «обществ, основанных на ценностях» [1].

Использование принципов и закона мягкой силы может стать уникальным методологическим приемом, позволяющим освоить способы управления образованием, эффективно использовать математические стратегии для обучающихся обществ.

Освоение принципов, методов и методологии, а также методик и технологий «мягкой силы» в образовательном процессе позволит учителю использовать приобретенные компетенции в своей профессиональной деятельности для решения стратегических и актуальных задач образования, ученику – обрести этот инструмент творчества. Применение механизмов МС и формирования «мягких компетенций» является одним из аспектов математико-дидактического метода.

VIII. Для образования общими и специфическими основаниями и характеристиками «мягкой силы» являются: познание, обучение, метапознание, границы, потребности и желания, закон «мягкой силы», цивилизационный профиль общества, методология развития образовательных систем.

Закономерностью применимости математической (познавательной) стратегии «мягкой силы» является то, что эффективность ее применимости возрастает по мере повышения уровня сложности образовательного процесса и, одновременно, по мере повышения неопределенности ее результата. Возникновение и разработка понятия «мягкая сила» приобрело свою актуальность именно в связи с тем, что сегодня ее использование обрело новые возможности и, при этом степень сложности решаемых проблем возросла настолько, что предшествовавшие ей способы уже не срабатывают.

IX. «Мягкая сила» в образовании рассматривается не только как исключительно вопрос воздействия на субъекта, в частности образования, а предполагает реализацию культурно-обусловленного подхода к познанию, включая мероприятия по социально-культурному совершенствованию организации образовательных процессов, созданию соответствующих сред и контентов, освоение необходимых, в том числе общекультурных и межкультурных компетенций и т. д.

X. Реализация МС в образовании предполагает формирование трех основных результатов: формирование потенциала и капитала актора культуры; собственно результатов творчества – артефактов культуры и сформированность компетенций, соответствующих двум первым результатам. Само понятие компетенции, принятое в системах образования многих стран, есть характеристика отношения субъекта к дея-

тельности, то есть его способность, готовность и мотивация к ней. Общекультурная и межкультурная компетенции в контексте понятия «мягкая сила» предполагают способность, готовность и мотивацию субъекта к познанию культуры, познанию в культуре, а также осуществлению цивилизационно-культурной самоидентификации и «диалогу культур». Данное направление исследований в образовании сегодня на наш взгляд может предоставить новые инструменты познания и творчества, а также освоение актуальных ценностей культуры с целью ее развития в соответствии с вызовами современности.

Таким образом, зародившись тысячелетия назад, лишь сегодня МС позволяет любому человеку включиться в процессы преобразования мира, в соответствии с теми идеальными мирами, которые человечество совместными усилиями тысячелетиями рождало в культуре.

Литература:

1. Месъков В.С., Сабанина Н.Р. Равна ли сила действия силе противодействия, если сила мягкая? // Вопросы философии. 2017. №10.

2. Санделл Е. Дж., Лоренц Е.А., Клыпа О.В., Воскресенский О.В. Сравнение межкультурной компетенции студентов российских и американских университетов // Ценности и смыслы. 2016, №4 (44). С. 104–117.

3. Мягкая сила. Культура. Образование. (Видео-практикум «Установление отношений творения посредством мягкой силы»), 2017. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=oScIKOpDmaA> (дата обращения 19.09.2017).

4. Месъков В.С. Философия образования?!.. // Наука – образованию. 2012. №1(1). С. 34–46.

5. Nye, Joseph S. Bound to Lead: The Changing Nature of American Power. NY: Basic Books, 1991.

6. Nye, Joseph S. Soft Power: The Means to Success in World Politics. NY, 2004.

Самохин А.В.,
кандидат исторических наук,
доцент кафедры политологии,
Московский педагогический
государственный университет,
bringthem@mail.ru

Образование и мягкая сила в современной политике: геополитический аспект

Аннотация: в настоящее время мягкая сила стала одним из важных факторов продвижения геополитического влияния великих держав. Образование играет в этом не последнюю роль, помогая распространять нужные модели социализации. Автор рассматривает программы, применяемые США, Великобритании, Франции, Германии, Японии и других стран, в рамках системы мягкой силы в образовательном процессе. Проанализированная ситуация в мировом образовании выступает зеркалом общемировых геополитических тенденций.

Ключевые слова: «мягкая сила»; «жесткая сила»; образование; культура; геополитика; государство; глобализация.

В последнее время в международной политике распространился термин «мягкая сила». Под «мягкой силой» зачастую понимается совокупность мер, которые обеспечивают культурную и идеологическую привлекательность стран Запада для незападных стран. Сам термин «мягкая сила» был введен американским политологом Дж. Наем в 80-е годы XX века. Мягкая сила была определена исследователем «как способность добиваться желаемого с помощью добровольного участия союзников, а не с помощью принуждения и подачек» [1, с. 224].

Дж. Най дифференцировал «мягкую силу» от «жесткой силы», то есть способности к принуждению, геополитическому давлению на другие государства, опираясь на военные и экономические рычаги. По мнению ряда исследователей, «жесткая сила» утратила свою актуальность в современном мире, где для эффективного доминирования требуется постоянство и полнота влияния в зоне геополитической нестабильности, эскалация напряжения в ключевых точках воздействия на разворачивающийся конфликт. Именно эти факторы «жесткая сила»

не всегда способна обеспечить из-за экономически и политически затратных последствий ее применения. Так, например, военная сила требует серьезного финансового и логистического ресурса в зоне конфликта, а военные потери способны вызывать эффект делегитимизации политического влияния как внутри объекта приложения «жесткой силы», так и для страны, ее активно применяющей. В этом смысле «мягкая» сила, оперирующая понятиями добровольного участия, убеждения, скрытого влияния становится все более привлекательной в современном мире.

Выделяют различные аспекты и особенности «мягкой силы» от продвижения политических ценностей и дипломатических усилий до образовательных и культурных программ. По мнению директора Института международных организаций и международного сотрудничества ВШЭ М. Ларионовой, критериями отнесения геополитических субъектов (стран) к странам-лидерам в области мягкой силы являются следующие индикаторы в числе которых: соответствие экономическим, геополитическим, гуманитарным целям и приоритетам; учет интересов и целей страны-партнера; последовательность проводимых мер; согласованность между различными направлениями политики «мягкой силы»; длительность присутствия в данной стране [2].

А.О. Наумов приводит две основные концепции применения технологии «мягкой силы». Согласно первой, «мягкую силу» «можно рассмотреть как позитивную технологию, позволяющую улучшать взаимопонимание между государствами и народами, как средство, способствующее культурному взаимообогащению, как политику продвижения национальных интересов без сопряжения с агрессивными разрушительными действиями в отношении других акторов и навязывания собственных ценностей в качестве универсальных» [3, с. 75]. Согласно второй концепции, «мягкая сила» может быть применена как орудие «управляемого хаоса», направленного на нанесение ущерба вероятному геополитическому противнику. В этом аспекте «мягкая сила» рассматривается как разновидность стратегии не прямых действий, а также как первая стадия начала войны.

Данное дихотомическое деление на две концепции, на наш взгляд, не является правильным. «Мягкая сила» несет в себе оба смысла: созидательный и разрушительный, но последний доминирует над первым. Так, например, в самом мягком варианте воздействия «мягкой силы» культура страны-донора разрушается под воздействием культурных

образцов страны-лидера «мягкой силы», приводит к их подмене и в конечном счете ведет к ослаблению самого государства.

Согласно концепции «молекулярной агрессии» А. Грамши, накапливающийся эффект информационного воздействия приводит к замене смыслов объекта манипулирования на смыслы манипулятора. В то же время в более жестком варианте применения мягкой силы, как отмечают Ю. Матвеев и М. Галаева в работе «Мягкая сила» как фактор современной геополитики» [4], «мягкая сила» рассматривается как проявление политики управляемого хаоса, то есть управления конфликтными процессами в формате геополитической нестабильности в те моменты, когда политическая и социальная система страны находится в состоянии неустойчивого равновесия. В этом смысле «мягкая сила» превращается в информационное и организационное оружие, которое направлено на создание «зоны хаоса» в рамках страны-донора через продвижение дисфункциональных для института образования практик: разного рода мобилизаций студентов и преподавателей на агрессивную борьбу с собственным государством.

В настоящее время мягкая сила стала одним из важных факторов продвижения геополитического влияния великих держав. Образование играет в этом не последнюю роль, помогая распространять нужные модели социализации. В продвижении мягкой силы в идеологическом, культурном и политическом контексте лидируют США. Ряд исследователей, в том числе член научного совета при Совете безопасности РФ А. Гушер даже определяет «мягкую силу» как совокупность экономических, политических, военных и иных инструментов не военного влияния на страну присутствия в целях оказания на нее влияния, отвечающего геополитическим интересам США. Таким образом, эксперт сужает область субъектности «мягкой силы» до одного геополитического региона (Западная Европа) и далее до одной страны-гегемона (США).

На наш взгляд, этот подход оправдан, так как Соединенные Штаты Америки с 2004 г. публично поддерживают концепцию мягкой силы, а с 2011 г. выстроили систему применения мягкой силы в образовательном процессе. Эта система включает семь крупнейших образовательных программ, таких как Программа Фулбрайта для иностранных студентов; Программа Хьюберта Хамфри; Программа стипендий Эдмунда Маски; Программа Летнего института им. Б. Франклина; Программа стипендий на изучение английского языка Access 2012–2014; Программа обмена для старшекласников; Программа глобального студенческого обмена.

В числе стран, которые получили различную помощь от США в рамках программы «мягкой силы»: Украина, Азербайджан, Узбекистан, Киргизия, Казахстан, Армения, Монголия, Вьетнам и др. Смысл этих программ заключается в продвижении американских ценностей свободы и демократии с помощью различных программ обмена и предоставления стипендий для наиболее талантливых студентов. География предоставляемых услуг в рамках программ «мягкой силы» позволяет сказать, что основным геополитическим соперником США является РФ, поскольку большая часть государств-доноров и значительные средства относятся к поясу традиционного геополитического влияния России.

При анализе влияния США с помощью мягкой силы на третьи страны следует учитывать то, что США действуют вместе со своими союзниками по трансатлантическому альянсу, и если же мы рассмотрим статистику применения мягкой силы в области образования мы видим одинаковые геополитический вектор приложения мягкой силы (то есть география стран доноров мягкой силы совпадает).

Так, Великобритания уступает только США по объему средств, вкладываемых в осуществление различных программ по применению «мягкой силы». Основным субъектом «мягкой силы» Великобритании по вопросу продвижения культурных и образовательных образцов является Британский Совет, общественный орган, созданный в 1930-е гг., и финансируемый государством. В настоящее время Британский Совет через свои представительства осуществляет деятельность в 118 странах мира. Реализуемые им проекты охватывают следующие страны, расположенные на постсоветском пространстве: Украина (3,61 млн фунтов), Казахстан (2,12 млн фунтов), Азербайджан (1,34 млн фунтов), Узбекистан (1,04 млн фунтов) и Армения (0,58 млн фунтов). Большая часть средств была направлена на цели распространения английского языка, а также культурное продвижение. С учетом низкого развития системы изучения иностранных языков в указанных странах и повышенного спроса на такое развитие, особенно в государствах Средней Азии, Британский Совет разрабатывал деятельность в рамках подготовки преподавателей и расширения влияния и связей с местными государственными органами и университетами.

Сотрудничество Великобритании с рассматриваемыми странами в сфере образования в большинстве случаев реализуется в формах стипендиальных программ, а также программ академической мобильности и научного партнерства между университетами. Приоритеты в этой об-

ласти применения «мягкой силы» зависят от конкретных условий и британских геополитических интересов в каждой из стран. Например, озвученные в 2013 году основные направления сотрудничества в образовательной сфере между Великобританией и Казахстаном включают академические обмены, обеспечение дистанционного обучения, курсы английского языка для казахстанских гражданских служащих, передачу британского опыта в сфере профессионального обучения. Необходимо упомянуть, что одним из основных инструментов реализации Британским Советом деятельности в сфере международного образовательного сотрудничества является официальный сайт для иностранных студентов «Образование в Великобритании» (www.educationuk.org).

Что касается Канады, то образование всегда играло особую роль в применении «мягкой силы» этой страной. Однако, хотя развитие сотрудничества в области образования связано с экономической мотивацией, представители государственных структур Канады неоднократно заявляли, что целью Канады в рамках применения «мягкой силы» остается формирование нового, современного менталитета у страны-донора.

В настоящее время в университетах страны обучается около 200 тыс. иностранных студентов, что в расчете на душу населения гораздо больше, чем даже в соседних США. В отличие от США, в Канаде подавляющее число университетов – государственные учреждения. Поэтому привлечение в вузы иностранных студентов здесь стало государственной задачей. Речь идет о том, что высшее образование стало своеобразным двигателем, на основе которого осуществляется целостная концепция «мягкой силы».

В отношении таких стран, как Армения и Азербайджан в Закавказье, Узбекистан и Таджикистан в Центральной Азии, в настоящее время помощь Канады осуществляется почти исключительно через международные организации и носит гуманитарный характер, что включает и программы по образованию. Украина – это особая страна постсоветского пространства, которая входит в орбиту «мягкого влияния» Канады. В отличие от других стран данного региона, выбор Украины в качестве объекта влияния связан не с экономическими причинами (торговый оборот между странами исчезающее мал), а с ролью украинской диаспоры в канадском обществе.

Украинские общественные организации весьма разнообразны и многочисленны. Это Украинский канадский конгресс, Канадско-украинский центр, Украинская национальная федерация, Канадский

фонд им. Тараса Шевченко, Братство Украинских католиков Канады и др. Они оказывают заметное влияние на процесс украино-канадских отношений и политическое взаимодействие двух стран.

В начале 2000-х годов Франция сосредоточила свои усилия в области политики «дипломатии влияния» на дальнейшем продвижении и распространении французского языка, который в настоящее время занимает пятое место в мире; на расширение межвузовского сотрудничества и обменов в области высшего образования, а также на формирование в развивающихся дружественных странах и бывших колониях за счет получения французского образования политической элиты и специалистов в области права, государственной администрации, хозяйственного управления, здравоохранения и т. п.

Во Франции в рамках программ «мягкой силы» и в целях продвижения французского образования, помимо государственных органов, работает множество неправительственных организаций. Это Организация исследований и коммуникаций по продвижению французского языка и культуры, Международная федерация преподавателей французского языка, Французская инициатива по дистанционному обучению учителей, Ассоциация по содействию деловому французскому, Международный союз франкоязычной прессы, Институт по изучению Франкофонии и глобализации и др. Приоритеты «мягкой сила» в образовании касаются в данном случае в основном высшего образования для укрепления геополитического влияния Франции в культурном и социальном поле стран-доноров.

МИД Франции через систему посольств регулярно направляют финансовые ресурсы для оказания поддержки инициатив на местах (стипендии, обмен опытом, одноразовые субсидии), а студентам предоставляется академическое образование, а также различные виды стипендий. Одна из целей, декларируемых Францией, – стремление «воспитать» будущую элиту стран-доноров в духе сотрудничества и уважения к французским политическим ценностям.

Актуальность институтов и инструментов «мягкой силы» в Германии была обусловлена долгой эволюцией политической элиты ФРГ на протяжении XX в., в ходе которой Германия отказалась от применения «жесткой силы» в международной политике. Эта эволюция была вызвана попыткой изменить образ Германии-агрессора в глазах других государств, который был сформирован в результате военных конфликтов XX века (Первой и Второй мировых войн). После объединения

Германии в 1990 году концепция «мягкой силы» стала осуществляться в рамках системы, состоящей из шести политических фондов, принадлежащих крупнейшим политическим партиям Германии: Фонд им. Фридриха Эберта, Фонд им. Фридриха Науманна, Фонд им. Конрада Аденауэра, Фонд им. Ганса Зайделя, Фонд им. Генриха Бёлля, Фонд им. Розы Люксембург.

Специфика системы фондов состоит в том, что она финансируется через парламент Германии и тесно связана с партийными политическими организациями. Данные фонды оказывают помощь студентам в странах-донорах, проводят там научные эмпирические исследования, организуют научные конференции. Кроме политических фондов, деятельность которых в основном сосредоточена на научной стороне образования, важнейшим элементом «мягкой силы» Германии являются два специализированных фонда: Институт Гете и Германская служба академических обменов. Оба фонда на 40–50% финансируются Министерством иностранных дел Германии. Основное присутствие данные организации сосредоточили в ряде стран постсоветского пространства: на Украине, в Казахстане, Узбекистане, Армении, Азербайджане, Киргизии, Таджикистане. Одним из приоритетов Германии в рамках этих программ является продвижение таких политических ценностей как мир, свобода и справедливость, а также поддержка развития современных культуры и искусства.

Италия осуществляет свою «мягкую силу» через систему посольств Министерства иностранных дел, а также через специализированное ведомство – Генеральная дирекция по продвижению концепции «Система-Страна». Приоритетом деятельности данного ведомства является распространение итальянской культуры за рубежом, управление языковыми школами, интернационализация итальянской системы высшего образования, создание программ в сфере стипендий и молодежных обменов и пр. Италия активно и целенаправленно действует в рамках постсоветского пространства, участвуя в различных проектах в области культурного и образовательного сотрудничества в Казахстане, Киргизии, Азербайджане, Украине.

В Японии процесс реализации политики «мягкой силы» контролируется Министерством иностранных дел. Концепция «евразийской дипломатии», принятая 1998 году, подразумевала активизацию отношений Японии со странами Центральной Азии, Прикаспийского региона и Китаем, а 2004 году японская сторона объявила о запуске программы

«Центральная Азия плюс Япония». В 2006 году Центральная Азия наряду с Юго-Восточной Европой, Кавказом, Ближним Востоком, Южной, Юго-Восточной и Северо-Восточной Азией, вошла в концепцию «Дуги свободы и процветания».

Если говорить об образовании, то Япония играет все возрастающую роль на мировом рынке образовательных услуг. В июле 2008 г. Япония разработала План «300,000 International Students Plan» с целью приема 300 тыс. иностранных студентов к 2020 г. Япония обеспечивает высокое качество образования с использованием уникального потенциала японских университетов, создавая благоприятную и доступную образовательную среду для зарубежных студентов. В программе участвуют 13 университетов Японии, которые должны стремиться набрать от 3 до 8 тыс. иностранных студентов, предоставить иностранным студентам возможность изучать японский язык и культуру Японии, увеличивать количество японских студентов, обучающихся за границей по программам обмена и др. В восьми городах семи стран были созданы специальные центры, которые предоставляют полную информацию по японским университетам, включая семинары по приему, тесты для зачисления и др. В числе этих городов Тунис (Тунис) – Университет Цукуба; Египет (Каир) – Университет Кюсю; Россия (Москва, Новосибирск) – Университет Тохоку; Индия (Нью-Дели) – Университет Рицумэйкан; Индия (Хайдарабад) – Токийский Университет; Узбекистан (Ташкент) – Нагойский университет; Вьетнам (Ханой) – Киотский университет.

Главной целью сотрудничества с учебными заведениями является информирование студентов о существующих стипендиальных программах для обучения и позволяющих студентам получать дипломы и сертификаты в ведущих университетах Японии.

Таким образом, рассмотрев влияние США и их союзников на постсоветское пространство можно отметить следующую закономерность: «мягкая сила» используется для продвижения языка и культуры в те страны, в которых образовался культурный и образовательный вакуум после распада СССР и ограничения влияния России. Среди целей, которые ставят некоторые страны в частности США, Великобритания и Канада упоминается продвижение не только культурных, но и политических ценностей в образовании, кроме того, ставятся цели полного реформирования менталитета и культуры стран-доноров и включения их в современную (то есть американизированную) культуру. Все это по-

зволяет сделать вывод о том, что воздействия «мягкой силой» скорее всего приведет или уже привело к геополитической нестабильности в данных странах.

Для более полной картины нам следует обратиться к РФ и кратко рассмотреть то как «мягкая сила» западных стран влияет на систему образования России. Масштабные реформы образовательной системы России начались в 2001 году и не закончены до сих пор. Они включали в себя такие изменения образовательного пространства, как введение ЕГЭ (Единого государственного экзамена) в систему среднего образования (с 2001 г.) и внедрение Болонской системы в высшее образование (с 2003 года), активным проводником этих реформ выступало Министерство образования и науки РФ.

В начале проводимых реформ было декларировано, что цели их внедрения – это демократизация высшего образования (повышение его доступности для массы населения), повышение качества образовательных программ и создание привлекательного образа российского образования за рубежом. Однако, в ходе введения выяснились вещи, неприятные для авторов и сторонников реформы. Оказалось, что все инновации давно существовали в странах Запада, подвергаясь там системной критике: аналоги ЕГЭ – за технологичность и программируемый подход к обучению, Болонская система – за фрагментарность и мозаичность образовательных программ. Кроме того, реформы образования не привели к значительному улучшению качества образования, а вызвали необходимость его структурных реформ в 2010-е годы, которые прошли с большими издержками и негативным общественным резонансом. Сторонниками реформ в образовательной сфере выступали как государства Евросоюза, так и многочисленные негосударственные и некоммерческие организации, такие как Фонд Сороса, Агентство США по международному развитию (USAID) и др.

Значительная часть средств, выделяемых для России различными фондами США, используется для привлечения талантливой молодежи. Российские студенты, с помощью американских грантов, имеют возможность продолжить свое образование за рубежом. Многие после подобных программ навсегда остаются в принимающей стране. Например, значительная часть программистов Силиконовой долины – выходцы из России и Индии. Ставшие объектом заокеанской мягкой силы, новые граждане приносят колоссальную пользу своей новой родине, обеспечивая ее процветание и благополучие.

В заключении следует подчеркнуть, что сложившаяся в мире ситуация, связанная с применением «мягкой силы» берет свое начало в 1990-е гг. после крушения биполярного мира. Сам процесс глобализации, который по содержанию представляет собой интеграцию мировых регионов и стран мира в систему общемировых социально-экономических отношений, после 1991 года изменился по форме, превратившись из альтернативного соревнования двух полярных систем в продвижение культурных, экономических, политических и геополитических моделей победившего блока (США + НАТО). В этом смысле «мягкая сила» стала дополнительной стратегией, закрепляющей результаты становления однополярного мира и предотвращающей возникновение новой биполярности.

Таким образом, рассмотренная нами ситуация в мировом образовании является всего лишь зеркалом общемировых геополитических тенденций.

Литература:

1. *Най Дж.С.* Гибкая сила. М: Фонд социопрогностических исследований «Тренды», 2006.

2. *Ларионова М.* «Мягкая сила» – ресурс внешней политики // Презентация директора Института международных организаций и международного сотрудничества (ИМОМС) ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/en/sci/publications/128207289.html>

3. *Наумов А.О.* Мягкая сила и цветные революции // Российский журнал правовых исследований. 2016. №1. С.75.

4. *Матвеев Ю.И., Галаева М.Г.* «Мягкая сила» как фактор современной геополитики // Politbook. 2015. №1. С. 165–179.

Смирнов А.Г.,
кандидат культурологии,
доцент кафедры истории
Института социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
asmir73@mail.ru

Образовательная модель Ф. Гюлена как элемент «мягкой силы» в культурно-образовательном пространстве современного мира

Аннотация: статья посвящена образовательной теории турецкого мыслителя Ф. Гюлена и ее практической реализации на рубеже XX–XXI веков. Автор уделяет значительное внимание синтезу традиций и новаций, роли религиозного фактора и его интерпретации, соотношению воспитания и образования в идейных установках и практике учебных заведений движения Хизмет. Сфера образования рассматривается как потенциальный инструмент распространения культурных моделей и формирования лояльных политических элит в мире.

Ключевые слова: воспитание; Гюлен; «мягкая сила»; образование; Хизмет; школа.

В современном глобальном мире очевидно возрастает влияние «мягкой силы». Ее использование гораздо менее затратно по сравнению с применением прямой военной агрессии, не связано с человеческими жертвами, разрушением материальных ценностей и объектов жизнедеятельности, и поэтому привлекательно. При этом использование «мягкой силы» позволяет эффективно добиваться необходимых результатов, привлекая потенциального соперника на свою сторону или нейтрализуя его мирными способами [3, с. 182].

Эффективность использования данного ресурса во многом зависит от особенностей аксиологических моделей, которые должны быть привлекательны для окружающего мира или его отдельных представителей. В качестве внедрения собственных мировоззренческих установок и создания позитивного имиджа весьма эффективна сфера образования. Это обусловлено как синтезом обучения и воспитания в образовательной

среде, так и возрастной категорией учащихся, легче усваивающей предлагаемые ценностные приоритеты.

В этом контексте интерес представляет основанное сторонниками идей турецкого мыслителя Фетхуллага Гюлена общественное движение Хизмет (турец. – служение) [13]. Ее члены до недавнего времени входили во властные и силовые структуры Турции, сферу бизнеса, создали эффективную систему престижных образовательных учреждений. Более того, с 1990-х годов частные школы Хизмет под названием *Türk Okulları* (Турецкие школы) активно развивались во многих странах мира. В кратчайшие для общественной организации – всего лишь за 10–15 лет – подобные школы были открыты почти в 140 странах мира [16].

Хизмет – достаточно молодое объединение, существующее около 30 лет и ранее известное как Движение Гюлена. В связи с этим серьезных комплексных научных исследований на данную тему практически нет. В целом отношение к организации неоднозначно и часто обусловлено политической конъюнктурой.

Озвучиваемые Ф. Гюленом идеи межкультурного диалога, критика религиозного экстремизма и поддержка технологической модернизации заметно повлияли на позитивный образ Хизмет [13; 16]. Ее идейный вдохновитель, будучи исламским богословом, встречался с главным раввином Израиля Элияху Бакши-Дороном, главой католической церкви Иоанном Павлом II, православным Константинопольским патриархом Варфоломеем и другими религиозными лидерами, а также с видными деятелями турецкого руководства [11, с. 131–154].

С другой стороны, нельзя не отметить и критиков Хизмет. Эту организацию сравнивают с тоталитарной сектой, идентифицируют как инструмент политического, экономического и идеологического влияния [7]. Непосредственно против Гюлена, который с 1999 г. проживает в США, на родине дважды начиналось уголовное преследование. Первое из них завершилось в 2008 г. оправдательным вердиктом [9, с. 109]. Нынешние обвинения связаны с попыткой неудавшегося государственного переворота в Турции 15 июля 2016 г., в котором руководство страны сразу обвинило Гюлена и его сторонников.

В этом контексте логично обратиться к провозглашаемым самим Ф. Гюленом ценностно-мировоззренческим приоритетам. Это нужно, ибо Хизмет позиционируется как общественная организация сторонников его идей. Затем рассмотрим реализацию данных принципов в обра-

зовательной сфере и их потенциал использования в качестве «мягкой силы».

Ф. Гюлен долгое время являлся имамом и проповедником Diyanet (Духовное управление по делам религии в Турецкой республике). На этом поприще он обрел широкую известность среди соотечественников. До сих пор многие актуальные вопросы современности трактуются им сквозь призму ислама. Это легко заметить, ознакомившись с перечнем многочисленных публикаций, размещенных на сайте Гюлена [16]. К атеистам Гюлен относится с жалостью, но разделение современного мира по религиозной компоненте и принадлежность турецкого мыслителя к исламской традиции не мешают ему провозглашать принципы межкультурного диалога и веротерпимости. В своей книге «Диалог и толерантность» Гюлен подчеркнул, что представители интеллектуальных элит обычно находят взаимопонимание, а их встречи являются насущной потребностью современности [14, р. 64–65].

Одной из серьезнейших опасностей для современного мира является терроризм, который часто ассоциируется с мусульманским миром. В конце XX века американский социолог и политолог С.Ф. Хантингтон высказал гипотезу раскола мира по цивилизационной компоненте [12]. В определенной степени мы видим ее реализацию в настоящее время.

На этом фоне Ф. Гюлен однозначно трактует ислам как религию мира и демонстрирует резкое неприятие псевдоисламского экстремизма в многочисленных публикациях и интервью [9, с. 59–84; 11, с. 37–70; 13; 15; 16]. Террористов и их идейных вдохновителей он осуждает как богослов. Радикалы, в его трактовке, совершают единовременного два крайне тяжких греха – убийство невинных людей и самоубийство [15].

Также турецкий мыслитель достаточно оперативно реагирует на ход политических процессов. В частности, он резко осудил возникшее ИГИЛ: *«Я осуждаю зверства и жестокость боевиков ИГИЛ, которые прикрываются религией. Нужно положить конец их действиям и как можно скорее предать преступников суду.<...> Они – просто воинствующие невежды, не понимающие сути религии ислам и ее Пророка»* [16]. Ранее, выражая соболезнования в связи с трагедией 2004 г. в Беслане, он высказался более лаконично: *«Террорист не может быть мусульманином, а мусульманин – террористом»* [11, с. 144].

Данные воззрения, открыто транслируемые не только на своих сторонников, но и на умму в целом, нечасто встречаются в среде му-

сульманских духовных лидеров. Подобный подход, ориентированный на открытое неприятие этнорелигиозной конфронтации, крайне актуален и не может не вызывать позитивных ассоциаций.

Привлекательной видится и позиция Гюлена по теме соотношения традиций и новаций. Неоднократно озвучиваемый им призыв к межкультурному диалогу означает и желательность ряда заимствований из инокультурной среды. В первую очередь это касается модернизации научной и технологической сфер, а также системы образования.

Также часто озвучивается Гюленом и его сторонниками принцип толерантности. Уже одно это слово, на фоне непримиримости исламских радикалов, служит сигналом для западного сообщества о признании Хизмет и сотрудничестве с этой организацией.

Однако трактовка толерантности западными либералами и турецким мыслителем различаются. Первые допускают признание любой инаковости, не противоречащей закону. Допускается трансформация нравственных устоев, а политкорректность в значительно секуляризированной Европе находится выше религиозных норм. По сути, в западном обществе потребления культ удовольствий имеет явный приоритет даже над собственной культурной традицией. И этот принцип не может разделить турецкий мыслитель, особое место отводящий «национальному воспитанию и национальной культуре» [1, с. 172–173].

Ф. Гюлен связывает технологические новации с этическими устоями социума. Он пишет, что «цивилизация – это способ самовыражения нации, а средствами этого самовыражения являются наука, техника и нравственность» [1, с. 51]. Следуя его ходу мыслей как исламского богослова, нравственность базируется на нормах исламской этики.

Синтез ислама и научно-технического прогресса, не противоречащий религиозным мировоззренческим приоритетам, способствовал значительной популяризации идей Гюлена в Турции. В современном мире также много мусульман, не разделяющих идеи религиозного радикализма, которым предлагается готовая модель современного исламского общества. И эта модель была апробирована Хизмет на протяжении 30 лет. Для западного мира привлекательность данной модели может быть связана с бесперспективностью этики общества потребления и поиском иных ценностно-мировоззренческих ориентаций.

Приоритетное значение в своей деятельности Хизмет уделяет образованию и воспитанию. Для ряда стран исламского мира характерен приоритет религиозных ценностей в ущерб развитию научных знаний.

Гюлен критикует западный мир за минимизацию роли духовно-нравственной составляющей, но подчеркивает важность постижения светских дисциплин. «*Наука и техника находятся на службе человека, и нет оснований их опасаться*» [1, с. 30]. Невежество в разных его проявлениях видится турецкому мыслителю одной из главных угроз миру, тогда как образование и научные исследования призваны сблизить людей.

Частные школы, созданные по инициативе сторонников идей Гюлена, впервые возникли в Турции в начале 1980-х гг. Благодаря очень высокому проценту выпускников, поступавших в вузы, эти учреждения практически сразу обрели статус элитных.

«Мягкая сила» обычно ассоциируется с внешними контактами. Уже через несколько лет после своего открытия школы Хизмет стали ориентироваться на признание не только в Турции, но и за ее пределами. Это привело к начавшемуся активному участию в международных олимпиадах среди школьников. Так, учащиеся открытого одним из первых в 1982 г. учебного заведения «Яманлар» завоевали около 200 медалей на подобных состязаниях.

Также Хизмет были открыты и несколько вузов в Турции, которые также заняли ведущие позиции в сфере высшего образования. Ориентация университетов на привлечение иностранных студентов является мировым трендом. Для этого, например, занятия по ряду направлений подготовки стали проводиться на турецком и английском языках. До недавнего времени интересы сторонников Гюлена и государства в сфере развития вузов совпадали.

Отметим, что в образовательной модели Хизмет прагматические достижения (рейтинг учебных заведений, финансовые показатели, успехи учащихся и пр.) не заслоняют воспитательный процесс. Несмотря на общеизвестность синтеза образования и воспитания, в мировой практике их сочетание достигается не всегда. Ведь в отчетности сложно отразить, например, нравственное состояние ученика, в отличие от понятных баллов за успеваемость.

Для Гюлена постижение наук важно, но не позиционируется как самоцель. Он стратегически связывает нравственное развитие учеников с интересами школ и потенциалом социального развития. По оценке профессора Р.Б. Рыбакова, турецкий мыслитель делает акцент на нравственном воспитании и самосовершенствовании в школах, выпускники которых затем должны позитивно повлиять на развитие общества в це-

лом [9, с. 191–193]. Эта стратегическая оценка труда педагога также подчеркивает перспективность сферы образования в качестве элемента «мягкой силы». Закладываемые в детстве ценностные приоритеты позже влияют на мировоззрение зрелого человека. А если это делается в рамках широкой образовательной сети и (или) на государственном уровне, то это уже уровень социума, а не индивида.

В школах Хизмет труд педагогов высоко ценится. Им обеспечивается высокая заработная плата, существует система помощи в коллективе и со стороны последователей Гюлена. Подобный кадровый подход способствует привлечению в учебные заведения квалифицированных учителей. Среди них много собственных выпускников, которые, получив высшее образование, затем вернулись работать в свои школы. За пределами Турции этот принцип преемственности ведет к появлению значительного числа местных педагогов, которые не являются этническими турками, однако разделяют идейные установки Хизмет.

В свою очередь, учителей ориентируют на проведение бóльшей части времени в школе. Это подразумевает значительную внеурочную работу, включая и выходные дни. По сути, в данных образовательных учреждениях реализуется принцип «большой семьи», когда в процессе воспитания и обучения нет разрыва между школой и домом. Это позитивно влияет на микроклимат в школе, уровень успеваемости и характер воспитательного процесса.

Подобный подход способствует формированию общности интересов учеников, их родителей и учителей. Взаимопомощь позволяет также расширить возможности самой организации за счет контактов на неформальном уровне. И одновременно она способствует легитимизации работы этих школ за границей не только на правовом, но и на бытовом, неформальном уровне. Ведь родители всегда в курсе, чему учат их детей. Также все школы в Турции и за ее пределами работают в соответствии с местными законами об образовании. А в Турции этот принцип прописан в Конституции, и все государственные и частные школы, колледжи и вузы обязаны соответствовать государственным стандартам об образовании [4, ч. 2, гл. 2, ст. 42].

Мы уже отмечали, что школы Хизмет изначально позиционировались как элитные. И дело как в высоком качестве образования, так и в значительной стоимости обучения [6, с. 92]. Поэтому в *Türk Okulları* («Турецкие школы», созданные Хизмет за рубежом) учатся преимущественно дети финансово обеспеченных родителей, занимающих видные

посты в государственных и частных структурах. Это позволяет отметить их переход от изначально прагматичного подхода в вопросе получения их детьми качественного образования к более разносторонним взаимосвязям на разных уровнях в разных сферах. Разумеется, что формирование лояльности к организации со стороны местных элит заметно расширило возможности Хизмет. И здесь мы можем говорить как о ситуации в Турции, так и за ее пределами.

Безусловно, интерес представляет реализация подобного потенциала организацией, официально являющейся общественной и даже не имеющей формального членства. К началу 1990-х годов Ф. Гюлен обладал огромным авторитетом в Турции и активно сотрудничал с ее руководством. Именно в этот период было начато масштабное открытие *Türk Okulları* за границей, что потребовало больших средств и дипломатической поддержки. В частности, ее оказывали президенты Турции Тургут Озал и Сулейман Демирель. После распада СССР первые турецкие школы открылись в Закавказье и Средней Азии. Учитывая, что финансово-экономическая ситуация в эти годы на постсоветском пространстве, в Африке, многих странах Азии, на Балканском полуострове была проблематичной, очевидно, что подобные школы создавались не на деньги местных структур. Открытие около 1200 школ в почти 140 странах мира всего за 10–15 лет требовало значительных финансовых вложений. Многие из этих учреждений вскоре вышли на самоокупаемость. Но речь идет именно о начальном этапе.

Здесь видна политика расширения турецкого влияния именно в контексте использования сферы образования в качестве эффективного элемента влияния на местные элиты. Речь шла не о расширении границ и воссоздании подобия Османской империи. В эпоху глобализации это зачастую не эффективно, в отличие от политического, экономического, финансового влияния или широкомасштабной культурной экспансии [5, с. 105–121].

Практика расширения сфер влияния не уникальна и свойственна всем странам, претендующим на региональное или мировое лидерство. Например, США сочетают политическое, экономическое и военное давление с трансляцией собственных аксиологических стандартов посредством элементов массовой культуры (кино, музыка и пр.).

Финансирование школ Хизмет, помимо платы за обучение, осуществлялось и за счет спонсоров, разделявших идеи Ф. Гюлена. Их уровень и число впечатляют. Е.М. Емельянова отмечает 56 крупных

финансовых организаций и около 500 фирм [2, с. 179]. Почти все они турецкие. Также вновь напомним о государственной поддержке.

Наверняка каждая из данных структур имела собственные интересы. При этом мы сейчас говорим именно о возможности влияния вовне как со стороны бизнес-структур, так и политических сил Турции. Использовать же подобный потенциал во внешнем мире можно как в ущерб партнерам, так и на основе взаимовыгодного сотрудничества.

Принципы Гюлена не направлены против какой-либо стороны, за исключением деструктивных радикалов. Зато в этой идеологической модели постоянно подчеркиваются принципы диалога и взаимоуважения сторон. Ф. Гюлен в своих работах опирается на исламские нормы. В связи с этим возникает вопрос о роли религии в образовательных учреждениях Хизмет. *Türk Okulları* работают в соответствии с законодательством стран, в которых они расположены. Например, Турция по Конституции является светским государством [4, ч. 1, ст. 2]. Миссионерская деятельность в школах Хизмет не практикуется. Уроки религиоведения, если они предусмотрены, не сводятся лишь к изучению ислама, а носят историко-культурологический характер.

Однако заметим, что большинство учителей являются мусульманами. Позитивный микроклимат школ, создаваемый его сотрудниками, неизбежно формирует и положительный образ ислама. Можно сказать здесь об использовании «мягкой силы» на микроуровне. Об этом говорил и сам Гюлен, используя термин «кауль лейин» («мягкое обращение»). Будучи исламским богословом, он, конечно, поддерживает подобную практику. Но она не является приоритетным направлением в процессе воспитания в *Türk Okulları*.

Также нужно сказать о цели, которая ставится Хизмет при развитии сети образовательных учреждений. Высокий уровень образования, успешность в карьере, воспитательный процесс и пр. – это задачи. Цель же – формирование так называемого «золотого поколения».

В какой-то степени этот подход напоминает «творческое меньшинство» в теории «вызова и ответа» британского культуролога А. Тойнби [8, с. 106–142]. Объединяющим началом является ощущение обоими мыслителями кризисных моментов развития общества и ответственность за их преодоления интеллектуальной элиты. Отличие в том, что Тойнби не пишет о практической стороне подготовки элиты, лишь констатируя ее наличие, тогда как Гюлен уделяет пристальное внимание развитию образовательной системы, формирующей элиту.

Интеллектуальная элита должна обладать высоким уровнем профессиональной подготовки и быть открытой для усвоения технологических новаций. В этом подход Гюлена созвучен западной ментальности. Отличие заключается в обязательном сочетании профессиональных достоинств с нравственными [1, с. 167]. Последние базируются на знании и уважении собственных культурных и ценностно-мировоззренческих приоритетов. Этот подход не противоречит принципам диалога и не ведет к изоляционизму. Человек, отрицающий свое культурное наследие, не способен оценить и нормы иных народов. Диалог культур возможен в рамках дихотомии «мы – они». А индивидуалист не имеет этого «мы», опираясь на прагматичный критерий собственной сиюминутной выгоды, заменяя этим «мы» на «я». Эталонная модель «золотого поколения» по сути идентична базовым принципам работы Türk Okulları.

Многие принципы Ф. Гюлена не новы и относятся к категории общечеловеческих ценностей. Профессор ВШЭ Л.Р. Сюкийянен отметил, что идеи турецкого мыслителя «не являются чем-то особо оригинальным, они вечные» [9, с. 144]. И эта опора на традиционные ценности стала важным фактором популяризации идей Гюлена и возникновения Хизмет.

Синтез мировоззренческих традиций и открытости технологическим новациям, ярко проявившийся в образовательной сфере, способствовал успеху идей Гюлена. Для Востока он был единоверцем, стремящимся поднять уровень исламской цивилизации, не нарушая ее устоев. Западному миру близки принципы толерантности, диалога и осуждение терроризма.

Удачной следует признать и сочетание направленности идей турецкого мыслителя на все общество без учета социальных различий и, одновременно, привлечение к их реализации представителей элиты (интеллектуальной, политической, финансовой). В его идеях и их реализации и богатые, и бедные смогли увидеть то, что отражало их потребности.

Развитию Хизмет способствовала и популяризация движения в СМИ, научном сообществе, бизнес-кругах, среде политических деятелей. На сайтах Ф. Гюлена и Хизмет отражаются важнейшие теоретические аспекты концепции турецкого интеллектуала, его книги, статьи, интервью, а также их реализация в различных проектах. В эпоху развития средств коммуникации и информационных войн эта сфера очень

важна. Такой подход также способствовал созданию позитивного имиджа Хизмет и увеличил число сторонников движения.

На данный момент сложно предугадать судьбу Хизмет в Турции. Сейчас организация официально запрещена. Но очевидно, что воспитанные на идеях Гюлена и имевшие до недавнего времени высокий статус его сторонники составят влиятельную оппозицию. Западный мир, осудивший попытку государственного переворота в 2016 г., не поддержал и репрессивные методы, применяемые Р.Т. Эрдоганом к политическим оппонентам. В Европе, где проживает большое число этнических турок, Хизмет продолжает свою деятельность.

На краткосрочном этапе можно констатировать, что концепция Ф. Гюлена, имеющая много «вечных тем», стала привлекательной для разных социальных слоев и регионов. За несколько десятков лет возникла многочисленная влиятельная организация сторонников Гюлена в Турции и за ее пределами. Была создана эффективная сеть элитных образовательных учреждений. На отдельных этапах это общественное по статусу объединение влияло на развитие турецкого общества. Отметим и реализацию проекта по созданию лояльных в отношении Турции и Хизмет политических элит. Сам масштаб деятельности Хизмет, независимо от политических оценок, заслуживает внимания специалистов для более детального и научно корректного, независимого от политической конъюнктуры, исследования данного феномена.

Литература:

1. *Гюлен Ф.* Критерии или огни в пути / Пер. с турец. Стамбул: Мас, 2006. 231 с.
2. *Емельянова Е.* Частные школы в турецкой образовательной системе // Турция на рубеже XX–XXI веков. М., 2008. С. 162–179.
3. *Казаринова Л.Б.* Проблема ценностных оснований «мягкой силы» России на постсоветском пространстве // Россия в современной международной системе координат. М.: РАНХиГС, 2014. С. 182–188.
4. Конституция Турецкой Республики от 7 ноября 1982 года. URL: <http://turtsia.ru/Constitution-Republic-Turkey.htm> (дата обращения 19.04.2017)
5. *Сергеева О.А.* Особенности современных цивилизационных процессов. М.: МАТИ – ГРТУ им. К. Э. Циолковского, 2002. 267 с.
6. *Смирнов А.Г.* Реализация принципов межкультурного диалога в частных образовательных учреждениях движения Хизмет в Турции

// Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве. М.: МГГУ, 2015. С. 90–93.

7. Сулейманов Р. Фетхуллах Гюлен: в маске и без маски. URL: http://islamio.ru/news/society/fetkhullakh_gyulen_v_maske_i_bez_maski/ (дата обращения: 19.04.2017)

8. Тойнби А.Дж. Постигание истории / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1991. 736 с.

9. Толерантность религий и цивилизаций. М.: Экономика, 2012. 359 с.

10. Фетхуллах Гюлен осудил террор ИГИЛ. URL: <http://fgulen.ru/ru/press-room/news/45844-fethullah-gulen-pro-igil> (дата обращения: 15.04.2017)

11. Фетхуллах Гюлен: очерки, перспективы, мнения. М.: Новый свет, 2006. 157 с.

12. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / Пер. с англ. М.: АСТ, 2003. 603 с.

13. Хизмет сегодня. Официальный сайт движения Хизмет. URL: <http://www.hizmet.today> (дата обращения: 29.04.2017)

14. *Gulen F.* Dialogue and tolerance. New Jersey, 2008. 232 p.

15. *Gülen F.* 2003. True Muslims Cannot Be Terrorists. URL: <http://en.fgulen.com/content/view/1052/14/> (дата обращения: 23.04.2017)

16. Fethullah Gülen's Official Web Site. URL: <http://fgulen.com/> (дата обращения: 27.04.2017)

Смирнова Е.С.,
проректор по научной работе,
Международный славянский институт,
г. Москва, es.selesta20102yandex.ru

Международно-правовое сотрудничество Российской Федерации с Европейским союзом в сфере образования: некоторые аспекты взаимодействия

Аннотация: законодательные изменения в сфере образования России актуализируют изучение европейского опыта в образовательной сфере. Сотрудничество России и Европейского союза в сфере образования имеет тенденцию к развитию. Правовой основой для этого является большое количество международно-правовых источников, как универсального, так и регионального характера, а также необходимость государствам Евразийского региона следовать курсом добрососедства и взаимопонимания. В статье проанализировано «Соглашение о партнерстве и сотрудничестве» между Россией и ЕС, охватывающее три важнейшие сферы взаимоотношений – политическую, торгово-экономическую и культурную.

Ключевые слова: наука; образование; нормативная база образования; прогресс; сотрудничество; молодежь; развитие; Европейский союз.

Законодательные изменения в сфере образования России востребуют изучение опыта других стран и регионов мира в образовательной сфере. Наиболее привлекательным и юридически состоятельным представляется опыт Европейского союза, как региона, цель которого – наибольшая интеграция в гуманитарной области.

Правовой основой отношений России и ЕС является «Соглашение о партнерстве и сотрудничестве». Оно вступило в силу 1 декабря 1997 г. первоначально сроком на 10 лет, с ежегодным автоматическим продлением с 2007 г., если ни одна из сторон не решит выйти из соглашения. Документ устанавливает основные общие цели, организационную структуру двусторонних отношений и предусматривает мероприятия и диалог по ряду областей.

«Соглашение о партнерстве и сотрудничестве» (СПС) охватывает три важнейшие сферы взаимоотношений – политическую, торгово-экономическую и культурную.

Соглашение о партнерстве и сотрудничестве является первым двусторонним международно-правовым актом, в котором западные страны рассматривают Россию как страну с «переходной экономикой» и берут на себя обязательство содействовать «постепенной интеграции между Россией и более широкой зоной сотрудничества в Европе».

Программа охватывает более 30 различных областей: промышленную кооперацию, конверсию, инвестиции, научные исследования и технологические разработки, сельское хозяйство, энергетику, ядерный сектор, транспорт, почту и телекоммуникации, информатику, космос, охрану окружающей среды, малый и средний бизнес, защиту потребителей, социальную сферу, образование и профессиональное обучение, региональное развитие, стандартизацию, статистику, туризм. В Соглашение включены статьи (62 и 63), посвященные непосредственно вопросам образования. Значимость их велика: именно в них сконцентрированы основные направления сотрудничества в образовательной сфере.

Характерной особенностью данного документа является ссылка на многочисленные источники международно-правового характера, которые служат базисной основой соглашения.

Среди этих документов: Соглашение между Союзом Советских Социалистических Республик и Европейским экономическим сообществом и Европейским сообществом по атомной энергии о торговле и коммерческом и экономическом сотрудничестве, подписанное 18 декабря 1989 г.; Договор о Европейском союзе от 7 февраля 1992 г.; Заключительный акт Совецания по безопасности и сотрудничеству в Европе (СБСЕ); заключительные документы последующих Мадридской и Венской встреч; Документ Боннской конференции СБСЕ по экономическому сотрудничеству; Парижской хартии для новой Европы и Хельсинкский документ СБСЕ 1992 г. «Вызов времени перемен»; Европейская энергетическая хартия, подписанная 17 декабря 1991 г.; Люцернская конференция от апреля 1993 года, а также Генеральное соглашение по тарифам и торговле (ГАТТ). Перечисление даже части из этих документов показывает, что у государств Европы, ЕС и России в конкретном случае, имеется длительный и перспективный путь сотрудничества во многих связанных с областью образования сферах.

При проведении мероприятий по обучению и подготовке кадров особое внимание уделяется переподготовке ученых, инженеров, иссле-

дователей и технологов, которые участвуют или участвовали в разработках и/или производстве оружия массового уничтожения.

Остановимся на одном из международно-правовых документов России и Европейского союза в сфере образования, которое также предполагают всесторонне сотрудничество в этой области. Так называемая «Дорожная карта» по общему пространству науки и образования, включая культурные аспекты, была подписана в Москве 10 мая 2005 г. Это развитие диалога сторон, началом которому послужил саммит в Санкт-Петербурге в мае 2003 года, когда была достигнута договоренность об укреплении сотрудничества в целях создания пространства науки и образования, включая культурные аспекты. Как предполагается, именно эти факторы должны способствовать развитию контактов между людьми, продвижению общих ценностей и внести вклад в повышение конкурентоспособности экономик России и ЕС.

Предшествовало подписанию этого документа Соглашение о сотрудничестве в области науки и технологий 2003 года, а также принятие в 2002 году «Плана действий по активизации сотрудничества России и Европейской комиссии в области науки и технологий». Действие VI Рамочной программы по исследованиям и технологическому развитию в рамках ЕС позволило российским ученым участвовать в мероприятиях, финансируемых ЕС.

В рамках настоящей статьи следует несколько подробнее остановиться на перспективах присоединения России к Болонскому процессу. Следует отметить, что Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на Берлинской встрече министров образования европейских стран. Среди стран СНГ отношение к этой образовательной системе различное. В 2005 году в Бергене Болонскую декларацию подписал министр образования Украины. В 2010 году в Будапеште было принято окончательное решение о присоединении Казахстана к Болонской декларации.

Одной из основных целей Болонского процесса является «содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения». Для этого необходимо, чтобы уровни высшего образования во всех странах были максимально сходными, а выдаваемые по результатам обучения научные степени – наиболее прозрачными и легко сопоставимыми.

Реализация многих аспектов образовательного сотрудничества в контексте его применения к образовательному взаимодействию

по линии правительств и гражданского общества осуществляется успешно. Характеризует расширение институционального состава и географии участников международного образовательного взаимодействия, именно значимость европейской политики формирования пространства высшего образования .

Сотрудничество российских вузов с зарубежными учебными заведениями придает дополнительный импульс развитию образовательного процесса. Все инициативы в этой сфере реализуются в полной мере, так как именно образование должно служить укреплению дружеских связей между людьми разных стран и культур. Рейтинг российских вузов повышается, об этом свидетельствуют мнения исследователей. Только посредством укрепления международных связей российских и зарубежных вузов поможет России реализовать задачи и цели, стоящие перед ними по оптимизации научно-образовательной деятельности и повышению международных рейтинговых оценок.

Одна из важнейших областей сотрудничества «Россия – ЕС» представляет собой тему «Культура». Безусловно, именно укрепление культурного воспитания является составляющей базой для всего процесса обучения. Цель этого направления деятельности – содействие творчеству и мобильности деятелей культуры, повышению доступности культуры для населения, распространению искусства и культуры, межкультурному диалогу, углублению знания истории и культурного наследия народов Европы; укрепление и усиление европейской идентичности на основе общих ценностей, включая свободу выражения, демократическое функционирование СМИ, соблюдение прав человека, как основы жизнеспособности гражданского общества в Европе без разделительных линий.

На базе российских научно-исследовательских программ и фондов по исследованиям и разработкам по приоритетным направлениям развития научно-технического комплекса России, в числе которых Российский фонд фундаментальных исследований, Фонд содействия развитию малых и средних форм предпринимательства в научно-технической сфере, Российский гуманитарный научный фонд и другие, были созданы механизмы, способствующие более активному привлечению европейских партнеров к деятельности фондов и реализации их программ.

Одна из наиболее интересных форм сотрудничества – космос. Двусторонний диалог по космосу между Европейским Союзом и Россией начался в 1998 г. Обе стороны заинтересованы в большем количестве

проектов сотрудничества в области космоса и прикладных космических технологий с учетом своего социального и экономического потенциала. В декабре 2001 г. Европейская Комиссия, Европейское космическое агентство и Росавиакосмос подписали трехсторонний Совместный меморандум о «Новых возможностях российско-европейского партнерства в области космоса», который создал политическую основу для будущей работы и охватывает сотрудничество по проектам ГАЛИЛЕО/ГЛОНАСС, глобальный мониторинг окружающей среды и безопасности (GMES), исследования в области пусковых установок, а также промышленное сотрудничество и исследования в области космических транспортных систем. В 2005 г. представителями Российского и Европейского космических агентств было подписано соглашение о долгосрочном сотрудничестве по разработке, строительству и использованию космических ракетносителей.

Наконец, упомянем две другие инициативы, которые должны способствовать развитию научной мобильности между ЕС и Россией. Одной из мер видится упрощение визовых процедур государствами – членами ЕС в отношении ученых из России с использованием гибкости механизмов Шенгенской системы и на основе принципа взаимности со стороны России в отношении исследователей из стран ЕС.

Первого июня 2007 года вступило в силу Соглашение между Российской Федерацией и Европейским сообществом об упрощении выдачи виз гражданам РФ и ЕС, которое облегчает процедуры выдачи краткосрочных виз и освобождает от уплаты визовых сборов некоторые категории лиц, включая студентов, участников программ обменов и исследователей. Другая самостоятельная инициатива – Европейская схема «Виза для исследователей» – нацелена на упрощение административных процедур, связанных с въездом на территорию Европейского сообщества исследователей из третьих стран, включая граждан РФ. Данная схема включает в себя три европейских инструмента – директиву и два постановления рекомендательного характера.

В директиве и одном из постановлений рассматриваются долгосрочные визиты исследователей, намеревающихся провести в Европе больше трех месяцев, тогда как второе постановление освещает краткосрочные визиты, предполагающие въезд на период до трех месяцев, например, с целью участия в конференции в одной из стран ЕС. В отношении ряда стран действуют специальные положения. Таким образом, реализована цель, определенная в таком глобальном документе, как Устав

ЮНЕСКО: «Организация также рекомендует заинтересованным странам заключать соответствующие международные конвенции, поощрять международный обмен лицами, работающими в области образования» (ч. 2 ст. 1 Устава ЮНЕСКО).

Научное сотрудничество России и ЕС было и остается примером успешного взаимодействия сторон. В основе совместной работы исследователей и научных организаций из России и ЕС лежат двусторонние программы стран-членов ЕС. Можно сделать вывод о том, что сотрудничество России и Европейского союза в сфере образования имеет тенденцию к развитию. Правовая основа для этого – большое количество международно-правовых источников, как универсального, так и регионального характера, а также необходимость государствам Евразийского региона следовать курсом добрососедства и взаимопонимания.

Литература:

1. *Бирюков М.М.* Европейское право: до и после Лиссабонского договора. М.: Статут, 2013.
2. *Медведев С.А.* Болонский процесс, Россия и глобализация // Высшее образование в России. 2006. №3. С. 31–37.
3. Adults in Formal Education: Policies and Practices in Europe. European Commission, 2011. URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (дата обращения 24.03.2017)

Шульга М.М.,
доктор социологических наук,
профессор кафедры социологии,
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, shulgamm@mail.ru

Гражданственность современного студенчества: структурный анализ

Аннотация: актуальность обращений к проблеме гражданственности закономерно растет в кризисные моменты развития общества, когда от социальной активности социальных субъектов зависит развитие всего социума. Разработка системы мониторинга гражданственности современного российского студенчества – одно из приоритетных научных направлений кафедры социологии Северо-Кавказского федерального университета. Автор базируется на материалах исследований региональных проблем молодежи, в частности, результатах опроса студентов южного макрорегиона «Модели демонстрирования гражданственности студенчества юга России», проведенного в 2015 г., а также результаты опроса студентов Московского педагогического государственного университета, Петрозаводского государственного университета, Северо-Кавказского федерального университета, Тольяттинского государственного университета, проведенного в феврале-марте 2017 г., материалах опроса экспертов в декабре 2015 г.

Ключевые слова: гражданственность; социально-политическая грамотность; социально-политические установки; социально-политические практики; студенчество; Северо-Кавказский федеральный университет.

«Гражданственность» – категория, неоднозначно трактуемая и широко используемая в современном социогуманитарном знании.

Первоначально данное понятие разрабатывалось в рамках философии как нравственная категория, определенный социальный тип личности, сочетающий в себе идеальные гражданские качества, наиболее значимыми из которых – активность и ответственность. Анализ взаимосвязи понятий «гражданин» и «гражданственность» является приоритетным для философской традиции. Именно поэтому в отечественной научной традиции большое внимание уделяется проблеме воспитания достойного гражданина [2; 3].

Юридический подход можно определить как формальный – гражданственность определяется гражданством индивида, то есть правовой принадлежностью лица к какому-либо государству, перечнем прав и обязанностей гражданина. Уровень гражданственности в этом случае измеряется полнотой реализации своей социальной роли гражданина индивидами [4; 5].

В традиции компетентностного подхода гражданственность понимается как готовность к активности в сфере гражданско-общественной деятельности рассматривается в качестве одной из актуализированных компетенций современной молодежи. В этом контексте гражданственность – грамотное, цивилизованное и сознательное выполнение своих гражданских обязанностей и долга, постижение политической и правовой культуры, умелое использование своих прав и обязанностей [6; 7].

Гражданственность является одной из актуальных тем исследования в политической науке, в которой она рассматривается в контексте проблематики гражданского общества как социально-политическая активность социальных субъектов, антитеза аполитичности, приверженность интересам политического сообщества [1; 8; 9].

В социологической традиции гражданственность – это деятельностный компонент гражданской идентичности, результат гражданской социализации. Гражданственность опосредуется социокультурной обстановкой, следовательно, может иметь различные формы проявления.

Антитезой гражданственности является комплекс личностных установок и взглядов на политику, религию, государственность, противоположных регламентированным в обществе. К проявлениям антигражданственности относятся: экстремизм, попытки смены государственного режима, терроризм, сепаратизм. Следует отметить, что антигражданственность – это активная позиция, предполагающая широкий спектр активных действий.

Актуальность обращений к проблеме гражданственности закономерно растет в кризисные моменты развития общества, когда от социальной активности социальных субъектов зависит развитие всего социума. Для современного российского социума изучение моделей демонстрация гражданственности молодежи важно по ряду причин. Переоценка ценностей в постсоветский период развития привела к деидеологизации и, соответственно, разрушению сложившейся системы гражданского воспитания. Гражданственность в этот период строилась на противопоставлении всему советскому, на апологии западных

ценностей индивидуализма, пропаганде идеи, что именно социально-политическая активность граждан является основой процветания развитых европейских государств. В результате были потеряны те ценности, которые были исторически закреплены в отечественных традициях гражданственности.

Молодое поколение россиян выросло в условиях конфликтогенной ситуации – с одной стороны, отсутствие четко сформулированных целей и идеалов общественного развития, с другой – плюрализация идеологического пространства (этнические, конфессиональные, субкультурные, корпоративные и др.) и рост неконтролируемых потоков информационного воздействия. Ведущими формами социально-политического участия становятся дегражданственность (отказ от исполнения гражданских ролей) и регражданственность (овладение новым опытом гражданской жизни в условиях изменяющегося государства и общества). В настоящее время формирование новых геополитических вызовов делает вопрос о характере и способах проявления гражданственности современной российской молодежи крайне важным в контексте проблемы обеспечения национальной безопасности России, ее стабильного и эффективного развития.

В современной России общество стало «заказчиком» особого типа гражданина – человека, понимающего гарантированные права, принимающего идеалы демократии, уважающего личностные свободы и соблюдающего законы государства. Эта проблема особенно остро стоит в молодежной среде.

Особым кластером молодежной субъектности была и остается студенческая среда. Студенческое сообщество – это интеллектуальная, наиболее организованная и институционально сплоченная группа молодых людей. От старших поколений ее отличает способность к менее болезненной адаптации к меняющимся внешним условиям, более высокий уровень образованности и резко выраженное критическое отношение к окружающей действительности, что формирует установку на быстрые, коренные изменения существующих социальных отношений.

В настоящее время, погружаясь в информационное пространство, часто наполненное хаосом и видимостью свободы, студенчество отходит от социальных ориентиров реальности, попадает под влияние массовой культуры. Как результат, студенты стали чаще проявлять себя как асоциальные личности, некоторая часть молодежи сознательно отказывается от участия в жизни общества, не позиционируют себя как носи-

теля гражданских качеств. Подобные явления говорят о том, что студенчество обладает низким уровнем гражданской компетентности.

В связи с этим актуальным становится разработка системы мониторинга гражданственности современного российского студенчества. Это направление работы стало одним из приоритетных в научной деятельности кафедры социологии Северо-Кавказского федерального университета.

В статье используются материалы последних исследований региональных проблем молодежи, в частности, результаты опроса студентов южного макрорегиона «Модели демонстрации гражданственности студенчества юга России», проведенного в июле-ноябре 2015 г., а также результаты опроса студентов Московского педагогического государственного университета, Петрозаводского государственного университета, Северо-Кавказского федерального университета, Тольяттинского государственного университета, проведенного в феврале-марте 2017 г.

Проведение прикладных исследований требует структурно-содержательной операционализации самого понятия «гражданственность», выделение определенных моделей ее демонстрации.

Структурно модель демонстрации гражданственности включает три компонента: социально-политическую грамотность, социально-политические установки и социально-политические практики, реализуемые молодыми людьми. Соответственно, были выдвинуты предположения, что:

- активная модель демонстрации гражданственности студентов юга России характеризуется высоким уровнем социально-политической грамотности, признанными в обществе социально-политическими установками и обширными, реализуемыми активистами, социально-политическими практиками;

- для ангажируемой модели свойствен средний уровень социально-политической грамотности, противоречивость социально-политических установок, выборочная активность в области социально-политических практик;

- пассивная модель предполагает низкий уровень социально-политической грамотности, отсутствие сформированных социально-политических установок, низкий уровень социально-политической активности.

Проведенный опрос не подтвердил выдвинутых предположений.

Для определения уровня социально-политической грамотности в анкете 2015 г. использовались несколько вопросов экзаменационного типа, направленных на выяснение правильности понимания отдельных терминов, важных в контексте анализа уровня и характера гражданской ответственности студенческой молодежи юга России.

Анализ ответов респондентов на эти вопросы свидетельствуют о низком уровне социально-политической грамотности среди всех категорий опрошиваемых, который является закономерным в условиях, когда, как показывают результаты опроса, более половины участников опроса не изучали общественные дисциплины, а основным источником информации по социально-политическим проблемам для них являются интернет-сайты и социальные сети (в совокупности).

Социально-политические установки – ориентированность на определенные модели поведения в социально-политической сфере – представляют собой результат интериоризации молодыми людьми общественных ценностей, существующих в пространстве их гражданской социализации. Данные опросов свидетельствуют о приоритете витальных ценностей в системе ценностных ориентаций студенчества юга России.

Из общественных ценностей наиболее высокую позицию имеет «Социальная, экономическая, политическая стабильность», что вполне соответствует реалиям современного российского общества. В повседневной жизни участники опроса ориентированы на следование нормам морали и социально одобряемым способам реализации своих жизненных планов, интолерантны к различным формам девиантного поведения, имеют оптимальные с позиции общества правовые установки, однако достаточно толерантно относятся к применению силы в разрешении вопросов во всех сферах жизни общества, что свидетельствует о высоком уровне радикализма в молодежной среде. Уровень гражданской идентичности является средним по все категориям респондентов в зависимости от их модели демонстрирования гражданской ответственности. Однако модели демонстрирования гражданской ответственности коррелируются с характером патриотизма опрошиваемых: для тех, кто идентифицирует свою модель гражданского поведения как активную и ангажируемую характерным является активный патриотизм (готовность активно действовать на благо своей страны), для артикулирующих пассивную модель демонстрирования гражданской ответственности – пассивный патриотизм (любовью к Родине без какого-либо деятельного компонента).

Модели демонстрации гражданской ответственности студентов юга России также коррелируются с установками молодых людей на членство в политических организациях. Доля тех, кто уже является членом политической организации, выше среди «активных» респондентов; количество тех, кто думает над вступлением в политическую организацию в ближайшее время, больше всего среди «ангажируемых». Отсутствие желания вступить в какую-либо организацию характерно для относительного большинства «пассивных» респондентов. Постоянный интерес к политике и активная его реализация характерна для респондентов, идентифицирующих свою модель гражданского поведения как активную, у «ангажируемых» и «пассивных» интерес к политике фрагментарный. Наиболее наглядно различия в моделях демонстрации своей гражданской ответственности проявляются в уровне и характере общественной активности участников опроса:

- активная модель демонстрации гражданской ответственности характеризуется большим количеством респондентов, участвующих во всех формах общественной и политической жизни;
- ангажируемая модель демонстрации гражданской ответственности характеризуется меньшей активностью ее носителей;
- пассивная модель демонстрации гражданской ответственности характеризуется тем, что большинство респондентов – ее представителей – не участвуют в большинстве форм общественной и политической жизни.

Определяющим фактором участия в общественно-политических мероприятиях, по мнению относительного большинства «активных» и «пассивных», является желание изменить ситуацию к лучшему; приоритетной позицией в ответах «ангажируемых» является «личная заинтересованность»; среди «пассивных» выше всего доля тех, кто считает определяющим фактором участия молодых людей в общественно-политических мероприятиях материальную заинтересованность.

Для уточнения характера и результата влияния региональных факторов на процесс гражданской социализации молодежи в декабре 2015 г. был проведен опрос экспертов. В качестве экспертов были привлечены представители студенческого актива высших учебных заведений Ставропольского края. Всего в экспертной оценке участвовали 20 человек. Форма проведения экспертной оценки – групповая дискуссия (круглый стол).

Эксперты были единодушны в том, что конфликтогенный потенциал региона в сфере межнациональных отношений остается значительным, особенно в тех его частях, где контакт представителей русского и нерусских этносов наиболее плотный.

В результате обсуждения предложенных экспертам сюжетов было установлено, что определенная угроза радикализации молодежи кроется в ее ориентированности в большей степени на насильственные способы решения различных проблем, в связи с низким уровнем гражданско-правовой грамотности молодежи. Террористические акции, сопровождающиеся гибелью мирного населения, разность традиций и менталитетов, асоциальные модели поведения отдельных представителей этнических групп создают в молодежной среде перманентную предубежденность против некоторых национальностей.

В качестве механизмов оптимизации этноконфессиональных отношений в крае были отмечены, прежде всего, социокультурные ресурсы; основным условием укрепления общероссийской гражданской идентичности региональной молодежи эксперты называют согласованность действий государства, системы образования, молодежных организаций и СМИ по пропаганде общегражданских ценностей; распространение и внедрения института публичных дискуссий на регулярной основе; проведение комплексной воспитательной работы с разными группами молодежи, в том числе с девиантной ее частью; пропаганда межнациональных браков; оптимизация миграционной политики и политики в сфере первичной молодежной трудовой занятости; постоянный мониторинг этноконфессиональной ситуации в регионе, в том числе мониторинг работы интернет-сообществ, социальных сетей и электронных СМИ, создание на базе вузов соответствующих блогерских объединений из числа студентов, осуществляющих контрпропагандистскую деятельность негативным проявлениям в интернете.

Результаты опроса экспертов стали основой методических рекомендаций для специалистов по работе с молодежью, в рамках которых определены первоочередные задачи и оптимальные механизмы стимулирования оптимальной модели гражданского поведения студентов юга России:

- восстановление системы гражданского воспитания, включающей в себя согласованность действий государства, системы образования, молодежных организаций и СМИ;

- более широкое использование дискуссионных форм в процессе гражданского воспитания; распространение и внедрения института публичных дискуссий на регулярной основе;
- создание условий для развития гражданских инициатив в молодежной среде; создание на базе вузов соответствующих блогерских объединений из числа студентов, осуществляющих контрпропагандистскую деятельность негативным проявлениям в интернете;
- разработка системы мер по формированию приоритетной гражданской идентичности региональной молодежи;
- пропаганда межнациональных браков; оптимизация миграционной политики и политики в сфере первичной молодежной трудовой занятости;
- постоянный мониторинг этноконфессиональной ситуации в регионе, в том числе мониторинг работы интернет-сообществ, социальных сетей и электронных СМИ;
- разработка системы мониторинга результатов гражданской социализации региональной молодежи.

Таким образом, зафиксированный в ходе реализации проекта низкий уровень гражданской культуры и гражданской идентичности студенческой молодежи, наличие потенциала радикализации их социально-политической деятельности, на фоне роста интереса молодых людей к политике, обострения политико-идеологического противостояния в мире, интенсивной информационной войны свидетельствуют о необходимости мобилизационной гражданской социализации с целью консолидации населения на основе существующих гражданских ценностей, норм и просоциальных гражданских практик.

Литература:

1. Алмонд Г., Верба С. Гражданская культура и стабильность демократии. URL: http://www.polisportal.ru/files/File/puvlication/Starie_publicacii_Polisa/A/1992-4-Almond_Verba_Grazhdanskaja_kultura_i_stabilnost_demokratii.pdf (дата обращения 01.04.2017)
2. Аманбаева Л.И. Гражданское воспитание учащейся молодежи в новых социальных условиях: дис. д-ра пед. наук. Якутск, 2002. 351 с.
3. Гоббс Т. Философские основания учения о гражданине. М.: Политиздат, 1974. 269 с.

4. *Доржиева Л.Б.* Теоретические основы формирования гражданской ответственности в информационном обществе. URL: <http://mic.org.ru/index.php/2-nomer-2012/104-teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-grazhdanstvennosti-v-informatsionnom-obshchestve> (дата обращения 01.04.2017)

5. *Зевин Дж.* Столкновение разных подходов к понятию гражданской ответственности: трудности развития у учащихся критического мышления // Гражданское образование: содержание и активные методы обучения. М., 2004. URL: <http://pandia.ru/text/78/256/36457.php> (дата обращения 01.04.2017).

6. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf> (дата обращения 01.04.2017)

7. *Князев А.М.* Воспитание гражданской ответственности. URL: <http://prochtu.ru/text.php?avtor=354&f=html&kniga=5&p=view> (дата обращения 01.04.2017).

8. *Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология. Сочинения. Т. 3. М.: Политиздат, 1955. С. 7–544.

9. *Хабермас Ю.* Демократия. Разум. Нравственность. М.: КАМІ, 1995. 245 с.

Юха Хямляйнен,
профессор
Университет Восточной Финляндии

Современные тенденции развития высшего образования в Европе и Финляндии

Аннотация: За последние 20 лет национальные системы высшего образования значительно изменились как в Европе, так и в мире в целом. Цель статьи – проанализировать основные тенденции этих изменений, которые в большей степени касаются различных аспектов политических решений и практических действий в области научных исследований и обучения по таким направлениям как финансы, администрирование, профессиональная культура. Представлены сведения об отдельно взятых учебных дисциплинах, их современном состоянии, взаимовлиянии, существующих ограничениях, а также о планах, касающихся научных сотрудников и педагогов.

Ключевые слова: высшее образование; четыре типа университетов; Финляндия; Европа; европейское образование; рыночная экономика; университет; трансформации системы образования; модель Гумбольдта.

Сейчас принято рассматривать значительные изменения, произошедшие с национальными системами высшего образования в Европе и в мире в целом за последние 20 лет, противопоставляя традиционный и современный образ мышления. Такие дихотомические подходы зачастую представляют собой общепринятую норму перехода от прошлого к настоящему. Но как бы то ни было, они помогают определить важнейшие элементы современного состояния высшего образования и стратегические цели его развития.

Не имея возможности подробно остановиться на истории университетского образования, я в то же время понимаю необходимость учитывать основы создания университетского образования Запада: платоновскую академию, аристотелевский лицей, а также средневековую университетскую систему, которая часто рассматривается как фактическая основа европейской (в более широком смысле – западной) системы университетского образования.

Чтобы понять природу сегодняшних тенденций, я считаю важным сравнить современный уровень мышления с моделью высшего образо-

вания Гумбольдта, которая была разработана в Германии в начале XIX века и получила широкое распространение в Европе, в том числе в Финляндии. Концепция образовательного процесса Гумбольдта была направлена на самообразование (*Bildung*, нем. – *самосовершенствование*), основанное на идее комплексного сочетания научных исследований и обучения в образовательной деятельности.

Модель Гумбольдта преследовала идею академической свободы в контексте понятия свободы мысли. А это значит, что в отличие от рыночной концепции университета, автономия образовательных учреждений должна быть защищена. Научные исследования, преподавание и обучение должны вестись в условиях ничем не ограниченной свободы мысли и не должны подчиняться внешним интересам, таким как политические, идеологические устремления или экономические выгоды.

При этом были признаны важность и значение высшего образования в общественном развитии. Университеты рассматривались как двигатель прогресса, потому что они готовили грамотных, образованных и самостоятельных граждан. Граждане с высшим образованием способны внести интеллектуальный вклад и сыграть решающую роль в развитии общества, как в производственной, так и социальной сферах.

Некоторые важные элементы высшего образования модели Гумбольдта все еще используются в современной университетской системе, как в Европе, так и за ее пределами. Однако общепринятая политика и практические действия большинства университетов ликвидировали эту традицию. Новая тенденция направлена на рыночно-ориентированный образец, который на практике, в значительной степени, заменил идеалы Гумбольдта. Тем не менее, вузы стремятся поддерживать баланс между идеалами Гумбольдта (автономия и свобода в области научно-преподавательской деятельности), и интересами и правилами рынка.

Правила рынка в высшем образовании тесно связаны с неолиберализмом, который нацелен на экономическую эффективность средствами конкуренции и сокращения государственного сектора. В начале 2000-х гг. «Новая доктрина государственного управления» стала широко применяться университетами Европы, в том числе университетами Финляндии. С тех пор показатели в высшем образовании определялись на основе рыночных рейтингов, оценки качества и индивидуальных показателей профессорско-преподавательского состава в ходе конкурсов на получение финансирования для научных исследований.

Четыре типа университетов: Что нам готовит будущее?

Итак, обратимся к тенденциям развития высшего образования, применяя классификацию четырех видов университета, которая была разработана профессором Илкка Ниинилуто, финским философом и бывшим ректором Университета Хельсинки. В этой конструкции определены четыре идеальных типа университета: 1) «Храм»; 2) «Фабрика»; 3) «Базар»; 4) «Оазис». Раскроем суть этих метафор.

«Храм» – это закрытое учебное заведение, управляемое академическими учеными и чиновниками. Это самоуправляемое и самоуправляющее сообщество людей, посвятивших себя поискам знаний и истины.

«Фабрика» – это управляемое извне сообщество, нацеленное на реализацию интересов государства и общества. Это производственное предприятие, напоминающее учреждение по производству знаний и умений.

«Базар» – это что-то похожее на условно организованный кластер управляемых рынком магазинов. Университеты продают знания и опыт покупателям по существующим рыночным ценам.

«Оазис» обращается к независимой коллегии равноправных экспертов с целью получения информации и продвижения современной европейской культуры при помощи свободных дискуссий и лучших аргументов.

Мне представляется, что метафора «Оазис» в определенной степени напоминает идеи Гумбольдта. В течение длительной индустриализации высшее образование изменилось в сторону «Фабрики», которую можно сравнить с системой массового производства. Сегодняшняя неолиберальная тенденция привнесла в высшее образование коммерческие элементы «Базара».

В целом, четыре метафоры предлагают вдохновляющую картину дополнительных возможностей высшего образования. Направление его развития зависит, прежде всего, от политических решений в сфере высшего образования, ориентированных на выбор ценностей. Совет Европы издал несколько документов, направленных на развитие высшего образования с учетом европейской специфики. Далее я представлю несколько основных направлений этих стратегических планов.

Стратегии развития высшего образования в Европе и Финляндии

Отношения между высшим образованием и развитием общества сложны как в теории, так и на практике. Вполне понятно, что высшее образование оказывает значительное и многостороннее влияние на общественное развитие. При этом проблема заключается в том, насколько высшее образование должно соответствовать только политическим интересам и не учитывать чисто академические функции. Я думаю, это – основной фактор, вызывающий напряжение в сфере развития высшего образования в Европе и в любой стране мира.

Другой проблемный аспект касается отношений между высшим образованием и гражданами. Например, в Финляндии традиционно высшее образование и все образование в целом рассматривалось как инвестирование в интеллектуальное развитие государства. По этой причине оно полностью финансируется правительством. Недавно эта политика была подвергнута сомнению. Вместо государственного инвестирования в высшее образование для всех граждан, все чаще рассматривается вопрос индивидуального инвестирования, проще говоря, внедрения системы оплаты за высшее образование.

Министерство образования и культуры Финляндии все больше обращает внимание на актуальность академических исследований и обучения для трудовой деятельности. Знания и опыт, полученные благодаря высшему образованию, рассматриваются в качестве важной составляющей конкурентного преимущества на мировом рынке. Экономические интересы преобладают при стратегическом планировании развития высшего образования. Кроме того, сами университеты приняли неолиберальные механизмы управления.

По существу, в Финляндии все образовательные учреждения получают государственное финансирование, но в последнее время возникает тенденция межвузовской конкуренции за ресурсы. При этом оценочными индикаторами служат академические достижения, прежде всего: количество научных степеней, дипломов и публикаций; получение внешнего финансирования на научные исследования; объем международного сотрудничества. Кроме того, проявляется стремление учитывать качество образовательной деятельности и достижений в других областях, например, в книгоиздательстве.

В «Мониторинге образования и обучения 2016», опубликованном Комиссией по образованию и обучению Европейского союза, представлено положение высшего образования в таких терминах, как «адаптация к современному миру» [1]. Этот документ имеет отношение к политическим целям, определенным в так называемой Парижской декларации [2] и Стратегическом отчете Европейского Совета и Еврокомиссии [3], в которых говорится, что высшее образование стало успешным благодаря этим документам. В первую очередь, внимание обращается на возможность высшего образования оказывать содействие в трудоустройстве, социальной мобильности, равноправии и социальной интеграции в общество в целом. Устойчивое социальное развитие, увязанное с европейской интеграцией, также является важной задачей.

В данном мониторинге Еврокомиссии успешность высшего образования оценивается, прежде всего, на основе его способности содействовать социальной интеграции, мобильности и востребованности на рынке труда, а также способности создания для профессиональной деятельности научно обоснованных инноваций и обеспечения международной академической мобильности. Хотя в документе говорится о значительном прогрессе, в то же время в нем обсуждаются существующие различия между европейскими странами по таким направлениям, как студенческая академическая мобильность, уровень квалификации и уровень безработицы среди выпускников вузов.

Тенденции, присутствующие в политике высшего образования Европейского союза, можно обнаружить и в политике высшего образования Финляндии. Кроме того, в нашей стране особое внимание уделяется международному аспекту. Перед страной поставлена амбициозная цель – сделать Финляндию более привлекательным партнером для ведущих исследователей всего мира путем совершенствования и наглядной демонстрации финских научно-исследовательских достижений. Это рассматривается как продвижение эффективности научных исследований и расширение их воздействия на экономику и общественную жизнь.

Высококачественные научные исследования и обучение являются ключевыми элементами государственной политики Финляндии в сфере высшего образования. Качественное образование рассматривается как особый экспортный продукт на мировом рынке образования и науки. Цель – сделать Финляндию ведущей страной на рынке научных исследований и образования в плане международной конкурентоспособности и педагогического мастерства. И в дополнение, интернационализация

рассматривается в качестве ключевого фактора развития практик национального высшего образования.

Заключение: тенденции развития высшего образования в Европе и Финляндии

1. Академические учреждения все больше склоняются к реализации политических целей образования по финансовым соображениям, особенно в области научных исследований, но также и в преподавании.

2. Традиционные академические ценности человечества, автономия и свобода научных исследований и преподавания все больше заменяются прагматичными политическими и экономическими ценностями.

3. Система высшего образования склоняется к обеспечению возможности для индивидуального инвестирования в личную карьеру вместо традиционных подходов государственного инвестирования в общее национальное развитие.

4. Академические учреждения все больше внедряют практику неолиберального управления и прямую конкуренцию вместо традиционной коллегиальности.

Литература:

1. Education and Training Monitor 2016. Directorate-General for Education and Culture. European Commission, 2016.

2. Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Informal meeting of European Union Education Ministers. Paris, March 17, 2015.

3. Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training 2020. New priorities for European cooperation in education and training. European Commission, 2015.

Перевод с английского В.Ф. Захарова.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Афанасьев В.С.,
доктор юридических наук,
профессор, главный научный сотрудник
научного центра ФКОУ ВО «Академия управления МВД России»,
г. Москва, 1595467@mail.ru

Жихорева Р.Е.,
соискатель кафедры государственно-правовых дисциплин
ФКОУ ВО «Академия управления МВД России»,
капитан полиции, г. Москва, dina5557@list.ru

Является ли правоприменение формой реализации норм права?

Аннотация: авторы рассматривают существующие подходы к понятию «правоприменение» и обосновывают иную позицию, заключающуюся в том, что правоприменение является не формой, а средством реализации норм права.

Ключевые слова: реализация права (норм права); формы реализации права; правоприменение; правоприменительный акт; правоприменительная деятельность; юридическое образование.

Специфика образовательного процесса обязывает давать точные формулировки и быть юридически корректным в отношении категориально-понятийного аппарата, поскольку последний формирует правосознание в целом [13, с. 110] и профессиональное правосознание юристов, в частности.

Еще в 1970-х гг. некоторые авторы, в частности, П.М. Рабинович и В.П. Степанов, высказывали сомнения в том, является ли правоприменение четвертой формой реализации права (помимо исполнения, использования и соблюдения), однако четкой позиции по вопросу о том, что такое применение права предложено не было, и их точка зрения поддержки не получила [9, с. 67–68; 10, с. 12]. Практически во всех

учебниках, монографиях, статьях правоприменение рассматривается как «особая», «важнейшая» и т. п. форма реализации права [2, с. 1; 3, с. 7–9; 5, с. 303; 6, с. 28; 8, с. 607 и др.].

Мало того, иногда правоприменению дается даже статус «единственной» формы реализации права. Так, Р.З. Лифшиц писал, что можно «не проводить различий между реализацией и применением права. Реализовать право можно, только применяя его...»; «нет разницы между реализацией права им (гражданином) и государственными органами» [7, с. 120–130]. Аналогичная точка зрения высказана и коллективом авторов учебника, изданного в более позднее время. При этом они различают две формы применения права: точное соблюдение норм (всеми субъектами) и «совершение» компетентными органами «особых актов, реализующих норму права время» [12, с. 300]. В общем, сомнений в том, что правоприменение – это форма реализации права, практически никто не высказывает.

Однако при рассмотрении этого вопроса следует иметь в виду следующие обстоятельства.

Правоприменительная деятельность осуществляется компетентными органами, учреждениями, организациями или должностными лицами. Результатом этой деятельности становится правоприменительный акт, которым установленные законом права или обязанности адресуются не самим правоприменителям, а другим лицам. Так, Указ Президента России о награждении дает соответствующие права награжденному, а приговор суда по уголовному делу налагает обязанность понести наказание на осужденного.

Таким образом, нормы, по поводу которых осуществляется правоприменение, фактически реализуются не правоприменителями, а теми лицами, в отношении которых это правоприменение имеет место. При этом, сами правоприменители, осуществляя свою деятельность, реализуют, причем, как правило, в обычных формах (исполнение, использование, соблюдение) соответствующие процессуальные или процедурные нормы права, регламентирующие эту деятельность. Реализация же норм (в большинстве материального права), по поводу которых принят правоприменительный акт, будет осуществляться уполномоченными или обязанными субъектами соответствующих правоотношений и тоже в обычных формах (исполнения, использования, соблюдения).

Важно учесть и следующее. Если правоприменительным актом устанавливаются чьи-то обязанности, этот акт будет реализован, если иное

не предусмотрено законом, а при необходимости, даже с использованием мер государственного принуждения.

Но, если акт предоставляет определенному лицу права, то в дальнейшем вопрос использовать эти права или нет, решается этим субъектом самостоятельно, и государство на это решение не влияет. Именно так обстоит дело в отраслях частного права, где, в большинстве случаев реализация уже состоявшегося решения зависит от воли управомоченного субъекта.

Так, после вступления в законную силу судебного решения о взыскании определенной денежной суммы с ответчика истец может не требовать исполнения данного решения (см., например, ст.ст. 130, 428, 429 и др. ГПК РФ). Следовательно, норма права, на осуществление которой направлено это решение, останется не реализованной, хотя правоприменение состоялось и соответствующий акт принят. Такие случаи нередки. Подобным образом обстоит дело и с реализацией поощрительных санкций. Известно, что в 1990-е гг. академик Д.С. Лихачев, писатели Ю.В. Бондарев и А.И. Солженицын отказались принять ордена, которыми они были награждены указами Президента России Б.Н. Ельцина. Эти указы, таким образом, также не были реализованы.

С этим обстоятельством, видимо, связано то, что ряд авторов, например, С.С. Алексеев, И.Я. Дюрягин, В.В. Лазарев, В.В. Кожевников, рассматривая правоприменение в качестве одной из форм реализации права, тем не менее, при рассмотрении стадий данного процесса, завершают его стадией принятия правоприменительного акта, а не его реализацией [1, с. 331–332; 4, с. 50–51; 5, с. 303, 307–308; 12, с. 460, 463]. Это представляется не вполне последовательным: коль скоро правоприменение – форма реализации права, то оно должно включать не только вынесение правоприменительного акта, но и его фактическое осуществление.

Существенно и то, что правоприменение реализуется либо органами государства и их должностными лицами, либо иными организациями, учреждениями, которым государство делегирует соответствующие полномочия. Это, например, органы местного самоуправления или администрация негосударственных организаций (например, ст.ст. 189–195 ТК РФ) которые осуществляют правоприменение в рамках своей профессиональной деятельности.

Таким образом, правоприменение, действительно, завершается вынесением правоприменительного акта, а реализация соответствующей

нормы происходит за рамками правоприменения, другими субъектами (в отношении которых правоприменение осуществлялось), и в иных формах – соблюдения, использования или исполнения.

То есть правоприменение следует рассматривать не как особую форму реализации права (норм права), а как метод (средство) такой реализации, который осуществляется посредством подзаконной, государственно-властной деятельности компетентных органов, учреждений, организаций, должностных лиц, направленной на реализацию норм права иными субъектами.

Литература:

1. *Алексеев С.С.* Общая теория права. Т. 2. М.: Юр. лит., 1981.
2. *Алексеев С.С.* Механизм правового регулирования в социалистическом государстве. М.: Юр. лит., 1966.
3. *Дюрягин И.Я.* Применение норм советского права. Свердловск, 1973.
4. *Дюрягин И.Я.* Социально-политическая природа применения норм советского права // Проблемы применения советского права. Свердловск, 1973. Вып. 22.
5. *Кожевников В.В.* и др. Теория государства и права. М.: Проспект, 2016.
6. *Лазарев В.В.* Применение советского права. Казань, 1972.
7. *Лившиц Р.З.* Теория права. М., 1994.
8. *Марченко М.Н.* Теория государства и права. М.: Проспект, 2006.
9. *Рабинович П.М.* Проблемы теории законности развитого социализма. Львов, 1979.
10. *Степанов В.М.* О социалистической законности // Правоведение. 1977. №3.
11. Теория государства и права / Ред. Рассолова М.М., Лучина В.О., Эбзеева Б.С. М.: ЮНИТИ, 2001.
12. Теория государства и права / Ред. Хабибулина А.Г., Лазарева В.В. М.: ИД «Форум» ИНФРА–М, 2009.
13. *Шеяфетдинова Н.А.* Информационная составляющая в идеологической функции применительно к переориентации правового сознания // Право и образование. 2017. №1. С. 107–111.

Гуринович А.Г.,
доктор юридических наук,
профессор кафедры государственного
управления и права,
МГИМО МИД России, г. Москва

Финансирование дополнительного профессионального образования гражданских служащих: правовой аспект

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы правового регулирования финансирования дополнительного профессионального образования гражданских служащих в свете изменений алгоритма правового регулирования ДПО, принятыми в 2014–2017 гг., в том числе коррекции действующих профильных нормативных правовых актов и принятия ряда новых документов, включающих значимые элементы правовой регламентации различных аспектов финансового обеспечения рассматриваемого процесса.

Ключевые слова: финансирование; правовое регулирование; гражданские служащие; дополнительное профессиональное образование; государственный заказ.

Дополнительное профессиональное образование является важнейшим содержательным компонентом профессионального развития гражданских служащих. Ранее мы обращались к этой проблематике в некоторых своих исследованиях [1; 2; 3]. Вопросы же правового регулирования финансирования дополнительного профессионального образования гражданских служащих (далее – ДПО) в качестве предмета специального анализа нами и иными авторами не рассматривались, учитывая, что в 2014–2017 гг. алгоритм правового регулирования ДПО был достаточно существенно скорректирован внесением изменений в действующие профильные нормативные правовые акты и принятием ряда новых документов, включающих значимые элементы правовой регламентации различных аспектов финансового обеспечения рассматриваемого процесса.

Частью 1 статьи 63 Федерального закона от 27 июля 2004 г. №79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» (далее – Федеральный закон № 79-ФЗ) установлено, что государ-

ственный заказ на ДПО (далее – государственный заказ) на очередной год включает в себя государственный заказ на профессиональную переподготовку гражданских служащих и государственный заказ на повышение их квалификации.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 28 декабря 2006 г. №1474 «О дополнительном профессиональном образовании государственных гражданских служащих Российской Федерации» (далее – Указ № 1474) государственный заказ содержит в том числе сведения об объеме бюджетных ассигнований, предусмотренных в федеральном бюджете на ДПО, о научно-методическом, учебно-методическом и информационно-аналитическом обеспечении ДПО и об общем объеме средств на реализацию государственного заказа.

Финансирование государственного заказа осуществляется за счет бюджетных ассигнований, предусматриваемых в федеральном бюджете федеральному органу исполнительной власти, уполномоченному Правительством Российской Федерации (далее – Правительство). Таковым определено Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации (далее – Минтруд). Правительству предписано при формировании проектов федерального бюджета на соответствующий год и на плановый период предусматривать бюджетные ассигнования на финансирование государственного заказа и утверждать его в пределах бюджетных ассигнований, предусмотренных в федеральном бюджете на соответствующий год. Частью 2 ст. 63 Федерального закона №79-ФЗ определено, что закупки товаров, работ, услуг в рамках государственного заказа осуществляются в порядке, установленном законодательством Российской Федерации о контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд, то есть Федеральным законом от 5 апреля 2013 г. №44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» (далее – Федеральный закон №44-ФЗ).

Частью 3 статьи 63 Федерального закона №79-ФЗ предусмотрено, что формирование государственного заказа осуществляется государственными органами по согласованию с органом по управлению государственной службой. Так как такой орган еще не создан, его функции возложены на Минтруд. На основе заявок на обучение федеральных гражданских служащих по дополнительным профессиональным программам, которые оформляются федеральными государственными органами и

представляются не позднее 1 марта года, предшествующего планируемому, Минтруд определяет структуру государственного заказа и рассчитывает объем его финансирования в пределах ассигнований, предусмотренных в федеральном бюджете на очередной финансовый год и плановый период.

Заявка формируется федеральным государственным органом на основе экономических нормативов стоимости образовательных услуг по профессиональной переподготовке, повышению квалификации федеральных гражданских служащих и прогнозируемой численности указанных служащих, направляемых на обучение, по группам и категориям должностей федеральной государственной гражданской службы, видам, формам и срокам получения ДПО в соответствии с программой федерального государственного органа по профессиональному развитию федеральных гражданских служащих. К заявке прилагается пояснительная записка с обоснованием основных направлений ДПО исходя из перспективных целей и задач соответствующего федерального государственного органа, направляющего указанных служащих на обучение. Минтруд в период формирования федерального бюджета на соответствующий год, но не позднее 1 мая года, предшествующего планируемому, согласовывает с Администрацией Президента РФ (далее – Администрация) предложения об объеме финансирования государственного заказа и о приоритетных направлениях ДПО исходя из перспективных целей и задач федеральных государственных органов и вносит указанные предложения в Правительство, согласовывает в целях уточнения проекта государственного заказа на соответствующий год с федеральными государственными органами изменение количества гражданских служащих, направляемых на обучение, и объема бюджетных ассигнований, предусмотренных на его финансирование.

Государственный заказ, за исключением гражданских служащих федеральных министерств, руководство деятельностью которых осуществляет Правительство, федеральных служб и федеральных агентств, подведомственных этим министерствам, а также федеральных служб и федеральных агентств, руководство деятельностью которых осуществляет Правительство, Минтруд согласовывает с Администрацией и вносит в Правительство не позднее чем в двухмесячный срок со дня вступления в силу федерального закона о федеральном бюджете на очередной финансовый год и плановый период проект постановления Правительства о государственном заказе на текущий год, а Правительство утвер-

ждает его не позднее чем в трехмесячный срок со дня вступления в силу федерального закона о федеральном бюджете на соответствующий год.

Минтруд также по согласованию с Администрацией и Аппаратом Правительства осуществляет закупку работ и услуг, связанных с научно-методическим, учебно-методическим и информационно-аналитическим обеспечением ДПО в образовательных и научных организациях, в порядке, установленном Федеральным законом № 44-ФЗ, вносит при необходимости в Правительство предложения об изменении экономических нормативов стоимости образовательных услуг в области ДПО в целях пересмотра (индексации) действующих нормативов с учетом уровня инфляции (потребительских цен).

Закупки услуг по ДПО в пределах территории Российской Федерации осуществляются федеральными государственными органами с участием Минтруда в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам (далее – организация, организации), в порядке, установленном Федеральным законом № 44-ФЗ. Федеральный государственный орган (заказчик) совместно с Минтрудом, с одной стороны, и организация, определенная в соответствии с Федеральным законом № 44-ФЗ (исполнитель), с другой стороны, заключают по утверждаемой Правительством форме государственный контракт, который должен содержать обязательное условие о возмещении Минтрудом такой организации затрат на обучение.

Закупки услуг по ДПО в части, касающейся выполнения работ, оказания услуг, связанных с научно-методическим, учебно-методическим и информационно-аналитическим обеспечением ДПО, осуществляются Минтрудом в образовательных и научных организациях в порядке, установленном Федеральным законом №44.

В качестве свежего такого примера упомянем о Распоряжении Президента Российской Федерации от 6 апреля 2017 г. № 104-рп «Об организации в 2017 году дополнительного профессионального образования федеральных государственных гражданских служащих, замещающих должности федеральной государственной гражданской службы в аппаратах федеральных судов», которым в соответствии с пунктом 2 части 1 статьи 93 Федерального закона №44-ФЗ единственным исполнителем осуществляемых Судебным департаментом при Верховном Суде Российской Федерации в 2017 году закупок услуг по ДПО определен Российский государственный университет правосудия.

Финансовое обеспечение мероприятий, реализуемых в рамках государственного заказа, осуществляется за счет бюджетных ассигнований, предусмотренных соответствующим федеральным государственным органам в федеральном бюджете на соответствующий финансовый год и плановый период, государственный заказ, включая его объем и структуру, утверждается Правительством после вступления в силу федерального закона о федеральном бюджете на соответствующий год (часть 4 ст. 63 Федерального закона №79-ФЗ). Посмотрим на его содержание детально. Так, Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 февраля 2017 г. №294-р утвержден государственный заказ на дополнительное профессиональное образование федеральных государственных гражданских служащих на 2017 год. Он включает наименование федерального государственного органа, количество гражданских служащих, направляемых на обучение, и объем бюджетных ассигнований, предусмотренных в федеральном бюджете на 2017 г. на реализацию государственного заказа. Всего их общий объем составляет 267 037,4 тыс. руб. и включает в себя несколько сегментов.

Первый из них – финансирование ДПО на территории Российской Федерации. Количество направляемых на обучение составит 36 358 человек, из которых всего 25 (!) человек будут обучены по программам профессиональной переподготовки, а остальные 36 333 человека пройдут повышение квалификации.

Наибольшее количество гражданских служащих – 8 626 человек – будут направлены на обучение Федеральным казначейством (объем бюджетных ассигнований, предусмотренных в федеральном бюджете на их обучение, составляет 20 028,1 тыс. руб.), наименьшее – Федеральной службой исполнения наказаний (2 чел. и 18,2 тыс. руб.) и Федеральной архивной службой (4 чел. и 28,9 тыс. руб.).

Второй сегмент – финансирование ДПО за пределами территории Российской Федерации. Здесь цифры весьма скромные по количеству направляемых на обучение (90 человек), так как дело затратное – 14 100 тыс. руб. И третий сегмент – средства на оплату работ и услуг по научно-методическому, учебно-методическому и информационно-аналитическому обеспечению обучения в целом, которые с распределением в равных долях по данным трем позициям составляют в совокупности 2 670,4 тыс. руб.

Еще одним важным документом, регламентирующим значимые аспекты финансирования ДПО, является Постановление Правительства

Российской Федерации от 15 января 2014 г. №26 «Об определении стоимости образовательных услуг в области дополнительного профессионального образования федеральных государственных гражданских служащих и размера ежегодных отчислений на его научно-методическое, учебно-методическое и информационно-аналитическое обеспечение», которым установлено, что минимальный размер ежегодных отчислений на такое обеспечение составляет 1% размера средств, предусмотренных в федеральном бюджете на реализацию госзаказа.

Утвержденными нормативами предусмотрено, что при расчете средств федерального бюджета, необходимых для финансового обеспечения ДПО, а также при осуществлении закупки образовательных услуг для гражданских служащих стоимость 1 человеко-часа применительно к категории «руководители» высшей группы должностей гражданской службы составляет 164,1 руб., применительно к категории «обеспечивающие специалисты» младшей группы должностей – 107 руб., применительно к иным категориям и группам должностей – 134,4 рублей.

При этом при расчете средств федерального бюджета, необходимых для финансового обеспечения повышения квалификации гражданских служащих, замещающих должности федеральной государственной гражданской службы категории «руководители», относящиеся к высшей группе, и повышения квалификации гражданских служащих по приоритетным направлениям ДПО, проводимого в соответствии с отдельными решениями Президента Российской Федерации и Правительства, допускается увеличение норматива в связи с привлечением к обучению ведущих специалистов-практиков и представителей экспертного сообщества, в том числе международного, в пределах бюджетных ассигнований, предусмотренных в федеральном бюджете на соответствующий год на исполнение госзаказа в части организации указанного обучения.

В соответствии с частью 8 статьи 62 Федерального закона №79-ФЗ гражданский служащий также может получать ДПО за пределами территории Российской Федерации. Правовая регламентация финансирования этого процесса выглядит, помимо сказанного ранее, следующим образом. Указом Президента Российской Федерации от 28 декабря 2006 г. №1474 установлено, что организация исполнения государственного заказа на соответствующий год за пределами территории Российской Федерации осуществляется Минтрудом. Правительству при формировании проектов федерального бюджета на очередной год и последующие годы предписано предусматривать финансирование государственного заказа

на получение ДПО за рубежом, утверждать государственный заказ на эти цели в пределах средств, предусмотренных в федеральном бюджете на соответствующий год.

Единственным исполнителем (подрядчиком) работ (услуг) по организации обучения гражданских служащих за рубежом, предусмотренного государственным заказом, является Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (далее – Академия). Этот статус был впервые установлен Распоряжением Президента РФ от 25 января 2008 г. №28-рп и затем подтвержден Распоряжением Президента Российской Федерации от 4 сентября 2010 г. №582-рп. Последним по этому вопросу распоряжением Президента Российской Федерации от 8 мая 2014 г. №143-рп «Об организации дополнительного профессионального образования федеральных государственных гражданских служащих за пределами территории Российской Федерации в 2014–2016 годах» статус Академии как единственного исполнителя закупки услуг по организации ДПО за пределами территории Российской Федерации был подтвержден со ссылкой на п. 2 ч. 1 ст. 93 Федерального закона №44-ФЗ.

Финансовое обеспечение расходов, связанных с реализацией настоящего распоряжения, осуществляет Минтруд, которому поручено заключать с Академией соответствующие государственные контракты. Распоряжением установлено, что Академия в пределах цены государственного контракта осуществляет расходы по оплате труда профессорско-преподавательского состава, учебно-вспомогательного и административно-управленческого персонала, расходы по найму жилых помещений, транспортные расходы, в том числе расходы на приобретение авиационных билетов для перелета к месту обучения и обратно, а также иные расходы, связанные с организацией обучения (за исключением дополнительных расходов на проживание гражданских служащих вне постоянного места жительства (суточные) и расходов на оформление выездных документов).

На Академию также возложено осуществление организационно-технического обеспечения выезжающих для обучения и обязанность в месячный срок по его окончании представлять в Минтруд обобщенные предложения об использовании зарубежного опыта государственного управления в системе управления РФ. Согласно Постановлению Правительства РФ от 15.01.2014 г. №26 при расчете средств федерального бюджета, необходимых для финансового обеспечения ДПО за рубежом,

стоимость 1 человеко-дня применительно к категориям «руководители», «помощники (советники)» и «специалисты» высшей группы должностей гражданской службы составляет 22 315,3 руб., применительно к иным категориям и группам должностей – 17 035,3 руб. При этом допускается увеличение норматива в связи с ростом планируемой стоимости обучения в стране пребывания, проездных документов, размещения, питания, размера консульских сборов, а также иных расходов на организацию обучения в пределах бюджетных ассигнований, предусмотренных в федеральном бюджете на соответствующий год на исполнение государственного заказа на ДПО в части организации обучения.

Хотя ч. 2 ст. 62 ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» установлено, что ДПО гражданского служащего включает в себя профессиональную переподготовку и повышение квалификации, пункт 6 Положения о порядке получения дополнительного профессионального образования государственными гражданскими служащими РФ гласит, что дополнительные профессиональные программы могут реализовываться полностью или частично в форме стажировки. Именно эта форма применяется при направлении гражданского служащего на обучение за пределами РФ, учитывая, что каждый гражданский служащий обучается за рубежом по индивидуальной программе. Исходя из своего опыта служебной деятельности в кадровых подразделениях федеральных государственных органов, полагаем возможным предложить нашим организаторам такой учебы принять во внимание ряд рекомендаций для повышения эффективности использования выделяемых на обучение за рубежом бюджетных средств.

Например, обязывать направляемых на обучение вести ежедневно дневник, в котором гражданский служащий должен давать краткую характеристику места обучения в конкретной стране, функций зарубежного государственного органа, посещаемых иных органов и учреждений, конкретно формулировать личные цели в процессе обучения согласно программе. В дневнике следует вести ежедневный учет выполненной работы, возникших проблем и записывать вопросы для консультантов и руководителей обучения. Отдельно в дневнике желательно в процессе изучения зарубежного опыта формулировать предварительно предложения по оптимизации своей личной служебной деятельности, работы представляемых им структурного подразделения государственного органа и по возможности государственного органа в целом.

По завершении обучения гражданский служащий должен в течение ограниченного срока составить отчет о пребывании за рубежом, содержащий предложения по совершенствованию работы направившего гражданского служащего на обучение федерального государственного органа, использованию современных технологий в его деятельности и представить отчет в Академию, руководителю структурного подразделения федерального государственного органа и руководителю государственного органа.

С учетом выделения на указанные нужды все-таки немалых финансовых средств уместно осмыслить следующие вопросы: каковы критерии выбора стран для направления на обучение, насколько объективно осуществляется отбор направляемых для обучения за рубежом, выполняют ли вернувшиеся после обучения функции так называемых «мультипликаторов» и способны ли они это делать эффективно, проводится ли анализ результативности таких заграничных командировок, отработан ли механизм «обратной связи» в целом, сколько в процентном отношении гражданских служащих из числа прошедших обучение за рубежом назначены на новые должности в порядке должностного роста и т. п.

И в заключение коротко о предполагаемых новеллах правового регулирования в контексте анализируемой проблематики. 12.04.2017 г. Государственная Дума в итоге обсуждения одобрила в первом чтении проект федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственной гражданской службе Российской Федерации» (в части профессионального развития государственных гражданских служащих Российской Федерации) №87674–7. При сохранении ДПО, включающего в себя профессиональную переподготовку и повышение квалификации, законопроектом предлагается ввести в качестве обобщающего более широкое, чем ДПО, понятие «профессиональное развитие» с соответствующим изменением редакций в первую очередь ст. 62 и 63 действующего Федерального закона № 79-ФЗ с закреплением, в частности, положения, что профессиональное развитие гражданского служащего включает в себя как ДПО, так и иные мероприятия, каковыми в пояснительной записке к законопроекту названы не реализуемые в настоящее время в рамках государственного заказа обучающие мероприятия (семинары, мастер-классы, тренинги, включая тренинги личностного роста, программы по вопросам, связанным с новейшими IT-технологиями, программы по иностранному языку и другие мероприятия), мероприятия по обмену опытом в форме межведомственного

взаимодействия и наставничество. Однако в тексте законопроекта перечень этих иных мероприятий отсутствует. Поэтому весьма желательно при разработке и принятии Указа Президента РФ о порядке организации мероприятий по профессиональному развитию гражданских служащих определить эти конкретные мероприятия.

Предусматривается также, что государственный заказ на мероприятия по профессиональному развитию на очередной год будет включать в себя государственный заказ на ДПО и государственный заказ на иные мероприятия. Таким образом, законопроектом предлагается новый механизм финансового обеспечения как ДПО, так и иных мероприятий по профессиональному развитию: посредством государственного заказа на мероприятия по профессиональному развитию в соответствии с Федеральным законом №44-ФЗ; в рамках государственного задания в порядке, установленном Правительством; за счет средств государственного органа, в котором гражданский служащий замещает должность гражданской службы, в организации, осуществляющей образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам, определенной в порядке, установленном опять же Федеральным законом №44-ФЗ. Формирование государственного заказа на основе заявок государственных органов сохранится за Минтрудом, а утверждение после вступления в силу федерального закона о федеральном бюджете на соответствующий финансовый год и плановый период – за Правительством.

Литература:

1. Гуринович А.Г. Особенности правового регулирования организации стажировок федеральных государственных гражданских служащих // Юридическая мысль. 2013. №3. С. 11–25.

2. Гуринович А.Г. Правовая регламентация организации дополнительного профессионального образования федеральных государственных гражданских служащих за пределами территории Российской Федерации // Право и управление. XXI век. 2013. №4. С. 51–62.

3. Гуринович А.Г. Совершенствование правового обеспечения дополнительного профессионального образования федеральных государственных гражданских служащих как фактор повышения качества государственного управления // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 8. Ч. 2. М.: ИНИОН РАН, 2013. С. 19–24.

Долгих Н.Ю.,
магистрант направления подготовки «Юриспруденция»,
магистерская программа «Правозащитная
и правоохранительная деятельность в РФ»,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет

Роль высшей школы в формировании у молодежи мировоззренческой позиции по вопросам противодействия экстремизму

Аннотация: в статье рассмотрено понятие «экстремизм», проанализированы средства противодействия и профилактики преступлений экстремистской направленности на примере образовательной деятельности высших учебных заведений.

Ключевые слова: экстремизм; толерантность; гуманизм; высшее образование; компетенции; профилактика; противодействие экстремизму в вузе.

Одна из актуальных российских проблем – рост числа правонарушений экстремистской направленности, получивших распространение во многих регионах страны. Особую тревогу вызывает тот факт, что подобного рода противоправные действия сопровождаются применением насилия, которое становится все более жестоким. Одним из факторов, способствующих ухудшению криминогенной ситуации и увеличению количества преступлений указанной категории, является экстремистское поведение отдельных молодежных группировок.

В настоящее время пропаганда и распространение идей экстремистского толка в молодежной среде зачастую осуществляется через интернет, различные социальные сети.

В юридической литературе представлено несколько определений понятия «экстремизм». Например, С.Н. Фридинским дано следующее определение: *«Экстремизм – социальное системное явление, в рамках которого объединенные на основе общих политических, идеологических, национальных, религиозных, расовых, социальных, экологических, экономических взглядов и убеждений представители последних совер-*

шают, движимые экстремистскими побуждениями, противоправные действия, направленные на насильственное распространение таких взглядов и искоренение взглядов, отличных от отстаиваемых ими» [2].

А.Г. Хлебушкин считает, что экстремизм – это «противоправная деятельность, осуществление которой причиняет или может причинить существенный вред основам конституционного строя или конституционным основам межличностных отношений» [3].

Множество существующих научных определений экстремизма не исключает необходимости исследования, разработки и реализации различных и наиболее действенных способов и средств профилактики проявлений экстремистской деятельности вообще и в молодежной среде в особенности.

Противодействие указанному опасному социальному явлению должно включать в себя не только активную наступательную работу со стороны правоохранительных структур, но и консолидированные усилия всех органов государственной власти, органов местного самоуправления, общественных организаций и средств массовой информации. Не должны оставаться в стороне от этой превентивной деятельности и российские образовательные учреждения, включая высшие учебные заведения.

Необходимо на всех уровнях организации и осуществления образовательного процесса использовать весь арсенал имеющихся педагогических и социальных инструментов, а также развивать и реализовывать новые способы воздействия на учащихся с целью предупреждения среди них любых проявлений экстремистской направленности.

Одна из важных задач в деятельности высших учебных заведений – развитие и воспитание толерантной личности, так как обучающиеся могут быть приверженцами разных политических, религиозных и идеологических течений, занимать различные, порой диаметрально направленные мировоззренческие позиции по тем или иным вопросам.

Без формирования в вузовском обществе толерантной среды, основанной на признании приоритета за нравственными и гуманистическими ценностями и не допускающей любых проявлений экстремистского толка, в определенной степени будет затруднена организация и обеспечение учебного процесса. Кстати, это справедливо и по отношению к любому другому образовательному учреждению.

Представляется, что успешная реализация указанных задач в части формирования толерантной личности учащегося, способного противо-

стоять и противодействовать распространению экстремистской идеологии в высших учебных заведениях, во многом будет обусловлена тем, насколько высшая школа в своей деятельности будет ориентироваться на разрешение следующих вопросов:

1. Формирование у студентов четкого и однозначного представления о понятиях «толерантность» и «гуманизм»;
2. Развитие у учащихся рассудительного, критического мышления, а также навыков общения в различных социальных группах;
3. Развитие у них умения вести конструктивный диалог, а также аргументировать собственную позицию по тем или иным вопросам;
4. Формирование навыка поиска компромиссных решений и воспитание терпимости к иному мнению;
5. Создание условий для формирования приоритета нравственных ценностей, а также уважительного отношения к различным этнокультурным традициям всех социальных групп населения.

В высшем учебном заведении воспитательная работа в свете рассматриваемых проблем должна быть направлена на достижение следующих целей:

- укрепление в сознании студентов устойчивого неприятия любого (как физического, так и психического) насилия;
- предупреждение размежевания студенческого коллектива по идеологическим признакам, основанных на расовой или национальной розни;
- формирование толерантного и гуманного отношения студентов друг к другу.

В связи с этим необходимо отметить, что со стороны законодателя также установлены определенные критерии, которым должен соответствовать выпускник высшего учебного заведения. Это наглядно отражено в содержании тех компетенций, которыми, согласно ФГОС ВО по направлениям подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (уровень бакалавриата) и 40.04.01 «Юриспруденция» (уровень магистратуры), должен обладать выпускник, освоивший один из указанных уровней подготовки [1]. А именно:

- способностью соблюдать законодательство Российской Федерации, в том числе Конституцию Российской Федерации, федеральные конституционные законы и федеральные законы, а также общепризнанные принципы, нормы международного права и международные договоры Российской Федерации (ОПК-1);

- готовностью к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства (ПК-8);

- готовностью к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства (ПК-3);

- способностью уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина (ПК-9);

- способностью осуществлять предупреждение правонарушений, выявлять и устранять причины и условия, способствующие их совершению (ПК-11).

Кроме того, при преподавании юридических дисциплин необходимо учесть, что учащиеся наряду с получением фундаментальных знаний в области различных отраслей права и освоением профессиональных и общепрофессиональных компетенций, также должны овладеть общекультурными компетенциями. В частности, выпускник юридического профиля должен владеть следующими общекультурными компетенциями: способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6).

Один из эффективных способов профилактики проявлений экстремизма и решения проблемных ситуаций в учебном процессе, на наш взгляд, могут стать интерактивные методы преподавания. При использовании данного метода студенты, например, юридического направления, совместно с преподавателем могут разрабатывать различные проекты по антиэкстремистской пропаганде.

На классических семинарских занятиях по юридическим дисциплинам участники образовательного процесса могут организовывать и проводить конференции, круглые столы и различные дискуссионные площадки, в рамках которых обсуждать способы и возможности противодействия распространению экстремизма и схожих идеологических воззрений в молодежной среде.

Подобного рода мероприятия целесообразно проводить с приглашением представителей правоохранительных органов, участников общественных организаций, занимающихся антиэкстремистской пропагандой. Для более продуктивного рассмотрения данной проблемы

в различных аспектах целесообразно привлекать к таким дискуссиям специалистов и учащихся разных профилей обучения.

В процессе проведения указанных мероприятий и использования данных методов обучения будут созданы необходимые условия для того, чтобы в сознании у студентов сформировалось четкое понимание терминов «толерантность», «экстремизм»; развились коммуникативные навыки. Кроме того, учащиеся смогут получить квалифицированную помощь специалистов по проблеме распространения экстремизма, а также обмениваться опытом в реализации проектов в сфере противодействия экстремизму.

К числу основных направлений профилактики экстремизма, в том числе в высших учебных заведениях, можно отнести следующие: нормативно-правовое обеспечение профилактики экстремизма в молодежной среде; научно-методическое и аналитическое обеспечение; создание программ и проектов для реализации потенциала молодежи и включения ее в социально одобряемые виды деятельности.

На основании изложенного можно сделать следующие выводы и предложения:

1. Важной задачей по профилактике экстремизма в образовательных организациях является воспитание толерантной молодежи;
2. Для эффективной реализации образовательной программы и освоения компетенций участники образовательного процесса должны модернизировать учебный процесс посредством проведения конференций, дискуссий, семинаров, разработки соответствующих учебных программ.
3. Образовательные организации должны учебный план дополнить факультативными дисциплинами, содержание которых будет посвящено профилактике экстремизма в молодежной среде.

Литература:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <http://www.fgosvo.ru/> (дата обращения 03.03.2017)
2. Фридинский С.Н. Противодействие экстремистской деятельности (экстремизму) в России (социально-правовое и криминологическое исследование). Автореф. дисс. ... докт. юр. наук. М., 2011.
3. Хлебушкин А.Г. Преступный экстремизм: понятие, виды, проблемы криминализации и пенализации. Автореф. дисс. ... канд. юр. наук. Саратов, 2007.

Талышханов М.К.,
магистрант кафедры теории и истории
государства и права, Институт
социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
paladinmrsf@protonmail.com

Значение и проблемы реализации криминологической экспертизы в системе предупреждения коррупционных преступлений

Аннотация: В статье исследуется значение и проблемы реализации криминологической экспертизы в системе предупреждения коррупционных преступлений. Автор дает определение системе предупреждения преступности, выделяет и характеризует уровни предупреждения преступности. Делается вывод о том, что криминологическая экспертиза относится к организационным мерам специально-криминологического уровня предупреждения преступности. Анализируется институт экспертизы коррупционных положений нормативно-правового акта, проблемы и пути их решения. Без решения названных проблем маловероятно быстрое и результативное достижение целей, которые ставятся перед экспертизой российского законодательства на коррупциогенность, следовательно, будет permanently снижена эффективность превентивных мер по борьбе с коррупцией.

Ключевые слова: криминологическая экспертиза; предупреждение коррупциогенных преступлений; система предупреждения преступности; анти-коррупционная экспертиза; лингвистико-юридическая экспертиза.

Система предупреждения преступности может быть представлена в виде различных мероприятий по предотвращению различных преступлений посредством обнаружения, ликвидации или нейтрализации условий и причин противоправных действий, пресечения и предупреждения планируемых и совершаемых преступлений, и, соответственно, профилактики преступности в целом. Традиционно уровни предупреждения преступности делятся на общесоциальный, социально-криминологический и индивидуальный [4; 6].

Первый уровень призван оказывать профилактическое действие на преступность в общем. Меры, осуществляемые на общесоциальном уровне, имеют лишь косвенное влияние на преступность и включают:

- 1) меры по развитию экономики, сельскохозяйственного и промышленного производства, то есть те, которые имеют непосредственное влияние на качество жизни и благосостояние населения;
- 2) воспитательная работа на всех ступенях образовательной деятельности, в том числе внутри семьи;
- 3) повышение уровня нравственности и культуры человеческих взаимоотношений.

Данные меры позволяют с большой вероятностью говорить о том, что при их последовательной и полноценной реализации возможно добиться положительной динамики в изменении количественных и качественных показателей преступности.

Второй уровень предполагает предупреждение совершения преступлений различных категорий, а также профилактику преступного деяния. В системе мер специально-криминологического уровня выделяются политические меры, в спектр которых входят: 1) борьба с коррупцией и лоббированием частных интересов в государственных органах, 2) разработка стратегии борьбы с правонарушениями и развитие международного сотрудничества в сфере борьбы с преступностью [5].

По мнению Л.В. Пинчука, специально-криминологический уровень часто может совпадать с индивидуальным [7, с. 150]. Так, культурно-воспитательные и психолого-педагогические меры могут быть использованы на обоих уровнях:

- 1) формирование доверия к правоохранительным органам;
- 2) правовое воспитание населения и профилактической активности личности;
- 3) информирование населения о негативных последствиях нарушения административно-правовых и уголовно-правовых запретов;
- 4) демонстрация положительных результатов борьбы с преступностью и другими правонарушениями.

В данный спектр мер могут быть включены меры криминологические меры индивидуальной и общей профилактики, такие, как направление информации об антиобщественном поведении лиц руководителям государственных и негосударственных организаций, профилактические беседы, предупреждение и постановка на профилактический учет, виктимологическая профилактика [5].

С нашей точки зрения, криминологическая экспертиза относится к организационным мерам специально-криминологического уровня предупреждения преступности, так как существует возможность установления негативного влияния положений конкретных нормативно-правовых актов и их проектов на общесоциальные процессы. Также здесь возможна и подготовка экспертного заключения, которое содержит в себе рекомендации о том, как следует поступать в тех или иных правовых ситуациях. Предложения и рекомендации экспертов-криминологов должны учитывать уровень развития и реальные возможности общества и государства для претворения их в жизнь. Все же, невзирая на прямую принадлежность криминологической экспертизы ко второму уровню, она может быть использована и на других уровнях предупредительной деятельности.

Одна из ключевых тем института криминологической экспертизы в разрезе системы предупреждения преступности, разрабатываемая как на теоретико-методологическом, так и на практическом уровнях, – экспертиза коррупционных положений нормативно-правового акта. В связи с тем, что правовая база данной сферы достаточно молода (Федеральный закон был принят только в 2009 г. [2]), на данный момент существует ряд проблем ее проведения и реализации. Рассмотрим их более подробно.

Первая проблема, на наш взгляд, заключается в том, что в отечественном законодательстве термин «антикоррупционная экспертиза» не имеет конкретной трактовки, невзирая на то, что законодатель указывает на антикоррупционную экспертизу как предпосылку борьбы с коррупцией. Методические и организационные аспекты антикоррупционной деятельности также не учитывали концепцию современной теории судебной экспертизы, что в свою очередь не позволило с научной точки зрения проанализировать проблемы этого направления во взаимосвязи с другими видами криминологической экспертной деятельности и сложившейся методологией судебной экспертизы в целом.

Внимание законодателя преимущественно сосредоточено на сущности коррупциогенных факторов, определяемых как положения нормативно-правовых актов и их проектов, устанавливающие для правоприменителя необоснованно широкие пределы усмотрения или возможность необоснованного применения исключений из общих правил, а также положения, которые содержат неопределенные, трудновыполнимые или (и) обременительные требования к гражданам и организаци-

ям и тем самым создающие условия для применения коррупции. Таким образом, коррупциогенный фактор представляет собой явление или совокупность явлений, порождающее коррупционные правонарушения или те, которые способствуют их распространению. Данное понимание коррупциогенного фактора требует более глубокой экспертной и криминологической конкретизации.

Создание общей теории судебной экспертизы как междисциплинарной теории позволяет разработать единые принципы для всех видов и типов экспертиз, выявить общие закономерности, способствующих формированию и развитию частных экспертных теорий, а также выработать единые представления о предмете, субъектах, объектах, методах и технологиях экспертизы. Это может ускорить формирование и развитие новых видов экспертиз, в том числе криминологических, посредством экспертного прогнозирования и учета ошибок эмпирической практики. Ключевой объект общей теории судебной экспертизы – сама судебно-экспертная деятельность, которая рассматривается как единая система.

Важно, что между судебной и криминологической антикоррупционной экспертизой при всем их отличии, имеются общие позиции, выраженные в предназначении, систематизации целей и задач, теоретическом обосновании, источниках возникновения, нормативно-правовом регулировании, стадиях развития, организации всех экспертиз, вне зависимости от вида и типа.

Часто судебному эксперту приходится решать вопросы, связанные с исследованием нормативно-правовых актов. Любой эксперт, проводящий антикоррупционную экспертизу, должен руководствоваться теми же принципами, что и судебный эксперт (полнота и всесторонность, объективность, независимость и проведение исследования на строго научной и практической базе). Более того, заключение криминологической антикоррупционной экспертизы может стать предметом разбирательства в суде в случае представления прокурора, чье требование о внесении изменений и правок в конкретный нормативно-правовой акт не будет исполнено соответствующим органом. При выявлении в нем коррупциогенных факторов, прокурор вносит в орган или организацию, издавшие акт, требование о внесении в него необходимых изменений с предложением конкретного способа устранения выявленных коррупциогенных факторов, или же обращается в суд, предусмотренном национальным процессуальным законодательством [1]. В данном случае может

потребуется назначение и производство уже судебной экспертизы с целью выявления обоснованности и компетентности результатов криминологической антикоррупционной экспертизы.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что существует необходимость разработки системного представления о тексте нормативно-правового акта и экспертной диагностики в нем коррупциогенных факторов, которые выявляются при проведении криминологической экспертизы нормативно-правовых актов и их проектов с целью выявления элементов коррупциогенности.

Вторая проблема, о которой есть необходимость говорить, – это потребность в модернизации законодательства, регламентирующего проведение антикоррупционной экспертизы нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов, а также совершенствования Методики проведения антикоррупционной экспертизы нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов [3].

Методика применяется с целью обеспечения проведения прокуратурой РФ, федеральными органами исполнительной власти, органами, организациями и их должностными лицами криминологической экспертизы нормативно-правовых актов и их проектов с целью выявления элементов коррупциогенности и их последующего устранения. Этим же документом должны руководствоваться и независимые эксперты, получившие аккредитацию при проведении независимой криминологической антикоррупционной экспертизы нормативно-правовых актов и их проектов.

Однако мы склонны полагать, что принятый Постановлением Правительства РФ документ по своей сути методикой не является. По мнению Н.С. Сорокотягина и Д.А. Сорокотягиной, методика судебно-экспертного исследования представляет собой систему «категорических или альтернативных научно-обоснованных предписаний по выбору и применению в определенной последовательности и в определенных существующих или создаваемых условиях методов, приемов и средств для решения конкретной экспертной задачи» [8, с. 53].

Методика должна включать спектр выявляемых свойств исследуемого объекта. Это мы видим в Постановлении в виде перечня коррупциогенных факторов. Однако, помимо этого, методика должна включать правила выявления этих факторов и механизм принятия решений о наличии (или отсутствии) признаков коррупциогенности конкретных положений, выявляемые экспертами. Следовательно, методика про-

ведения антикоррупционной экспертизы нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов должна включать, помимо перечня коррупциогенных факторов, еще и систему правил, предписаний, которые будут регламентировать выбор и порядок применения в соответствии с определенным алгоритмом действий и при определенных условиях научно обоснованных методов их выявления.

Из второй проблемы вытекает третья – неразработанность частных методик отдельных видов криминологической антикоррупционной экспертизы. Существующий перечень коррупциогенных факторов и правил дает лишь базовые направления, цели и задачи исследуемого вида криминологической экспертизы. Тогда как согласно общей теории, методики экспертного исследования подразделяются на родовые (общие для данного рода, то есть, например, лингвистико-юридическая антикоррупционная экспертиза), типовые (методика решения типовых экспертных задач экспертизы конкретного рода) и конкретные (методика данного экспертного исследования).

Развитию изучаемого вида криминологической экспертизы может способствовать существенным образом, судебно-экспертная практика. Известно, что для производства многих судебных экспертиз эксперты должны хорошо ориентироваться в нормативно-правовой базе. Но достаточно часто в задачу эксперта входит установление фактов нарушений правил и норм, к примеру, строительных. При этом будут выявлены и коррупциогенные факторы.

В теории судебной экспертизы есть учение об экспертной профилактике. На практике разработаны определенные механизмы реализации данной профилактики, когда, например, в ходе проведения экспертизы, не имеющей отношения к расследуемому делу, выявляются дефекты оборудования, которые могут привести к аварии (в продолжение примера со строительной сферой). В том случае, если выявляются коррупциогенные факторы в нормативно-правовых актах, механизм экспертной профилактики отсутствует, хотя должен быть предусмотрен.

Возвращаясь к типологии методик экспертного исследования, также можно отметить еще одно противоречие. Возьмем, например, уже указанную нами лингвистико-юридическую экспертизу нормативно-правовых актов, выявляющую самостоятельный коррупциогенный фактор, который подлежит обязательному анализу в ходе антикоррупционной экспертизы. С нашей точки зрения, данный фактор недооценен. Лингвистико-юридическая неопределенность обозначена достаточно

узко, как употребление неустоявшихся, двусмысленных терминов и категорий оценочного характера.

Лингвистико-юридический анализ нормативно-правового акта или его проекта требует применения синтетических знаний в области лингвистики и правовых наук с опорой на правовую сферу данной науки. Исходя из этого, одна из причин несовершенства изучаемого подвида криминологической антикоррупционной экспертизы состоит в том, что юристы-разработчики законопроектов не в полной мере используют возможности правовой лингвистики, а лингвисты в классическом понимании данной научной сферы, не обладая юридическими компетенциями, недостаточно исследуют законы языка в праве, не изучают юридический язык в качестве подсистемы государственного языка.

На современном этапе методические рекомендации проведения лингвистико-юридической экспертизы правового текста на предмет выявления элементов коррупциогенности не разработаны. Не детерминированы и параметры, актуальные для выявления лингвистико-юридической неопределенности элементов языковой структуры текста на всех его уровнях. Соответственно, не систематизированы методы проведения лингвистико-юридического исследования. Таким образом, необходима разработка частных методик антикоррупционной экспертизы нормативно-правовых актов и их проектов в соответствии с существующими направлениями (лингвистико-юридическая, экономико-юридическая, бухгалтерско-юридическая и пр.), исследующих проявления коррупции в той или иной форме.

Представляется, что без решения названных проблем маловероятно быстрое и результативное достижение целей, которые ставятся перед экспертизой российского законодательства на коррупциогенность, следовательно, будет перманентно снижена эффективность превентивных мер по борьбе с коррупцией.

Литература:

1. Федеральный закон от 17.01.1992 №2202-1 (ред. от 07.03.2017) «О прокуратуре Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.06.2017) // Собрание законодательства РФ. 20.11.1995, №47, ст. 4472 (ст. 9).
2. Федеральный закон «Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов»

от 17.07.2009 №172-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 21.10.2013) // Собрание законодательства РФ. 20 июля 2009 г. №29 ст. 3609.

3. Постановление Правительства РФ от 26.02.2010 №96 (ред. от 18.07.2015) «Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов» (вместе с «Правилами проведения антикоррупционной экспертизы нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов», «Методикой проведения антикоррупционной экспертизы нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов») // Собрание законодательства РФ. 2009. №10. Ст. 1240.

4. *Долгова А.И.* Криминология. Учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Норма, 2005. 912 с.

5. Криминология: Учебник для вузов / под ред. проф. В.Д. Малкова. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юстицинформ, 2011. 544 с.

6. Криминология: Учебник / Под ред. В.Н. Кудрявцева, В.Е. Эминова. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Норма – НИЦ ИНФРА-М, 2013. 800 с.

7. *Пинчук Л.В.* Криминологическая экспертиза законопроектов: дисс. ... канд. юр. наук: 12.00.08. М., 2011. 227 с.

8. *Сорокотягин Н.С., Сорокотягина Д.А.* Судебная экспертиза: учебник и практикум. М.: Юрайт, 2017. 290 с.

Филашов Е.В.,
аспирант кафедры права
Института социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
filashov_e.v@mail.ru

Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности и его недостатки

Аннотация: проведен анализ научных работ по проблеме государственного регулирования общественных отношений в сфере образования. Сделан акцент на основных нормативных правовых актах регулирующих сферу образования, позволяющих обосновать не совершенство системы законодательного регулирования рассматриваемой сферы. Делается вывод о необходимости наращивания усилий в исследовании действующей системы образования в России.

Ключевые слова: образование; нормативный правовой акт; государственное регулирование; общество; государственное регулирование; государственное управление; политическая власть.

Термин «образование» может рассматриваться в разных значениях. Образование является одной из важнейших сфер общественной жизни. Образование – это отрасль социальной сферы и отрасль экономики. Часто говорят об образовании как о квалификационном требовании при замещении тех или иных должностей, при заключении трудового договора. Легальное же определение закреплено в Законе РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании». Под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Образование как целенаправленный процесс обогащения личности и групп людей фундаментальными и прикладными знаниями, соответствующими современному уровню развития, охватывает целую систему отношений, складывающихся между государством и личностью, между

государством и образовательными учреждениями, между педагогами и обучающимися и др.

Образовательный уровень (образовательный ценз) — это минимально необходимый объем содержания образования, определяемый государственным образовательным стандартом, и допустимая граница нижнего уровня освоения этого объема содержания. В Российской Федерации установлено шесть образовательных уровней (образовательных цензов): 1) основное общее образование; 2) среднее (полное) общее образование; 3) начальное профессиональное образование; 4) среднее профессиональное образование; 5) высшее профессиональное образование; 6) послевузовское профессиональное образование [1, с. 46].

Достижение того или иного образовательного ценза обязательно подтверждается соответствующими документами. Освоение определенного образовательного уровня – необходимое условие для продолжения обучения в государственном и муниципальном образовательном учреждении последующего образовательного уровня. Наличие профессиональных образовательных цензов является условием для допуска к определенным видам деятельности, к занятию определенных должностей. Соответственно, уровень образования определяется уровнем реализуемой образовательной программы. Общеобразовательные программы реализуются на таких уровнях образования, как дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее, а профессиональные образовательные программы – на уровнях начального, среднего, высшего и послевузовского образования. Дополнительные образовательные программы [1, с.44] осуществляются в пределах каждого уровня профессионального образования.

Содержание образования – система научных знаний, теорий, навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических школьников, формирование мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни, к труду; один из компонентов процесса обучения; содержание деятельности субъектов образовательного процесса, которое конкретизируется в учебных планах и программах образовательного учреждения.

Школа – правовое пространство, цель которого не только обеспечение содержания правового образования, ни и создание таких условий, порождающих правовые отношения между всеми участниками школьной жизни. Проблема прав и свобод человека и гражданина заняла сегодня одно из ведущих мест в международных отношениях, во внут-

ригосударственной жизни и общественном сознании. Каждый ребенок должен знать свои права, обязанности, чтобы с легкостью ими оперировать в нужной для него ситуации, но у него практически нет доступа к информации, материалам, подробно затрагивающим и раскрывающим данную тему. Особенно остро стоит вопрос в системе школьного правового образования в России. Недостаточно и помощи со стороны государства: считается, что предмет «Права человека» не относится к обязательной для преподавания в школе программе.

В качестве теоретической основы исследования проанализированы труды П.П. Баранова, В.С. Орлова, З.К. Шнекендорфа, М.И. Марченко. Российские дети, по данным официальной статистики последних лет, находятся в тяжелейшем положении. Насилию в семье подвергается ежегодно около 2 млн детей в возрасте до 14 лет. Каждый год из дома убегает 50 тысяч детей, каждый десятый из них погибает. 60% сирот, достигших трех, лет попадают в специнтернаты. Диагноз «дебильность» только в 1994 г. поставлен 103 тыс. сирот старше 5 лет [2, с. 11, 42].

Эти факты еще раз подтверждают необходимость получения, как детьми, так и родителями знаний в области прав ребенка, а помимо них еще и преподавателями школ, педиатрами и многими другими. Особенности несовершеннолетнего возраста не могут не учитываться в праве. Несовершеннолетний – уже не ребенок, но еще и не взрослый. Право должно не только учитывать эту особенность несовершеннолетних, но и защищать от возможных нарушений их прав и свобод со стороны более «сильных» взрослых. Особое значение для воспитания несовершеннолетних имеют правовые нормы, регулирующие различного рода общественные отношения с их участием. Подростки должны знать те права и обязанности, которые закреплены за ними в действующих правовых актах.

Г. Гейне писал: «Не быть подчиненным никакому закону – значит быть лишенным самой спасительной защиты, ибо законы должны нас защищать не только от других, но и от самих себя». Опора на право и нравственность – одно из важнейших условий обеспечения безопасности учащихся и педагогов в образовательном учреждении.

Все эти отношения нуждаются в адекватном регулировании, которое осуществляется как правовыми нормами, так и нормами профессиональной педагогической этики. Правовое и нравственное регулирования образовательных отношений взаимодействуют между собой. Но приоритет следует отдать именно правовому регулированию, потому что

все субъекты образования наделены соответствующими правами и обязанностями в данной сфере. Эти права и обязанности должны быть реализованы, что достигается в том числе посредством применения мер государственного принуждения (включая меры юридической ответственности).

Образовательное право есть совокупность правил поведения, установленных государством для урегулирования образовательных отношений. Образование – необходимый элемент качества жизни человека [3, с. 28]. Его можно рассматривать не только как совокупность материальных благ, но также и здоровья, и участие в жизни общества. Образование составляет основу всякого организованного общества. Культура не возможна без образования. Право на образование – естественное право человека, призванное удовлетворить потребности человека в информации и образовании.

В образовательной деятельности важную роль играют законы РФ «Об образовании», трудовое законодательство, законы о предпринимательской деятельности, законы, включенные в «Гражданский кодекс РФ», а также законы, связанные с административным и уголовным правом. Законодательство об образовании за последние годы уверенно заняло место среди наиболее динамично обновляющихся отраслей российского законодательства. Частые и существенные изменения, затрагивающие основные источники образовательного права, позволяют утверждать, что происходит реформа образовательного законодательства в России.

Новая Конституция России провозгласила, что права и свободы человека являются высшей ценностью, которая определяет смысл, содержание и применение законов, деятельность законодательной и исполнительной власти, местного самоуправления; права человека обеспечиваются правосудием. Права и свободы человека и гражданина признаются и гарантируются согласно общепризнанным принципам и нормам международного права и в соответствии с Конституцией. Международные договоры, конвенции, пакты являются юридическим обязательством для государств, подписавших эти правовые акты или присоединившихся к ним. Нормативные акты подразделяются на законы и подзаконные акты, которые образуют правовую систему и состоят между собой в определенной иерархии. Законы – нормативные акты, обладающие после Конституции наибольшей юридической силой. Они принимаются только законодательными (представительными) органами

власти при соблюдении определенной процедуры. Законы подразделяются на федеральные конституционные и федеральные законы, а также законы субъектов Федерации. Права и свободы многообразны по содержанию, объему, способам реализации. Они всегда связаны с удовлетворением интересов в личной, политической, экономической, социальной и культурной жизни и должны соответствовать реальным возможностям общества. В важнейших международно-правовых актах и в Конституции страны закреплены основные фундаментальные права и свободы человека и гражданина. Процесс становления и реализации прав, особенно в социальной сфере, протекает в России непоследовательно и болезненно, что связано с кризисными ситуациями в различных областях жизни, падением производства, усиливающимся расслоением общества по уровням дохода, несовершенством российского парламентаризма, трудностями в становлении федеральных связей.

Правовые нормы фиксируют структуру системы образования, закрепляют основные требования к ее элементам, устанавливают основы правового статуса образовательных учреждений, преподавателей и обучающихся. Они регулируют отношения по управлению системой образования, ее финансовому обеспечению. Правовые нормы регламентируют принципы организации образовательного процесса, позволяющие обеспечивать реализацию прав и интересов всех его участников. В законодательстве предусматриваются гарантии и льготы, направленные на обеспечение реализации гражданами конституционного права на образование, меры социальной защиты обучающихся и преподавателей. В единстве и взаимодействии эти правовые нормы образуют новую комплексную отрасль права, которую принято именовать образовательным правом. Знания законодательства об образовании необходимы не только юристам и специалистам в области управления системой образования. Потребность в них испытывают педагоги и преподаватели образовательных учреждений различных типов и видов. Наиболее высокие требования с этой точки зрения вполне обоснованно предъявляются к учителям общеобразовательных учреждений, поскольку объектом их профессионального воздействия являются несовершеннолетние обучающиеся, обладающие специальным правовым статусом в системе образовательных правоотношений. Неслучайно вопросам правового обеспечения образования уделяется значительное внимание в процессе профессиональной подготовки педагогов.

Помимо нормативных документов федерального, регионального и муниципального уровня для осуществления нормотворческой деятельности образовательного учреждения важны и некоторые международные нормативные документы, например международная Конвенция о правах ребенка, принятая 44-й сессией Генеральной Ассамблеи ООН 5 декабря 1989 г. и ратифицированная Верховным Советом СССР 13 июня 1990 г. Этот документ, помимо Конституции РФ, также должен использоваться образовательным учреждением. В Конвенции предусмотрены современные направления светского воспитания, которые следует учитывать при разработке инновационных образовательных проектов.

Наряду с уже действующими базовыми законами «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», рядом других специальных образовательных законодательных актов, а также нормами традиционных отраслей законодательства (гражданского, трудового, семейного), регулируемыми образовательные отношения, предлагаемые законопроекты увеличивают уже и сейчас значительный и весьма неупорядоченный законодательный массив по вопросам регулирования образовательных отношений. Столь же активна и подзаконная нормотворческая деятельность: только с момента принятия Концепции модернизации российского образования в 2002 г. принято более 30 постановлений и распоряжений Правительства РФ по проблемам образования. Всего в настоящее время исследователи указывают на более 620 федеральных нормативных правовых актов по вопросам образования. Бессистемность, а стало быть, и неэффективность, образовательного законодательства при подобном положении в таком федеративном государстве как Россия становятся более чем очевидными.

Налицо тенденция стремления федеральной власти к максимальному охвату нормативно-правовым обеспечением, причем актами различной юридической силы и самого разнообразного содержания, всех сторон образования. Если учесть еще и закономерную нормотворческую реакцию субъектов РФ, становится понятной тревога как научной, так и педагогической общественности по поводу формирования в скором времени критической массы образовательного нормативно-правового массива, результатом которого станет, в лучшем случае, простое неисполнение и даже невозможность исполнения этих актов, а в худшем – полная утрата управляемости системой образования.

Данная «количественная» тенденция сопровождается и «качественной», выражающейся в необоснованном усложнении как федерального, так и регионального образовательного законодательства. Результат этого – низкое содержательное качество принимаемых законов и, тем самым, подзаконных актов: пробельность, противоречивость, слабая технико-юридическая проработка и др., на что уже неоднократно указывали многие эксперты. С точки зрения теории правотворчества, больше всего проблем с вопросами разграничения компетенции федерального центра, субъектов РФ и органов местного самоуправления, а также с образовательно-правовой терминологией, понятийным аппаратом образовательного права. Так, до сих пор на законодательном уровне так и остались не разграниченными понятия «образовательная деятельность» и «образовательная услуга», «образовательное учреждение» и «образовательная организация»; понятия «система образования», «управление образованием», «образовательный стандарт», «образовательная программа» и ряд других законодательно «прописаны» явно неудачно. Имеет место нестыковка законодательных определений и научных дефиниций.

В условиях перехода к двухуровневой системе высшего образования, сопряженной с реформированием всей системы образования РФ, необходимость в правовых знаниях растет [3, с. 14]. Федеральные государственные образовательные стандарты предусматривают в числе общекультурных и общих профессиональных компетенций готовность выпускников к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования. Вузы вправе включать в вариативную часть гуманитарного, социального и экономического, а также профессионального циклов соответствующих образовательных программ учебные дисциплины, направленные на формирование вышеназванных компетенций посредством изучения законодательства России в области образования.

Анализ структур управляющих систем различного уровня позволяет сделать вывод о том, что управление образованием в РФ носит общественно-государственный характер [4, с. 140]. На всех уровнях оно осуществляется в процессе взаимодействия существующих в настоящее время социальных институтов (педагогической и научной общественности, семьи, властных структур, образовательных учреждений, органов управления образованием, общественных организаций, СМИ). Так, например, государственно-коллегиальным органом управления образова-

нием в г. Сочи является Коллегия управления по образованию и науке, в состав которой наряду с начальником управления, его заместителями и специалистами входят директора центров, руководители образовательных учреждений, представители общественных организаций, педагогической, научной и родительской общественности.

Результаты исследований эффективности федеральных законов об образовании свидетельствуют о наличии в системе нормативных правовых актов по вопросам образования значительного числа пробелов, противоречий, излишних декларативных норм, неоправданного дублирования одних и тех же норм в нескольких актах. Кроме этого можно отметить недостаточно конкретное определение предметов ведения между РФ и ее субъектами в области образования; отсутствие федеральных законов, разработка которых была предусмотрена Законом РФ «Об образовании» и Федеральным законом от 16 августа 1996 г. №125 «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Имеет место неполнота регулирования образовательных отношений нормами федеральных законов и регулирование их подзаконными нормативными правовыми актами; ряд норм права носит декларативный характер, обусловленный отсутствием надлежащего механизма их реализации в конкретных отношениях.

Сравнительно-правовой анализ законов об образовании ряда субъектов Федерации выявил их общий недостаток – принятие норм по вопросам, отнесенным к компетенции федеральных органов. Вторжение в сферу, составляющую предмет ведения РФ, осуществляется двумя способами: воспроизведение, полностью или частично, норм Закона РФ «Об образовании»; принятие норм, противоречащих федеральным законам. Следует отметить и несоответствие законодательства об образовании нормам международного права, общепринятой терминологии международных актов (ЮНЕСКО, ОЭСР, ООН), требованиям законодательной техники, современным потребностям человека и общества [5, с.109].

Решением указанных проблем может стать систематизация образовательного законодательства. Например, есть предложения объединить два существующих законов в единый федеральный закон об образовании в РФ. Идеальной формой систематизации образовательного законодательства является, безусловно, его кодификация. Очевидны положительные моменты кодификации образовательного законода-

тельства. Согласно Концепции проекта Кодекса РФ об образовании, основными задачами законопроекта являются:

- создание правовых гарантий реализации конституционного права граждан на получение качественного образования;
- обеспечение единого правового пространства в сфере образования;
- формирование нормативно-правовой базы системы образования в соответствии с задачами ее модернизации;
- систематизация законодательства об образовании с целью устранения противоречий, повторов, пробелов;
- создание Кодекса РФ об образовании как базового закона отрасли образовательного законодательства;
- приведение законодательства об образовании РФ в соответствие с нормами международного права.

Кодификация образовательного законодательства приведет к закреплению приоритетов и мер реализации политических стратегий в области образования, определенных в Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г. Положительным моментом одного из проектов Кодекса об образовании, разработанного в 2003 г., стала попытка закрепить нормы, призванные регулировать специфику применения в образовательной сфере норм гражданского, административного, трудового и иных отраслей права.

Данные положения не дублируют и не вводят новое регулирование тех правоотношений, которые уже закреплены в Трудовом или Гражданском кодексе, их предназначение — конкретизировать уже существующие правовые нормы. Российское образовательное законодательство требует скорейшего совершенствования посредством его систематизации. Наиболее эффективной формой систематизации образовательного законодательства станет его кодификация.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, с изм., внесенными Федеральным законом от 06.04.2015 №68-ФЗ // Право. 2016. С.46 от 19.12.2016.
2. О положении детей в Российской Федерации. Государственный доклад. 2012. М., 2012. С.11, 42.

3. *Сенашенко В., Жалнина Н.* Качество высшего образования и система зачетных единиц // Высшее образование в России. 2004. №5. С. 14.

4. *Ермина О.В.* Возможности бакалавриата в подготовке квалифицированных специалистов // Высшее образование в России. 2010. №12. С. 140.

5. *Яковенко И., Вукович Г.Г.* Российская двухуровневая система образования в контексте усиления Европейских интеграционных процессов // Современные наукоемкие технологии. 2008. №1. С. 109.

Ширяева С.В.,
кандидат юридических наук,
доцент, зав. кафедрой теории
и истории государства и права
Института социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет
semantika@gmail.com

Ширяев Д.В.,
кандидат экономических наук,
доцент кафедры «Менеджмент»,
ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет»,
shdmit@yandex.ru

Современное слияние образовательных циклов изучения управления безопасностью предпринимательской деятельности и ее правовые основы

Аннотация: авторы анализируют формирование и функционирование развития предпринимательского проявления личности, что закреплено в Конституции РФ в противовес деструктивным технологиям, все шире применяемым в современном мире. Рассмотрены также правовые основания поддержания предпринимательского стиля поведения российских граждан в рамках правовых аспектов формирования предпринимательского проявления личности как одной из системных составляющих общего образовательного цикла.

Ключевые слова: предпринимательский стиль; личность; стратегический ресурс; правовой аспект; формирование предпринимательского проявления личности; организационная культура.

Интерес к изучению организованной определенным образом предпринимательской деятельности как стиля поведения вызван тем, что он способствует развитию личности как стратегического ресурса. Это качество личности особенно необходимо в процессе построения на всех управленческих уровнях сопротивления деструктивным технологиям,

все шире и шире применяемым в современном мире. Это свойство личности стратегически характеризуется наличием и организационным построением конкурентоспособности как ресурса и дальнейшей интеграционной способностью личности, основанной на качестве капиталоемкости человеческого фактора. Использование стратегического ресурса предпринимательского проявления личности становится приоритетным при подборе методов сопротивления деструктивным технологиям в условиях расширения сотрудничества государств и народов как одного из проявлений генезиса организации.

В данном направлении мы рассмотрим вопрос подбора критериев в системном подходе при управлении формированием, поддержанием и развитием знаний о внедрении предпринимательской деятельности. Предпринимательская деятельность будет нами рассматриваться с позиции сравнения критериев оценки деятельности, опирающихся на учет основных положений существующих концепций организационной культуры.

Содержание организационной культуры при предпринимательском стиле деятельности также требует более широкой детализации, в рамках их общих позиций, как для предпринимательского, так и для приростного стиля деятельности граждан. В таблице 1 приведен сравнительный анализ предпринимательской и приростной стилей деятельности с целью выделения однородных критериев оценки по позициям содержания организационной культуры и существующих правовых основ в Российской Федерации.

Таблица 1. Сравнительная оценка стилей деятельности и их юридическое закрепление

<i>Приростный тип деятельности (история правового вопроса командно-административной системы)</i>	<i>Предпринимательский тип деятельности</i>	<i>Правовые основы</i>
1. Критерий цели предприятия	1. Критерий цели предприятия	Конституционное закрепление
Предполагает оптимизацию прибыльности применительно к сло-	Характерно стремление повысить потенциал прибыльности, что дос-	Возможности ограничены административным, информационным, на-

жившимся условиям работы	стигается непрерывной цепью нововведений организационного и технологического характера	логовым кодексами
2. Критерий: пути достижения целей	2. Критерий: пути достижения целей	Правовые и неправовые Гражданский кодекс (Договорное право, формы организации)
Ориентируется на прошлый опыт, перекладывая его на условия деятельности в настоящее время	Определяет пути достижения цели на основе оценки возможностей получения прибыли и повышения качества управления	Теневые возможности. Скрытая предпринимательская деятельность (управления и отделы по борьбе с экономическими преступлениями МВД РФ) Трудовой кодекс
3. Критерий: ограничения деятельности	3. Критерий: ограничения деятельности	Трудовой кодекс Административный Уголовный кодекс
Определяются окружающей средой и внутренними возможностями предприятия	Характерна способность изменять внешнюю и внутреннюю среду в соответствии с необходимостью	Корпоративное право на основе трудового
4. Критерий: система поощрений и взысканий	4. Критерий: система поощрений и взысканий	
Поощряется стабильность и прошлые результаты	Поощряется творчество и инициатива. Применяются санкции за ее отсутствие	Корпоративное право на основе трудового
5. Критерий: информация и ее характер	5. Критерий: информация и ее характер	
Достаточна внутренняя информация о ходе и результатах деятельности. Внешняя информация о долгосрочном объеме возможностей	Необходима внутренняя информация о возможностях, а не о результате и внешняя информация о глобальных объемах возможностей	Фильтры в организации, наличие директора безопасности информации, фирменный знак, марка, международное частное право
6. Критерий: характер проблем и их решение	6. Критерий: характер проблем и их решение	
Не выходят за рамки	Не боится иметь дело с	Решение проблем пра-

повторяющихся знаковых проблем	неповторяющимися проблемами	новым и неправовым путем, основание (Корпоративное право)
7. Критерий: стили руководства	7. Критерий: стили руководства	
Характерно стремление к популярности и достижению единства подходов управления у всей команды	Допускаются рискованные действия для восприятия организационных изменений	Экономический кодекс (экономические риски) Венчурные сделки, брокерские сделки
8. Критерий: организационная структура	8. Критерий: организационная структура	
Характерна стабильная или расширяющаяся структура организации в соответствии с имеющейся технологией	Характерна гибкая организационная структура и организация деятельности в соответствии с решением проблем	Гражданский и трудовой кодексы (виды юридических лиц)
9. Критерий: отношение к риску	9. Критерий: отношение к риску	
Характерно стремление к минимизации риска с использованием опыта	Готовность идти на создательный риск и балансировать совокупность рискованных вариантов.	Патентное право, авторское право
10. Критерий: решение управленческих проблем	10. Критерий: решение управленческих проблем	
Признание необходимости действовать наступает с запозданием как реакция на возникшую проблему	Характерен активный поиск возможностей и предвидения проблем, разрабатываются альтернативы и выбирается лучшее	Кодексы таможенный, налоговый, бюджетный, административный и т. д.

Таким образом, из представленной таблицы следует, что правовое поле, созданное в Российской Федерации, достаточно для ведения предпринимательского стиля деятельности наших граждан, в частности, обучающихся в вузах студентов. Тем не менее, очевидно, что необходимо глубже исследовать психологию личности предпринимателя

и студента для прогнозирования его социального поведения, которого ожидает от него российское общество.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 №6-ФКЗ, от 30.12.2008 №7-ФКЗ, от 05.02.2014 №2-ФКЗ, от 21.07.2014 №11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ. 04.08.2014. №31. Ст. 4398.

2. Гражданский кодекс Российской Федерации (Ч. 1) от 30.11.1994 №51-ФЗ (ред. от 29.07.2017) (с изм. и доп., вступ. в силу с 06.08.2017) // Собрание законодательства РФ. 05.12.1994. №32. Ст. 3301.

3. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 №197-ФЗ (ред. от 29.07.2017) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.10.2017) // Российская газета. №256. 31.12.2001.

4. Таможенный кодекс Российской Федерации (утв. ВС РФ 18.06.1993 №5221-1) (ред. от 26.06.2008) // Российская газета. №138. 21.07.1993.

5. Налоговый кодекс Российской Федерации (Ч. 1) от 31.07.1998 №146-ФЗ (ред. от 18.07.2017) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.10.2017) // Российская газета. №148–149. 06.08.1998.

6. Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31.07.1998 №145-ФЗ (ред. от 30.09.2017) // Собрание законодательства РФ. 03.08.1998. №31. Ст. 3823.

7. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 №195-ФЗ (ред. от 29.07.2017) (с изм. и доп., вступ. в силу с 10.08.2017) // Российская газета. №256. 31.12.2001.

СОЦИОГУМАНИТАРНЫЕ ЗНАНИЯ О БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ: ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗРЕНЧЕСКОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Васильева Е.В.,
магистрант кафедры теории
и истории государства и права
Института социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
ekaterina.vasile@mail.ru

Знания о гуманитарной деятельности Российского общества Красного Креста в формировании мировоззренческой и гражданской позиции

Аннотация: в статье рассмотрена международная деятельность Российского общества Красного Креста, направленная на помощь пострадавшим от военных действий раненым и больным воинам, мирному населению и военнопленным в зоне вооруженных конфликтов в разных частях мира.

Ключевые слова: Красный Крест; Российское общество Красного Креста; РОКК; благотворительность; вооруженные конфликты; сестры милосердия; Женевская конвенция; англо-бурская война.

В международной деятельности Российского общества Красного Креста (РОКК) отчетливо проявился его гуманистический характер: готовность помогать пострадавшим от военных действий из любой воюющей страны.

Главным направлением деятельности Российского общества Красного Креста с самого момента его основания является помощь пострадавшим от военных действий раненым и больным воинам, мирному населению и военнопленным, которые оказались в зоне вооруженного конфликта.

Исходя из общих принципов, которые были выработаны Женевской международной конвенцией, во время военных конфликтов обще-

ства Красного Креста нейтральных держав должны оказывать помощь и содействие обществам воюющих стран.

В настоящее время международная гуманитарная и медицинская помощь является обычной практикой. Подобная системная гуманитарная помощь получила распространение в последней трети XIX в., что было связано с образованием национальных комитетов Красного Креста во многих европейских странах, в том числе и в России.

Российский Красный Крест был учрежден в 1867 г. в качестве Общества попечения о раненых и больных воинах. Уже в 1870-х годах Общество включилось в данный процесс на международном уровне. В конце XIX в. международная деятельность стала одним из важнейших направлений в работе Российского общества Красного Креста.

Впервые Российское общество Красного Креста стало осуществлять международную помощь во время франко-прусской войны 1870–1871 гг. Несмотря на непродолжительный характер войны, Женевский международный комитет развил широкую деятельность по оказанию помощи воюющим державам, обратившись к нейтральным странам, в числе которых была и Россия, с просьбой принять участие в этой помощи.

Местные общества Красного Креста, сразу же включившиеся в работу, начали кампанию по сбору пожертвований. Главным Управлением Общества практически сразу был создан врачебный отряд из 30 человек, возглавляемый профессором Х.Я. Гюббенетом. Этот отряд был направлен в Базель [10].

Тогда же Главное Управление просило Н.И. Пирогова принять звание уполномоченного Общества и главное заведование над командированными врачами [9].

Помимо оказания медицинской помощи раненым с 15 августа 1870 г. по 15 февраля 1871 г. Главное Управление отправляло материальные пожертвования, сдававшиеся в международные хранилища. Потом эта помощь распределялась между воюющими сторонами.

После того, как в декабре 1870 г. стало очевидным поражение Франции, международные структуры получили разрешение открывать лазареты исключительно для французских раненых, при этом ранее французы неохотно принимали международную помощь [9].

Российский Красный Крест отозвался и на гражданскую войну в Испании. Так, в конце 1873 г. Россия получила просьбу присоединиться к международной помощи испанцам. В апреле 1874 г. Главное

Управление решило направить Женевскому комитету 10 000 франков для передачи этих средств поровну воюющим сторонам [10].

Россия традиционно поддерживала национально-освободительные движения православных народов Балкан, боровшихся против ига Османской империей. Так, Россия оказывала поддержку Черногории, когда в 1876 г. вместе с сербами объявила войну Турции. Эта война длилась три года, принесла Черногории многочисленные потери. Российская империя рассматривала помощь Черногории как свой моральный долг.

Помимо сбора пожертвований, в 1876 году был организован врачебно-санитарный отряд, включавший 115 врачей, 4 провизоров, 118 сестер милосердия, 41 студента, 78 фельдшеров с лазаретом на 200 кроватей [6].

Несмотря на очевидную позицию России, поддерживавшей балканские народы, Российский Красный Крест оказывал аналогичную помощь и туркам, хотя она была гораздо более скромной. В ответ правительство Турции выразило желание наградить орденами деятелей Красного Креста «за оказанную Обществом Красного Креста помощь раненым и больным туркам» [9].

После окончания русско-турецкой войны 1877–1878 гг. на Балканах еще долго не утихали вооруженные конфликты, краткосрочные, но кровопролитные. Среди них война 1883 года между сербами и болгарями. В духе Женевской конвенции Российское общество Красного Креста оказывало медицинскую помощь обеим сторонам в равной мере.

В 1894 г. началась война между Японией и Китаем. Несмотря на значительную географическую удаленность театра военных действий, Главное Управление оказывало помощь Японии, присоединившейся к Женевской конвенции еще в 1886 г. В Японию был отправлен подвижной лазарет на 25 коек [9].

В 1895 г. началась итало-абиссинская (эфиопская) война. Российское общество Красного Креста, в соответствии с положениями Женевской конвенции, предложило помощь обеим воюющим сторонам. Италия отказалась от помощи, мотивируя это тем, что у нее достаточно ресурсов для оказания медицинской помощи больным и раненым собственной армии. Абиссиния же с благодарностью приняла помощь России, поэтому из двух организованных для поездки санитарных отрядов в Африку отправился только абиссинский.

Санитарный отряд Российского общества Красного Креста включал 61 человека: докторов, санитаров, студентов-медиков, сестер

милосердия. Санитарный отряд Российского Красного Креста развернул госпиталь на 33 койки, который позже со всем оборудованием был передан Абиссинии.

В составе отряда был и молодой военный врач П.В. Щусев. Позже он написал пособие «Врачебные советы для абиссинцев», в котором доступной форме были изложены основы медицинских знаний и правил личной гигиены. Менелик II удостоил его грамотой, в которой было сказано: *«Мы, могущественный царь, награждаем в лице врача Щусева Русское Общество Красного Креста за медицинскую помощь дорожной сумкой, саблей с надписью на рукояти и нашим знаком отличия – почетной звездой. Этот знак разрешаем носить на груди»* (Грамота хранится в архивах Российского Красного Креста) [1]. Руководил миссией генерал-майор Н.К. Шведов.

Во время критского антитурецкого восстания 1897 г. РОКК, следуя уже сложившейся практике, оказало помощь обеим сторонам, направив в зону конфликта «Греческий отряд», включавший 20 сестер милосердия из Крестовоздвиженской и Свято-Троицкой общины, двух врачей и фельдшера, располагавших передвижным госпиталем на 50 коек, и «Турецкий отряд», укомплектованный 10 сестрами милосердия Иверской общины и пятью врачами, с аналогичным передвижным госпиталем на 50коек [9].

Весьма значительной была деятельность Российского Красного креста во время англо-бурской войны 1899–1902 гг., несмотря на ее отдаленность. Российский Красный Крест предложил помощь обеим сторонам, но англичане от нее отказались, поскольку общественное мнение России было на стороне буров.

Перед отправкой экспедиции Красного Креста на эту войну российским дипломатам было поручено изучить опыт других стран по отправке санитарных отрядов на помощь воюющим сторонам в других военных конфликтах. Был изучен и собственный опыт отправки подобных отрядов в Абиссинию и Грецию в 1896 и 1897 годах. Первоначально планировалось послать во главе отрядов офицеров, но в итоге было принято решение смешивать армию и добровольный Красный Крест. О формировании отряда было широко известно в России. Тысячи добровольцев обращались с просьбами зачислить их в этот отряд. Средства на отправку отряда собирались по всей стране. РОКК выделило со своих счетов почти 100 тысяч рублей [13].

Экспедиция на англо-бурскую войну (в южную Африку) стала самой дальней для Российского Красного Креста. Отряд состоял из 33 человек, включая уполномоченного РОКК и одновременно главного врача Н.И. Кускова (приват-доцента Петербургской военно-медицинской академии); 5 врачей-хирургов, 2 агентов по хозяйственной части, 9 сестер милосердия из общины св. Георгия и Александровской общины, 4 фельдшеров и 12 санитаров [10].

Российские отряды Красного Креста, прибывшие в Трансвааль, были самым крупным контингентом медиков из Европы с достаточно обеспеченными и укомплектованными специалистами, оборудованием и материалами амбуланциями. Их приезд буры восприняли как знак политической поддержки со стороны Российской Империи, на чью помощь они очень рассчитывали [13].

Англичане применяли в этой войне тактику «выжженной земли», а также впервые использовали практику концентрационных лагерей, в которых в невыносимых условиях размещались не только военнопленные, но и местные жители, что не могло не вызвать реакции со стороны европейских государств и обществ Красного Креста.

Российское общество Красного Креста выступило с инициативой обращения к иностранным обществам Красного Креста, чтобы выработать единую позицию и совместное обращение к английскому правительству по данному вопросу, в дальнейшем это обращение всех европейских обществ Красного Креста было составлено.

В письме Министерства иностранных дел, направленном председателю Главного управления РОКК генрал-адъютанту О.К. Кремеру, указывалась необходимость *«допущения в концентрационные лагеря уполномоченных иностранных агентов для оказания помощи находящимся в этих лагерях бурским семействам»* [12].

В Петербург отряд вернулся 17 сентября 1900 г. Полученный опыт дальних экспедиций был вскоре использован и в Европе во время первой и второй Балканских войн.

Подводя итоги международной деятельности Российского общества Красного Креста, отметим, что расходы Общества на оказание помощи различным воюющим государствам с 1870 по 1913 гг. составили более 3 млн руб. и более 56 тыс. франков.

*Таблица 1.
Расходы РОКК по оказанию международной помощи
во время военных конфликтов (1870–1913 гг.) [9].*

Военный конфликт	Сумма (руб.)	Сумма (франки)
Франко-прусская война (1870–1871)	186 927	1 418
Гражданская война в Испании (1873)		10 000
Война Черногории и Турции (1876)	435 000	
Сербско-турецкая война (1876)	526 276	
Сербско-болгарская война (1885)	174 077	
Японо-китайская война (1894)	9 604	
Восстание на Кубе (1896)		5 000
Итало-эфиопская война (1895–1896)	158 941	
Греко-турецкая война (1897)	21 519	
Испано-американская война (1898)		40 000
Англо-бурская война (1899–1902)	112 096	
Балканские войны (1912–1913)	1 558 450	
Итого:	3 174 890	56 418

Международная деятельность Российского общества Красного Креста продемонстрировала высокий уровень организации, четкость и слаженность работы Общества на всех его уровнях, стремление оказывать существенную медицинскую и материальную помощь.

Общество располагало хорошо подготовленным врачебным, сестринским и санитарным персоналом, готовым отправиться на помощь людям в любую «горячую точку» планеты.

Значительную поддержку этого стремления оказывало государство, что проявлялось в организации и обеспечении гуманитарных экспедиций Российского общества Красного Креста, а также продемонстрировало единение государственных и общественных интересов в деле благотворительности и милосердия.

Литература:

1. *Агуреев С.А.* Деятельность Российского общества Красного Креста в Эфиопии в 1896–1897 гг. и российская общественность // Восток. Афро-азиатские общества: история и современность. 2008. №6. С. 57–64.
2. *Беляева М.В.* Российское Общество Красного Креста в истории России 1867–1921 гг.: дис. ... к.и.н.: 07.00.02. Ставрополь, 2002. 211 с.
3. *Виноградова К.В.* Проблемы военно-политического и культурно-религиозного взаимодействия Эфиопии и России в новое время: дис. ... к.и.н.: 07.00.03. Краснодар, 2002. 279 с.
4. *Воропаева Н.Г.* Англо-бурская война 1899–1902 годов в донесениях российских дипломатов и военных агентов: дис. ... к.и.н.: 07.00.15: М., 2004. 225 с.
5. *Громова А.В.* Российский Красный Крест от Крымской войны до Великой // Русская история. 2014. № 2(29). С. 44–51.
6. *Касанов С.А.* Дорогой милосердия: от Вятки до Балкан. 1867–1914. Киров: Артекс, 1992. 71 с.
7. *Орловский С.Н.* Русский добровольческий отряд Красного Креста под руководством Н.И. Кускова на Англо-бурской войне // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ. 2016. №3. С. 69–84.
8. Сестры милосердия России / Под общ. ред. Н.А. Белякова. СПб., 2005.
9. *Соколова В.А.* Российское общество Красного Креста (1867–1918 гг.): дис. ... к.и.н.: 07.00.02. СПб., 2014. 302 с.
10. *Соколова В.А.* Российское общество Красного Креста в военных конфликтах (1870–1902 гг.) // Вестн. С.-Петербур. ун-та. Серия 2. История. 2013. Вып. 3. С. 162–168.
11. *Соколова В.А.* Экспедиция Российского общества Красного Креста в Эфиопию в 1895–1896 гг. // Архивы и историческая наука: материалы Третьей всерос. студ. конф. С.-Петербург, 23 апр. 2010 г. СПб., 2011. С. 46–51.
12. *Соколова В.А.* Экспедиция Российского общества Красного Креста в Трансвааль в 1899–1900 гг. // Архивы и историческая наука: материалы Третьей всерос. студ. конф., С.-Петербург, 23 апр. 2010 г. СПб., 2011. С. 52–60.
13. *Шаповалова Т.В.* Англо-бурская война 1899–1902 гг. и Россия: дис. ... к.и.н.: 07.00.03 Москва, 1995. 164 с.

Зайцева М.А.,
педагог-психолог ГБДОУ д/с № 52
Калининского района, г. Санкт-Петербурга,
romashka85@gmail.com

Формирование представлений о дружбе у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Аннотация: в статье рассматривается вопрос дружбы у дошкольников. Старший дошкольный возраст очень важен в развитии представлений о дружбе. В их формировании очень важна помощь со стороны взрослых (статус взрослых надо пояснить имеет значение или имеется любой взрослый человек). В статье приводятся примеры занятий на тему «Друг и дружба», набор шаблонных фраз, помогающих в установлении контакта. В приложении даны рекомендации для воспитателей, направленные на развитие доброжелательных отношений в детском коллективе.

Ключевые слова: дошкольный возраст; дружба; отношения; ФГОС ДО; воспитатель; диагностика; конспект; рекомендации; воспитание; нравственность; дружеские взаимоотношения; общность интересов; взаимоотношения дошкольников; психология дошкольников.

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) особую роль играет образовательный процесс, направленный на воспитание у дошкольников нравственных и национальных ценностей социокультурного окружения. Старший дошкольный возраст – важный этап в развитии представлений о дружбе и друге, зарождении дружеских отношений. Ребенок знакомится с личными бескорыстными отношениями, основанными на общих интересах, искренности, доверии. От того, насколько удачным будет этот этап в его жизни, зависит его положение в детском коллективе и дальнейшее формирование социальных навыков.

Психологи И.С. Кон, Л.Я. Гозман, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов рассматривали особенности, виды, половозрастные различия в дружеских отношениях. И.С. Кон в своей книге «Дружба: Этико-психологический очерк» исследовал вопрос дружбы в исторической ретроспективе, этнопсихологические различия в выстраивании отношений людей. Е.В. Юркова изучала проявления социальных представлений

о дружбе в межличностных отношениях [9], А.М. Родина – представления о дружбе в разных возрастных группах [5]. Один из ведущих исследователей в области психологии дружбы И.С. Кон выделил ряд независимых параметров, характеризующих происхождение дружеских привязанностей ребенка [3]:

1) Поведенческий аспект: круг людей, из которых выбираются друзья, преобладающие формы общения.

2) Когнитивный аспект: характерные для данного возраста представления о дружбе, уровень взаимопонимания соответствующий возрасту.

3) Эмоциональный аспект: характерный тон и развитие эмпатии, соответствующее возрасту.

4) Коммуникативный аспект: уровень межличностной компетенции, доступный спектр ролевого поведения, определенные коммуникативные навыки;

5) Ценностно-нормативный аспект: ценности дружбы и моральный кодекс.

Данные параметры наиболее точно представляют развитие дружеских отношений ребенка и те моменты, которые необходимо учитывать для формирования привязанности.

Формирование отношения к людям, явлениям, происходит в процессе взаимодействия с другими людьми (в семье, детском саду, школе и т. д.). Начиная общаться с новыми людьми, человек опирается на опыт познания людей, приобретенный ранее. В зависимости от того как складывались отношения с людьми раньше, ребенок проявляет доверчивость или боязливость, грубость или ласку по отношению к новым людям. Этот коммуникативный опыт влияет на развитие тех или иных представлений о людях, способствуя формированию однозначного или дифференциального отношения.

Представление ребенка дошкольного возраста о других людях определяется не просто поведением и действиями этих людей, но и тем, что представляет собой сам ребенок как личность, насколько он успешен в группе сверстников, каким образом сформировались у него первичные черты характера, умеет ли он слушаться взрослых [1].

В формировании у старших дошкольников общечеловеческих ценностей, таких как взаимопомощь, дружеские качества необходима помощь со стороны воспитателей, других педагогов и родителей.

Следует учитывать, что дружеские отношения обладают возрастной и гендерной спецификой. Гендерная специфика заключается в том, что для мужчин дружба имеет более широкое значение, чем для женщин, хотя дружба для женщин более эмоциональна.

Роберт Селман считал, что дружба базируется на физических или географических факторах, выделив четыре стадии дружбы. Первой является дошкольный возраст. В этом возрасте дети центрированы на себе и им сложно понять точку зрения другого. Друг – это партнер по играм, с интересными игрушками, живущий рядом.

И.С. Кон писал, что общение со сверстниками в дошкольный период служит основой для приобретения ребенком основных навыков коллективной жизни. Это также средство взаимного обмена оценочными мнениями, благодаря которым ребенок может увидеть себя глазами сверстников.

Способствует развитию представлений о дружбе обыгрывание сюжетов на тему дружбы, обсуждение и разучивание песен, пословиц и поговорок, чтение книг. Помочь ребенку в установлении контакта можно с помощью заучивания с ним шаблонных фраз:

1. *«Как тебя зовут? Давай дружить»*. Вроде бы простые, наивные слова. А без них многие дети так и играют в одиночестве.

2. *«Можно с вами?»*. Если несколько детей увлечены игрой, они могут просто не заметить малыша, вертящегося рядом. Иногда такой зритель, путающийся под ногами, вызывает раздражение. Научите ребенка проситься в игру. Но подготовьте его и к возможному отказу.

3. *«Пожалуйста», «Спасибо»*. Вежливые слова в дошкольном возрасте – тоже шаблоны. Но постепенно из привычки быть вежливым вырастает настоящая вежливость.

4. *«Подскажите, пожалуйста...»*. С этой фразой ребенку будет проще просить помощи у взрослых. И воспитатели, продавцы, прохожие будут лучше реагировать на такое обращение.

5. *«Чем тебе помочь?»* Лучшее в этой фразе – не то, что она тешит родительский слух. Здесь опять ребенок через внешний ритуал, привычку обретает важные внутренние установки.

У детей с общим недоразвитием речи отмечаются сложности в социальной адаптации и взаимодействии с социальной средой. Речевые нарушения сказываются на взаимодействии ребенка с окружающими. Зачастую дети просто не заинтересованы в контакте, не умеют ориенти-

роваться в ситуации общения, договариваться, проявляют негативизм и отторжение, обладают скудной палитрой эмоций.

Главные задачи педагога-психолога в работе с детьми:

- формировать навыки адекватного межличностного общения;
- учить принимать позицию другого и адекватно реагировать на чужие поступки;
- обучать навыкам сотрудничества друг с другом.
- расширять знания детей об эмоциях, чувствах и способах их выражения.

Перед началом и в конце реализации программы проводится диагностика старших дошкольников.

1. Графическая методика «Кактус». Цель – определение состояния эмоциональной сферы, наличия агрессивности, ее направленности, интенсивности.

2. Проективный тест «Дерево». Цель – выявление личностных особенностей, отношения к себе, самооценки, характера взаимоотношений ребенка с окружающими, проблем.

3. Методика «Секрет» (Т.А. Репина). Цель – определение социометрического статуса ребенка.

4. Беседа. Наблюдение за детьми в процессе игры.

Далее представлено несколько конспектов занятий, формирующих представление о дружбе.

Конспект 1

Цель – развитие навыка налаживать дружеские взаимоотношения, формирование понятий друг, дружба, знакомство с правилами дружбы.

I. Организационный этап

Гномик Тим здоровается с детьми и предлагает отправиться в Город эмоций за новыми приключениями. Звучит веселая музыка. Дети имитируют движение поезда.

Еду-еду, ту-ту-ту.

Слышно, слышно за версту!

Видно, видно издалека!

Подо мною склон высокий,

А за склоном — лес густой,

Впереди команда «Стой»! (Ольга Чернорицкая)

II. Основной этап

Чтение отрывка из сказки Наталии Чуб «Азбука дружбы» «Что же сказал Большой кит»:

К большому киту пришли Медвежонок Андрейка, Олененок Сеня, Полярная Сова Люся, Пингвиненок Паика, чтобы узнать, что же такое дружба. Они проделали долгий путь, и множество приключений с ними произошло.

– Ребята, поможем узнать путешественникам, кто такие друзья?

Игра «Маша – настоящий друг, потому, что...»

В центр круга выходит один ребенок. Ему необходимо пригласить в круг своего настоящего друга из группы и закончить предложение: «(Имя) – настоящий друг, потому, что...». Далее в круг приглашается другой ребенок. Игра продолжается до тех пор, пока своих друзей в круг не пригласят все дети.

Игра «Хороший друг»

Для проведения игры понадобится бумага, карандаши на каждого ребенка.

Детям предлагают подумать об их хорошем друге. Обязательно уточняется, что он может быть реальным или его можно просто вообразить. Затем обсуждаются вопросы: «Что ты думаешь об этом человеке?»; «Что вы любите вместе делать?»; «Как выглядит твой друг?»; «Что тебе больше всего в нем нравится?»; «Что вы делаете, чтобы ваша дружба крепла?». Ответы на вопросы дети рисуют на бумаге.

Дальнейшее обсуждение: Как человек находит друга? Почему так важны в жизни хорошие друзья? Есть ли у тебя хороший друг в группе?

Продолжение чтения сказки:

Большой кит немного подумал, выпустил в воздух несколько фонтанов воды и сказал:

– Сейчас я расскажу вам о том, какими должны быть настоящие друзья. И если вы будете внимательными, то очень многое поймете.

Настоящий друг – это тот, кто никогда не будет обижать и дразнить других.

Настоящий друг – это тот, кто старается делать все вместе с остальными.

Настоящий друг – это тот, кто всегда приходит на помощь.

Настоящий друг – это тот, кто ради своих друзей не пожалеет ничего.

– Ребята, а что бы вы еще к словам Большого кита добавили?

Обсуждение правил дружбы.

III. Заключение

Ребята, на этом наше путешествие заканчивается и нам пора возвращаться в садик.

Ритуал прощания: *Вокруг себя обернись и в саду очутись.*

Конспект 2

Цели: снятие психоэмоционального напряжения, мышечных зажимов; освоение и закрепление приемов релаксации; формирование навыков взаимопомощи, сопереживания и сострадания.

Ход занятия:

1. Приветствие. Упражнение «Общий круг». Нужно поздороваться глазами со всеми по кругу. Начинает психолог, он заглядывает в глаза каждому ребенку по кругу и слегка кивает головой, когда он поздоровался со всеми детьми, то слегка дотрагивается до плеча своего соседа, предлагая ему поздороваться с ребятами.

2. Разминка. Упражнение «Доброе слово». Дети сидят в кругу. Каждый по очереди говорит что-то приятное о своем соседе. Условие: говорящий смотрит в глаза тому, о ком говорит.

Релаксация. «Песня мамы-кошки»

Наигрался мой котенок –

Милый, ласковый ребенок.

Вот свернулся он в комочек –

Нежный, мягонький клубочек.

Ему снится сон волшебный:

Небо, солнце и река...

А в воде прозрачной, чистой

Проплывают облака,

Серебрятся спинкой рыбки...

На губах у нас улыбки...

Мама лапкой по спине

Гладила, ласкала

И котенку своему песню напевала:

– Мяу-мяу, мур-мур-мур,

Милый мой котенок!

Как же я тебя люблю,

Милый мой ребенок!

Глазки ты сейчас открой

И со мною песню спой: «Мяу»!

4. Мысленная картина на тему «Дружба». Дети мысленно рисуют картину, а затем рассказывают о том, что у них получилось. В ходе обсуждения ведущий подводит детей к выводу, что во многих картинах присутствовала тема помощи. Значит, дружить – это не только вместе играть, но и помогать друг другу.

5. Игра «Самая дружная пара». Дети делятся на пары. Одному из пары завязывают глаза. На полу между двумя стульями раскладывают крупные игрушки. Второму ребенку из пары необходимо провести партнера от одного стула к другому так, чтобы ни одна игрушка не была сбита. Когда в задании появляется несколько пар, возникает и другой аспект: как взаимодействуют между собой те, кто ведет? Помогают друг другу, уступают? Или наоборот?

6. Рефлексия. Упражнение – рефлексия «Понравилось – не понравилось». Дети по кругу говорят, чем мы сегодня занимались на занятии, какие игры, упражнения понравились, какие не понравились и почему.

Упражнение – прощание «До свидания». Дети, взявшись за руки, плотно собираются в круг. Затем, проговаривая по слогам «До сви-да-ни-я», расходятся, делая круг шире, и в конце опускают руки.

Рекомендации воспитателям

по развитию навыков общения дошкольников:

1. Разработать с детьми кодекс дружбы (правила взаимодействия в коллективе). В них обязательно должны входить пункты, в которых говорится, что сделать, если не получилось. (Например, «Разозлился, ударил ребенка, что делать в этом случае»; или «Увидел, что кто-то из детей делает что-то плохое, что мне сделать в этом случае»).

2. Читать рассказы и сказки, смотреть мультфильмы о дружбе.

3. Изучать поговорки и пословицы о дружбе

4. Использовать игры на сплочение коллектива «Слепой и проводырь»; «Магазин «Попроси»; умение договариваться между собой, чувствовать ответственность за другого; творить вместе.

5. Использовать в работе мирилки и считалки.

6. Помогать детям разбирать конфликтные ситуации, учить их анализировать свое поведение и причины конфликта.

7. Учить детей говорить о своем эмоциональном состоянии, объяснять что-то, о чем мы не говорим, но чувствуем (например, обиду).

8. Акцентировать внимание детей на их достижениях, а не на неудачах.

9. Учить детей искать альтернативные пути решения ситуации (вопрос: «Как можно было поступить по-другому?»)

10. Учить детей словами решать конфликты, говорить «нет», когда что-то не нравится.

Литература:

1. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. М.: МГУ, 1982. 200 с.

2. *Волковская Т.Н.* Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недоразвитием речи: учебно-методическое пособие. М.: Национальный книжный центр, 2011.

3. *Кон И.С.* Дружба: этико-психологический очерк. М.: Политиздат, 1989. 350 с.

4. Полезные шаблонные фразы. URL: <http://orangefrog.ru/poleznye-rechevye-shablony/>(дата обращения 20.04.2017)

5. *Родина А.М.* Представление о дружбе и о себе в различные периоды жизни человека: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11: СПб., 2000. 217 с.

6. Стихи про машины для детей. URL: <http://mamamozhetvse.ru/stixi-pro-mashiny-dlya-detej.html>(дата обращения 20.04.2017)

7. *Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М.* Тропинка к своему я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. М.: Генезис, 2010.

8. *Чуб Н.В.* Азбука дружбы. Серия «Энциклопедия маленьких вундеркиндов». СПб.: Фактор, 2015.

9. *Юркова Е.В.* Проявление социальных представлений о дружбе в межличностных отношениях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05: СПб., 2004. 169 с.

Сакин М.П.,
магистрант, программа «Правовое обеспечение
политической и общественной деятельности»
Института социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет
mc_cas_mc@mail.ru

Модели благотворительной деятельности в России на примере попечительства о домах трудолюбия и работных домах

Аннотация: в современном мире роль благотворительной деятельности играет важную роль для развития и социального становления общественности и взаимодействия различных слоев населения. Издревле труд являлся существенным условием существования не только человека как личности, но и общества в целом. Воспитание человека посредством его постоянной умственной и физической работы – неотъемлемая часть повышения его социального и экономического уровня жизни, открывающая новые горизонты для развития человечности в собственных поступках и деятельности. Изучение вопроса о модели благотворительной деятельности в России на примере попечительства о домах трудолюбия и работных домах носит важно для современного трудового законодательства и социальной защиты в Российской Федерации.

Ключевые слова: благотворительность; право; труд; трудовое законодательство; дом трудолюбия; работный дом; социальная направленность.

На данный момент вопрос о домах трудолюбия и работных домах остается не совсем изученным в правовой или социальной доктрине. Несомненна социальная значимость подобных учреждений, направленных на исправление мелких правонарушителей и понуждения их к труду. Своевременна и благотворительная деятельность в периоды снижения уровня жизни населения.

Перенимание опыта благотворительной деятельности домов трудолюбия может стать действенным рычагом по исправлению сложившейся ситуации в стране и социальной политике государства в целом. Этому может способствовать ряд характерных особенностей данной благотворительной модели:

- социальная направленность, которая выражается в повышении условий труда и жизни населения. Опыт, представленный в данной статье особенно полезен в части улучшения социального положения части населения РФ;

- повышение уровня благосостояния страны будет также направлено на формирование гражданской идентичности, понимания значимости принципов территориальной целостности, общности земли, культуры, народного богатства.

Постепенный процесс обретения новых ценностей, касающихся семьи, друзей, повседневного быта, затрагивает также и правовую систему в целом [21, с. 5–7]. Такие изменения могут коснуться и норм международного права, в частности, положения о принципах государственности, закрепленных в различных нормативно-правовых актах.

Для любого государства и жителей этого государства принцип территориальной целостности заключается не только в осознании границ страны, которые не должны нарушаться внешними факторами, но и осознания единства через иные социальные факторы. Значимый фактор, к примеру, – история страны, отражающая становление и развитие государственности [14, с. 53], а также этнокультурные традиции народов, населяющих ту или иную страну.

С момента рождения в большинстве случаев человек живет и развивается как личность с учетом особенностей именно того государства, где он появился на свет [17, с. 312]. С самого рождения ему прививается любовь к родине, и когда наступает момент осознания себя гражданином того или иного государства, приходит и понимание территориальной целостности этого государства. Ярким примером в данном случае может служить история нашего отечества в XX веке. После установления советской власти началась всесоюзная пропаганда любви к родине. К началу Великой Отечественной войны успело вырасти целое поколение молодых людей, готовых сражаться против немецко-фашистских захватчиков за советскую родину. Следующим существенным фактором становления принципа территориальной целостности в сознании жителей страны является историческая память об общих победах.

Вытекают из двух предыдущих социальных факторов детерминанты, постоянно напоминающие о прошлых памятных событиях, которым следует относить памятники и праздники (памятные даты). Каждое поколение, начинающее осознавать сущность происходящих явлений,

впитывает знания об истории своей страны через государственные праздники и памятники культуры, которые играют весомую роль в становлении принципа территориальной целостности не как нормативного правового положения, а как социально-воспитательного рычага для заложения базиса правильного понимания данного принципа.

Каждый житель страны работает на своей земле и развивает ее своим трудом, уплатой налогов, соблюдением норм, правил и законов, что также является существенным фактором построения общегражданской идентичности в процессе формирования каждой личности в отдельности и всего общества в целом.

Стоит выделить также и гуманитарные факторы, которые необходимо учитывать при рассмотрении вопроса о социальной целостности государства. Для начала стоит понять, что нарушение границ неизбежно приведет к стеснению жителей страны, в которую вторгаются войска того или иного государства. В данном случае проявляется гуманитарный аспект изучаемого принципа, который выражается в бегстве со своей территории, оставлении собственного быта, который был налажен многими годами. В данном случае возникает большое количество как физических, так и психологических проблем, которые возникают при нарушении принципа территориальной целостности.

Ряд этих характеристик, имеющих большое значение, и порождают актуальность избранной темы исследования.

В частности, выходом может стать создание дополнительных, наряду с пенитенциарными учреждениями, заведений, направленных на исправление и возврат мелких преступников и правонарушителей в благоприятную социальную среду.

Более века назад исследователь А. Соловьев писал в своей статье «О домах трудолюбия» [38]:

«Министерство внутренних дел занято вопросом о борьбе с хулиганством. Но интересно – кто эти хулиганы? Почему количество их растёт? Это, в большинстве, безработные – пьяницы, люди, отбившиеся и отвыкшие от труда, которым терять нечего, для которых различные интеллигентные бездельники устраивают увеселения и развлечения, поселяющие еще большее отвращение к труду, а бестолковые благотворители и благотворительные учреждения кормят даром, дают этим людям, нежелающим трудиться, удобный приют. И где больше благотворительных учреждений, кормящих всех без разбору,

где больше бестолковых благотворителей, там больше людей, не желающих трудиться.

Дома трудолюбия во всех губерниях должны быть устроены немедленно: один – на средства города за городом, или на его окраине, и другой – в незаселенной местности губернии, подалее от жилых мест, на средства государства. Средств для этого особых не потребуется – они есть. Это, кроме городских, те 4 миллиона, которые ассигнуются министерством финансов попечительству о народной трезвости на устройство увеселений и развлечений.

В городских домах трудолюбия должны быть выполняемы все работы по очистке города. Должны быть обучены ремеслам, и все, не имеющие определенных занятий и занимающиеся прошением милостыни, должны быть полицией препровождаемы в эти дома; если же они оттуда бегут, то должны быть присуждаемы в арестные дома на более продолжительный срок за прошение милостыни по лени и праздности.

Лучше бы было, если бы все богадельни и приюты находились не в больших городах, а вне их, где-нибудь в здоровой местности, где неспособные к труду спокойно доживали бы свой век; дети обучались бы ремеслам и наукам и приготавливались к полезной деятельности в здоровой обстановке, а не вымикали бы в вонючих приютах города. Дорогие городские здания для приютов могли бы быть проданы и капиталы переведены на содержание приютов и богаделен, устроенных в ненаселенных здоровых местах».

Для систематизированного изучения вопроса трансляции опыта моделей благотворительности необходимо рассмотреть вопрос финансирования данных учреждений, так как изменения государственного устройства экономико-правовой и политической направленности, произошедшие в 1990-е гг. в России, послужили толчком для иного развития, соответственно, права, политики и экономики [22, с. 7–9]. Значимость этих преобразований обусловлена тем, что государство стало оказывать меньшее давление на экономику государства. Однако государство является ключевым субъектом в макроэкономических отношениях России. Современные гражданско-правовые отношения имеют публично-правовые регуляторы, обеспечивающие тем самым стабильность таких отношений и их развитие.

Рассмотрим финансовые схемы и эффективность существовавшей в начале XX века системы Работного дома и Дома трудолюбия.

Из-за общего бюджета Работного дома и Дома трудолюбия невозможно определить долю Дома трудолюбия в расходах и доходах. По данным Московской городской управы, сумма финансирования обоих учреждений из года в год увеличивалась сообразно росту количества призреваемых и расширению объема предоставляемой помощи. Если в 1904 г. содержание этих учреждений обошлось городу в 243,5 тыс. руб., то в 1909 г. эта сумма уже составила 403 тыс. руб., или 27% всех средств, выделяемых городом на общественное призрение [18, с. 187].

Отметим, что финансирование этого вида трудовой помощи в таком значительном объеме стало возможным благодаря поддержке Московского губернского земства, которое перечисляло городу до 40% необходимых средств [19, с. 84].

Участие самого земства в деятельности учреждений призрения было тем, что большая часть призреваемых в городском Доме трудолюбия были пришлыми рабочими из Московской и еще шести прилегающих к ней губерний; лишь 15% обратившихся за помощью были жителями Москвы [12, с. 199–200].

Действовавшая система трудовой помощи в начале XX в. была малоэффективна. Работы, «организуемые Домом трудолюбия, не удовлетворяли даже минимальным требованиям безработных» [20, с. 15]. Как сообщали корреспонденты «Русских ведомостей» в 1906 г., несмотря на то, что ежедневно в городской Дом трудолюбия в поисках работы с вокзалов приходило от 300 до 500 человек, брали работу немногие, объясняя это тем, что *«сами они готовы не есть, не пить, но им нужны деньги для посылки семьям, а плата в 25 копеек в день для этого крайне мала»* [13, с. 6].

К тому же, отмечал Г.Г. Швиттау, для умелых работников *«многие дома трудолюбия не приспособлены; они не имеют всех необходимых для того рабочих инструментов, не устраивают в своих стенах сложных мастерских»*.

Ограниченные возможности оказания трудовой помощи через Дома трудолюбия наиболее рельефно выявились в период сильнейшего всплеска безработицы конца 1905 – начала 1906 г. По расчетам, количество безработных в Москве только среди промышленных рабочих к концу 1905 г. составило почти 16 тыс. человек, работу потерял каждый пятый-шестой московский рабочий. Весной безработица в городе

была усилена приливом еще около 10 тыс. приезжих безработных из других, отдаленных губерний России [15, с. 2–3].

Действовавшая система общественного призрения позволяла оказать экстренную материальную поддержку нуждающимся безработным рабочим и их семьям в виде бесплатных или дешевых обедов и «квартирной» помощи. В ведении Городского общественного управления находились две дешевые столовые (при ночлежном доме им. К.В. Морозова и при Доме трудолюбия им. М.А. и С.Н. Горбовых) и чайная, содержание которых обходилось городу в 30 тыс. руб. ежегодно. При участковых попечительствах о бедных действовало пять дешевых столовых, а в период массовой безработицы было дополнительно открыто еще девять столовых, которые ежедневно обслуживали 1610 человек [8].

Однако столовых не хватало, и в некоторых попечительствах было решено выдавать помощь продуктами. К примеру, в столовой попечительства о бедных ежедневно обедами пользовалось 50 человек и дополнительно продукты выдавались еще на 270 взрослых и 207 детей. На одного взрослого рабочего на три дня выдавался 1 фунт мяса, 3 фунта хлеба, 1 фунт крупы, $\frac{1}{4}$ фунта сала, 3 золотника чая, 6 кусков сахара и гарнец картофеля. На детей до 8 лет выдавалась $\frac{1}{2}$ нормы [13, с. 6].

В общей сложности за период с мая по август 1906 г. ежедневно выдавалось 5865 обедов, всего же на продовольственную помощь населению, по данным Московской городской управы, было израсходовано более 77 тыс. руб. Лишь незначительная часть этой суммы, около 4 тыс. руб., была покрыта за счет частных пожертвований [9].

В условиях заметного увеличения количества безработных в городе муниципальным властям Москвы приходилось пересматривать и свое отношение к жилищной нужде бедноты. В ведении городских властей до 1903 г. находился лишь один бесплатный ночлежный дом (им. К.В. Морозова), располагавшийся в районе Хитрова рынка и рассчитанный на 1300 человек [27, с.175].

Бесспорно, он не мог удовлетворить нужд города в бесплатном жилье, а близкое соседство значительного числа частных ночлежных домов превратили этот район в место массового скопления нищих, мелких воришек, пьяниц, проституток. Попадавший в эти условия безработный сам мог легко пополнить армию постоянных жителей Хитровки [15]. Озабоченная складывающейся ситуацией Комиссия по оздоровлению Хитрова рынка при Московском отделении Императорско-

го Русского технического общества (ИРТО) еще в 1901 г. предложила муниципальным властям рассредоточить ночлежные дома по разным частям города, увеличить общее количество предоставляемых городом мест до 10 тыс., благоустроить ночлежные дома в соответствии с санитарными и противопожарными требованиями, а также при каждом ночлежном доме устроить специальное помещение, *«где бы безработный люд мог бы ожидать найма на работу»* [7].

Несомненно, появление в Москве Дома трудолюбия или Биржи труда стало возможным лишь благодаря частным пожертвованиям граждан. Организуя помощь безработным через действовавшие учреждения общественного призрения, Городская управа постепенно выходила за рамки этих структур, фактически выступая субъектом рынка труда. Общественные работы, посредническая контора – представляли собой новые формы социальной поддержки безработного городского населения, свободные от жестко регламентированной системы Домов трудолюбия.

Так как рецепция опыта домов трудолюбия носит не только социально-экономический характер, но и правовой, стоит затронуть ряд трудовоправовых аспектов регулирования данной деятельности и обратить внимание на опыт корпораций и дистанционной работы.

ГК РФ определяет корпорацию как *«юридическое лицо, учредители (участники) которого обладают правом участия (членства) в них и формируют их высший орган»* [1]. Важнейшей составляющей данного понятия является право участия и формировании высшего органа корпорации, правовая природа которого направлена на доктринальное толкование заложенных основ на законодательном уровне.

Вопрос о сущности отношений между участниками корпоративного юридического лица и его высшего остается открытым, ввиду того, что не установлен единственно правильный способ регулирования этих отношений. Так, п. 4 ст. 53 ГК РФ гласит, что *«отношения между юридическим лицом и лицами, входящими в состав его органов, регулируются настоящим Кодексом и принятыми в соответствии с ним законами о юридических лицах»*, однако нередко правоприменительная практика по анализируемому вопросу идет по принципу заключения трудовых договоров с такими субъектами правоотношений [10]. Вопрос о способах регулирования таких отношений является дискуссионным и не имеет единого подхода в теоретико-правовой доктрине отечественной юриспруденции.

Кроме того, стоит учесть важную особенность по данному вопросу, которая непосредственно связана с темой данного научного познания. В первоначальном проекте Федерального закона №47538-6 «О внесении изменений в части первую, вторую, третью и четвертую Гражданского кодекса Российской Федерации, а также в отдельные законодательные акты Российской Федерации» было закреплено следующее положение: *«Отношения между юридическим лицом и лицами, входящими в его органы, регулируются настоящим Кодексом и иным законодательством о юридических лицах»* [5]. *«В той части, в которой эти отношения не урегулированы указанным законодательством, к трудовым отношениям таких лиц применяется законодательство Российской Федерации о труде»*, однако данное положение не было внесено в закон, что может свидетельствовать об исключительно цивилистической направленности новелл изучаемых нормативно-правовых актов [5].

Для решения данной проблемы стоит обратиться к европейскому опыту, чьи познания апробированы путем правоприменения по данному вопросу. Ввиду того, что труд – это важная составляющая социальной стабильности личности, которая отображает уровень экономического положения того или иного государства, то следует отметить, что в данных правоотношениях необходимо трудовое регулирование, как это сказано в ст. 42 «Трехсторонней декларации принципов», принятой Международным бюро труда.

В заключение, стоит отметить, что трудовые отношения в корпорации регулируются нормами о гражданском праве и принятыми в соответствии с ними нормативно-правовыми актами. Исполнительный орган хозяйственного общества, избранный общим собранием участников (акционеров), обладает административными полномочиями по организации предпринимательской деятельности, по назначению на должности работников, их переводу и увольнению. Отношения между юридическим лицом и лицами, входящими в состав его органов, регулируются ГК РФ и принятыми в соответствии с ним законами о юридических лицах. Вот поэтому содержащееся в п. 4 ст. 53 ГК РФ проекта, принятого в первом чтении 27 апреля 2014 года, упоминание о субсидиарном применении законодательства Российской Федерации о труде было изъято при окончательном принятии главы 4 ГК РФ. Тем самым законодатель, включая в ГК РФ нормы об управлении в хозяйственных обществах, квалифицировал структуру их органов, их компетенцию,

принимаемые ими решения как категории корпоративного права» [31, с.241].

Стоит выделить особенности заключения трудового договора с работником о дистанционной работе. Так, как указано в ст. 312.2 такой договор возможно заключить путем обмена документами по электронной почте, в чем и заключается одна из особенностей такого договора, однако при таком пути его заключения, необходимо учитывать, что:

- срок отправления проекта договора работнику работодателем по электронной почте составляет 3 дня;

- для подписи договора о дистанционной работе, работник вправе его подписать электронной подписью, которую необходимо оформить должным образом в специализированном аккредитованном центре;

- получение страхового пенсионного свидетельства является самостоятельной обязанностью работника;

- документы, необходимые для заключения трудового договора с работником о дистанционной работе по требованию работодателя могут быть направлены ему заказным письмом;

- аналогичным способом и работник может ознакомиться с внутренними правилами путем получения документов и в электронной форме, а также по его требованию и направления их работодателем заказным письмом.

Также необходимо при заключении договора такого рода обратить внимание на ряд ключевых вопросов и аспектов, несоблюдение которых, может повлечь за собой спорные ситуации и судебные разбирательства. К важнейшим аспектам трудового договора с работником о дистанционной работе относятся следующие условия: дистанционный характер выполнения трудовой функции работником; срок отправления документов в электронной форме; порядок и сроки предоставления работником отчетов о выполненной работе; режим рабочего времени; режим отдыха; предоставление отпуска; условия расторжения трудового договора о дистанционной работе с работником.

Несмотря на то, что дистанционный труд в настоящее время законодательно урегулирован, дистанционные работники иногда официально в организации не оформляются, либо работодатели предпочитают заключать гражданско-правовые договоры. Вариант без оформления правовых отношений рискован как для работодателя, так и для работника. У одной стороны нет гарантий, что работа будет выполнена качественно и в срок, у другой – что она будет оплачена.

Что касается гражданско-правовых договоров, то наибольшее распространение на практике получили договор подряда и договор возмездного оказания услуг. Такие договоры на первый взгляд очень сходны с трудовыми, но различаются по своей правовой природе и, соответственно, по правовым последствиям.

ФАС Поволжского округа в Постановлении от 02.08.2010 по делу №А55-35154/2009 сделал вывод о том, что работы по спорным договорам носили не гражданско-правовой, а трудовой характер. По условиям договоров работник выполнял не конкретную разовую работу, а работу по определенной специальности в течение длительного времени. Оплата производилась ежемесячно в дни выдачи заработной платы работникам. Выплаты по договорам были признаны скрытой формой оплаты труда.

Какой договор заключать при дистанционном характере работы? Если потребность в работах (услугах) имеется постоянно, то следует заключать трудовой договор. Регулярное перезаключение гражданско-правовых договоров наверняка вызовет подозрения у контролирующих органов и суда. Если же потребность в работах (услугах) возникла на определенный период, стоит заключить гражданско-правовой договор. Таким образом, решение о том, какой из договоров стоит заключать (трудовой или гражданско-правовой), следует принимать, проанализировав совокупность конкретных обстоятельств. Заключение подобных договоров очень помогает развитию бизнеса.

Правовое регулирование трудовых отношений в корпорации – достаточно важный вопрос в эпоху развития капиталистических отношений и институтов частного права в России. С переходом отечественного правового поля и экономики к рынку и основам частной собственности логичным видится появление корпораций как самостоятельного субъекта права, наделенного определенным кругом прав и обязанностей. Ввиду реформации ГК РФ в 2014 году актуален вопрос изучения и апробации знаний относительно правового регулирования не только предпринимательской деятельности корпорации, но и трудовых отношений и отношений тесно связанных с ними.

Таким образом, стоит отметить, что регулирование трудовых отношений в корпорации и заключения договоров о дистанционной работе – достаточно важный вопрос в современной правовой действительности в России.

Социальная защита работников является неотъемлемой функцией любого правового государства, которая выражена не только в защите

уже нарушенных прав и законных интересов граждан, но и в способности расчета и предугадывания таковых. Проблема защиты граждан от социальных рисков при изменении трудовых отношений остается актуальной в современном обществе и правореализации, ввиду того, что кризисное положение экономики России – это предпосылка социальной незащищенности отдельных слоев населения. Данная проблема носит не только правовой, но и экономический характер, так как эти правоотношения косвенно переплетаются с финансово-денежными.

Для начала следует очертить круг методов борьбы с незащищенностью работников при изменении трудовых правоотношений. К таковым доктрина права относит следующие средства: метод целевого предназначения, метод функциональности, метод установленной нормативности, а также наличие, установленных на федеральном или местном уровне предписаний, гарантирующих социальную защиту от рисков работников при изменении трудовых отношений [25, с.257]. Следует рассмотреть каждый из приведенных выше методов.

Метод целевого предназначения выражен прежде всего в издании нормативных-правовых актов и иных документов, направленных на защиту тех работников, условия труда которых подвергнуты или будут подвергнуты изменению. Кроме того, данный метод направлен на защиту не только самих работников, но и на социальную защиту их семей. Данный метод достаточно полезен, так как посредством его применения четко устанавливается круг лиц, относительно которых законодатель устанавливает те или иные социальные гарантии [6].

Метод функциональности выражен в том, что вышеописанные нормативно-правовые акты издаются непосредственно государством, то есть носят императивный характер. Так государство реализует свою социальную функцию, что немаловажно в экономико-правовом аспекте [24, с.11–14].

Метод установленной нормативности, который должен пониматься как обеспечение пособиями и пенсиями взамен заработной платы, которую субъект того или иного трудового правоотношения мог заработать при отсутствии изменения трудовых правоотношений [16, с.128].

Четвертый метод, производный от второго, направлен на установление государством общих правил и положений при социальной защите граждан трудовых правоотношений.

Использование данных методов носит достаточно позитивный характер при реализации функций государства по защите работников,

так как отсутствие таких методов не позволяет решить вопрос защиты граждан от социальных рисков в условиях изменения трудовых отношений.

Стоит также выделить основополагающие принципы поиска путей решения анализируемой проблематики: принцип социальной справедливости, выраженный в понимании государственной власти в необходимости выравнивания положения субъектов конкретных трудовых правоотношений; принцип всеобщности, под которым следует понимать социальную защиту всех субъектов трудовых правоотношений вне зависимости сферы их деятельности; принцип равенства социальной защиты [11, с. 19–29], который вытекает из предыдущего принципа, но направлен на искоренение дискриминации работников. Также стоит отметить такие принципы как человечность социальной защиты [28], принцип правовой, научной, экономической обоснованности [29], принцип многоаспектности социальной защиты [26, с. 26–30].

В контексте данного исследования важен вопрос юридической ответственности тех лиц, которые могут быть субъектами правонарушений в сфере трудовых правоотношений.

Юридическая ответственность должностных лиц организация за нарушение правил охраны труда – важнейший институт трудового права в целом, позволяющий защищать права и законные интересы работников [30, с.63-67]. Трудовой кодекс Российской Федерации, в разделе 10 «Охрана труда» устанавливает те положения, которые должны быть соблюдаемы работодателями [3]. В то же время ст. 419 ТК РФ устанавливает, что лица, нарушающие требования об охране труда подлежат несению ответственности. К видам ответственности за нарушение норм трудового права федеральный законодатель относит: материальную, выраженную в материальной ответственности сторон трудового договора, руководителя организации и работников религиозных организации; дисциплинарную, которая раскрывается положениями ст. 192 ТК РФ и включает: а) замечание; б) выговор; в) увольнение по соответствующим основаниям; гражданско-правовую; административную; уголовную. Три последних вида ответственности будут рассмотрены более подробно.

Так, под гражданско-правовой ответственностью за нарушение норм трудового права следует понимать ответственность, к которой лицо привлекает на основании гражданского законодательства [1], за нарушения в области охраны труда [23, с. 55–57]. За нарушение трудовых

прав, работник, в порядке гражданского судопроизводства вправе обратиться в суд с исковым заявлением о возмещении убытков (ст. 15 ГК РФ), привлечь к имущественной ответственности гражданина (ст. 24 ГК РФ), юридического лица (ст. 56 ГК РФ), затребовать у суда компенсацию морального вреда (ст. 151 ГК РФ). Кроме того, гражданским законодательством предусмотрены правила, относительно трудовых споров о ответственности за нарушение обязательств (гл. 25 ГК РФ), а также обязательств вследствие причинения вреда (гл. 59 ГК РФ). Столь обширный набор гражданско-правовых рычагов привлечения к ответственности работодателей организаций говорит о том, что государство оставляет простор в этом смысле. То есть, в данном случае, лицо, нарушавшее обязательства, взятые на себя трудовым договором, а также наложенные в равной мере на это лицо законом, привлекается к ответственности самим работником в порядке гражданского судопроизводства. Данные положения носят достаточно практический характер, так как многие работники тех сфер, где нет «встречи» с законодательством, не знают о таких возможностях [39].

Более существенной является административная ответственность за нарушение трудового законодательства должностными лицами организаций. КоАП РФ [2] раскрывает понятие должностного лица. Так, «под должностным лицом в настоящем Кодексе следует понимать лицо, постоянно, временно или в соответствии со специальными полномочиями осуществляющее функции представителя власти, то есть наделенное в установленном законом порядке распорядительными полномочиями в отношении лиц, не находящихся в служебной зависимости от него, а равно лицо, выполняющее организационно-распорядительные или административно-хозяйственные функции. КоАП РФ в настоящий момент имеет 19 составов административных правонарушений, на основании которых сожжет быть привлечено должностное лицо к административной ответственности.

Если обратиться к более суровому виду наказания, которые в разы общественно-опаснее административных составов, то следует сказать, что уголовный закон [4] закрепляет четыре состава уголовного преступления, такие как: ст. 136. Нарушение равенства прав и свобод человека и гражданина; ст. 143. Нарушение требований охраны труда; ст. 145. Необоснованный отказ в приеме на работу или необоснованное увольнение беременной женщины или женщины, имеющей детей в возрасте

до трех лет; ст. 145.1. Невыплата заработной платы, пенсий, стипендий, пособий и иных выплат.

Таким образом, в данном исследовании изучены виды ответственности, к которым возможно привлечение должностного лица организации за нарушение требований об охране труда.

Трудовая помощь – сложное понятие, которое включало в дореволюционной России целый комплекс мер по предотвращению нищеты и бедности и по возвращению «к честной трудовой жизни» нищих и безработных, тунеядцев и проституток, криминальных элементов общества. В исследованиях и публицистике конца XIX – начала XX в. встречаются различные истолкования задач, функций и форм трудовой помощи, которые можно объединить условно в несколько групп.

1. «Непосредственное предоставление занятия», то есть развитие специальных производственных учреждений и объединений и организация общественных работ.

2. «Содействие к приложению труда», то есть посредничество в поиске работы, обеспечение работы на дому, снабжение средствами производства, сбыт готовой продукции и др.

3. «Профессиональное обучение детей и взрослых, переподготовке кадров».

4. «Воспитательно-исправительная» работа с людьми, «отвыкшими от труда и морально неподготовленными к нему». Это направление российской благотворительности и социального призрения складывалось в давние времена как результат осознания обществом и государством пагубности нищенского промысла и тунеядства, превращавшихся в страшное социальное зло.

Вплоть до революции 1917 г. велись дискуссии о целесообразности самой древней и стойкой формы помощи «несчастливым» – милостыни, подачки. В «нищелюбивой» России несколько веков эта форма служила методом религиозно-нравственного воспитания, не сразу пришли к пониманию трудовой помощи как действенного и высоконравственного направления милосердной деятельности. С этим выводом известного современного исследователя Л.В. Бадя нельзя не согласиться.

В русле многовековых споров о природе нищенства, способах его преодоления и предупреждения российские специалисты социального призрения и, в частности Е.Д. Максимов, утверждали: *«Бедность, нищета и беспомощность – явление сложное, которое, если не вполне, то в значительной мере устранимо надлежащим развитием трудовой*

деятельности и трудового начала отодвинутых в капиталистическом производстве на неподобающее им, по их нравственному и социальному значению, место». Но многочисленные попытки включить «трудовое начало в систему государственного призрения ... не увенчались успехом и потому, – писал Г.Г. Швиттау, – трудовая помощь России является почти исключительно как форма общественного призрения, почти не затрагивая собою вовсе области государственного управления».

Теоретики и практики социальной работы в пореформенной России, среди которых ведущую роль играли В.И. Герье, В.В. Гаген, К.К. Грот, Е.Д. Максимов, Г.Г. Швиттау и др., занимавшиеся проблемами трудовой помощи, обосновывали необходимость «государственной системы» трудовспоможения», предлагали свои варианты решения вопроса. Но до 1917 г. так и не удалось развить эту систему. Поэтому трудовая помощь оставалась делом многочисленных и почти не связанных друг с другом общественных организаций и негосударственных учреждений. Больше всего в сфере трудовой помощи удалось сделать органам городского и земского самоуправления в эпоху «великих реформ». Несмотря на ограниченность материальных средств, местные власти стремились внедрить новые подходы к «трудоуспоможению»: предупреждение бедности, профессиональное обучение, развитие справочно-профессиональной сети для приискания работы, организация общественных работ и др.

Литература:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации. Ч. 1 от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 03.07.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016) // Собрание законодательства РФ. 05.12.1994, №32, ст. 3301.

2. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 №195-ФЗ (ред. от 06.07.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016) // Собрание законодательства РФ. 07.01.2002, №1. Ч. 1. Ст. 1.

3. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 №197-ФЗ (ред. от 03.07.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.07.2016) // Собрание законодательства РФ. 07.01.2002, №1. Ч. 1. Ст. 3.

4. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 №63-ФЗ (ред. от 06.07.2016) // Российская газета. №113, 18.06.1996, №114, 19.06.1996, №115, 20.06.1996, №118, 25.06.1996.

5. Проект Федерального закона №47538-6 «О внесении изменений в части первую, вторую, третью и четвертую Гражданского кодекса Российской Федерации, а также в отдельные законодательные акты Российской Федерации» (ред., принятая ГД ФС РФ в I чтении 27.04.2012).

6. Информационное письмо Президиума ВАС РФ от 25.12.1996 №10 «Обзор практики разрешения споров по делам с участием иностранных лиц» // Специальное приложение к «Вестнику ВАС РФ». 2003. №11. Ч. 2.

7. ЦИАМ. Ф. 16. Оп. 137. Д. 40. Л. 1–5. Докладная записка секретаря Комиссии по оздоровлению Хитрова рынка, состоящей при Московском отделении ИРТО, И.Ф. Горностаева. 20 января 1903 г.

8. ЦИАМ. Ф. 179. Оп. 57. Д. 919. Л. 1–2. Список столовых для безработных. 24 мая 1906 г.; Городские попечительства о бедных в Москве. С. 118–119.

9. ГА РФ. Ф. 6935. Оп. 3. Д. 37. Л. 98. Курьер. 24 мая 1906 г. №7; Известия Московской городской Думы. 1906. № 17. Отдел общий. С. 67; Московские вести // Русские ведомости. 17 августа 1906 г. № 204. С. 4.

10. Консультация эксперта №60230, №68629, №70111 // СПС «КонсультантПлюс».

11. *Акимова Ю.А.* Конституционный принцип равенства и социальное обеспечение граждан, имеющих детей // Современное право. 2014. №5. С. 19–29.

12. *Булгакова Л.А.* Неудавшиеся попытки созыва съездов по общественному призрению в начале XX века // Россия в XIX–XX вв.: Сб. ст. к 70-летию со дня рождения Р.Ш. Ганелина. СПб., 1998. С. 199–200.

13. Безработные в Москве // Русские ведомости. 20 мая 1906 г. №132. С. 6.

14. *Вельяминов Г.М.* Международное право: опыты. М.: Статут, 2015. С. 53.

15. *Динеева О.В.* Индустриальная безработица: ее характер и особенности в уездах Московской губернии в начале XX в. // Индустриализация в России. Июнь 2000 г. М., 2000. № 10. С.20; Московская городская управа. Доклады... за 1906 г. [Т. 2]. М., [б.г.]. Разд. паг. Доклад №129. С. 2–3.

16. *Казанбекова Д.Р.* Рассмотрение судами споров, связанных с пенсионным обеспечением: научно-практическое пособие / Отв. ред. Е.Е. Уксусова. М.: Норма, Инфра-М, 2014. 128 с.

17. *Кузнецов С.А., Оленников С.М.* Экспертные исследования по делам о признании информационных материалов экстремистскими: теоретические основания и методическое руководство (научно-практическое издание). 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд. дом В. Ема, 2014. 312 с.

18. Московская городская управа. Отчет о деятельности... за 1904 г. М., 1905. С. 227; Московская городская управа. Отчет о деятельности... за 1909 г. М., 1910. С. 187.

19. Московское губернское земское собрание. Постановления... очередной сессии 1908 г. (январь-февраль 1909 г.). М., 1909. С.84.

20. Московский дом трудолюбия и работный дом. Отчет о деятельности Московского городского дома трудолюбия и работного дома за 1914 год / Моск. дом трудолюбия и работ. дом. М.: Тип. Моск. дома трудолюбия и работ. дома, 1916. С. 15.

21. *Окриашвили Т.Г., Якупов А.Г.* Ленное право по законодательству средневековой германии в контексте положений гражданского кодекса РФ // Инновационные технологии в области юриспруденции. Хабаровск, 2016. С. 5–7.

22. *Окриашвили Т.Г., Якупов А.Г.* Государственный контроль в сфере частного права: теоретический анализ // Актуальные проблемы юриспруденции в России и за рубежом Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2016. С. 7–9.

23. *Окриашвили Т.Г., Якупов А.Г.* Принцип защиты слабой стороны договора как необходимое условие для реализации принципа равенства сторон // Вестник науки и образования. 2016. №2 (14). С. 55–57.

24. *Покачалова А.С.* Договорные отношения в сфере обязательного пенсионного страхования: проблемы теории и судебной практики // Социальное и пенсионное право. 2015. №4. С. 11–14.

25. *Роик В.* Экономика, финансы и право социального страхования. М.: Альпина Паблишер, 2013. 257 с.

26. *Рябзин Р.А.* Судебная защита конституционных прав и свобод человека и гражданина // Российский судья. 2013. №12. С. 26–30.

27. Современное хозяйство г. Москвы. Репринт с издания М., 1913. С. 175, 182.

28. *Галузин А.Ф.* Принцип «правовой безопасности» и система уголовного, уголовно процессуального, оперативно-розыскного законодательства России // Право и политика. 2005. №4.

29. *Мозымова Е.* Некоторые особенности защиты жилищных прав инвалидов и лиц пожилого возраста в суде // *Абитражный и гражданский процесс.* 2006. №10.

30. *Сапфирова А.А.* Сроки обращения за защитой трудовых прав: комплексный подход // *Современное право.* 2015. №1. С.63–67.

31. Актуальные проблемы предпринимательского и корпоративного права в России и за рубежом. Сборник научно-практических статей II Международной научно-практической конференции (22 апреля 2015 года, г. Москва) / Е.А. Абросимова, В.К. Андреев, Л.В. Андреева и др.; под общ. ред. С.Д. Могилевского, М.А. Егоровой. М.: РАНХиГС при Президенте Российской Федерации; Юридический ф-т им. М.М. Сперанского, Юстицинформ, 2015. С. 214.

32. *Трофимова Г.А.* Социальные права: критерии определения нуждающихся в помощи // *Социальное и пенсионное право.* 2016. №3. С. 6–11.

33. *Чирков С.А.* Институт социальных пенсий в свете принципа всеобщности пенсионного обеспечения // СПС «КонсультантПлюс», 2015.

34. *Швиттау Г.Г.* Трудовая помощь в России. Ч. 2. Пг., 1915. С. 238.

35. *Шуралева С.В.* Правовое регулирование индивидуальных и коллективных трудовых отношений в транснациональных корпорациях в России. Пермь, 2012. С. 130–181.

36. Как работала советская пропаганда. URL: <http://russian7.ru/post/kak-rabotala-sovetskaya-propaganda-v-g/> (дата обращения 17.01.2017).

37. *Соловьева О.* Правительство признало обнищание граждан // *Независимая газета.* 24.03.2016. URL: http://www.ng.ru/economics/2016-03-24/1_vvp.html (дата обращения 17.01.2017)

38. *Соловьев А.* О домах трудолюбия // *Саратовская газета «Волга»*, 11.04.1913. Православный портал «Трезвение». URL: <http://trezvenie.org/literature/history/full/&id=16979> (дата обращения 17.01.2017)

39. *Лисенков П.И.* Ответственность должностных лиц организации за нарушение требований охраны труда // *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* 2017. Т.39. С. 1271–1275. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970581.htm>. (дата обращения 17.08.2017)

ПРОЕКТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Бадрутдинова Е.В.,
бакалавр направления подготовки 38.03.04
«Государственное и муниципальное управление»,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
evbadrutdinova@gmail.com

Стратегическое развитие образовательной организации на основе проектного менеджмента: опыт Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета

Аннотация: в статье отражены преимущества использования механизмов и технологий проектного менеджмента в практике стратегического развития образовательных организаций высшего образования. Приводится опыт ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет» по формированию и реализации Стратегии развития, насыщенной инновационными проектами, реализуемыми вузом совместно с органами государственной власти и управления, научным сообществом, образовательными организациями, выступающими в качестве партнеров СПбГЭТУ «ЛЭТИ», бизнес-структурами.

Ключевые слова: глобальный научно-исследовательский университет; проект; информационная система; система мониторинга; система внутренних аудитов качества; Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет; СПбГЭТУ «ЛЭТИ».

На сегодняшний день в нашей стране, скорее всего, нет ни одного высшего учебного заведения (образовательной организации высшего образования), не имеющего пакета стратегических документов – от Концепции до конкретизированного плана мероприятий.

В стратегических документах вузов определены целевые установки, приоритетные направления и основные механизмы повышения

конкурентоспособности и осуществления реального вклада в экономику страны путем реализации научно-исследовательского и инновационного потенциала преподавателей, аспирантов, слушателей магистерских программ и студентов бакалавриата.

Мировой тренд – реализация крупными вузами модели глобально-научно-исследовательского университета (global research university). Основные составляющие этой модели: превращение университетов в центры коммуникации бизнеса, общества, науки и государства по вопросам научно-технологического развития, обмена передовыми знаниями; интернационализация научно-исследовательской деятельности в рамках реализации проектов международного научного сотрудничества; формирование интегрированных исследовательских комплексов; проведение стажировок как преподавателей, так и студентов в зарубежных вузах и научных центрах.

В советской высшей школе исследовательская деятельность была важной составляющей работы вуза. Однако принципы ее организации существенно отличались от системы работы западных исследовательских университетов. Тесные связи с государственной экономикой обуславливали, с одной стороны, актуальность и прикладной характер соответствующих исследований, а с другой, – ориентировали исследовательскую тематику на ограниченные задачи развития отраслевого промышленного комплекса.

На протяжении последних двух десятилетий связи вузов с реальной экономикой в основном разрушались, не замещаясь новыми механизмами, адекватными системе инновационной экономики, основанной на знаниях.

В настоящее время предпринят целый ряд мер, направленных на развитие фундаментальной науки в вузах и ускоренное развитие прикладной исследовательской базы вузов, их встраивание в прикладные исследовательские проекты в интересах инновационного развития экономики, а также на снижение административных и правовых барьеров, препятствующих эффективному развитию межвузовского сотрудничества (в частности, организации совместных образовательных программ).

В рамках Постановления Правительства РФ от 09.04.2010 г. №218 «О кооперации вузов и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичных производств», Постановления №219 «О развитии инновационной инфраструктуры вузов» и Постановления №220 «О порядке предоставления грантов вузам с целью привле-

чения ведущих ученых с мировым именем» выделены дополнительные средства государственной поддержки для развития современных исследовательских, инновационных кластеров, включающих вузы.

Структурным подразделением Министерства образования и науки Российской Федерации является Департамент стратегии, анализа и прогноза, одна из важнейших задач которого – «обеспечение проведения мероприятий по развитию ведущих университетов, предусматривающих повышение их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров» [3].

Задействование механизмов проектного менеджмента – оптимальный вариант решения задач, поставленных руководством нашей страны перед научно-образовательным сообществом. Методология и средства управления проектами широко используется в сферах проектно-ориентированной деятельности, главным образом, в процессе реализации стратегических целей и задач, при создании объектов и систем взаимодействия, формируемых на инновационной основе.

Понятие «проект», как известно, происходит от латинского слова «projectus», что в буквальном переводе означает «брошенный вперед» [2, с. 4]. Таким образом, объект управления, который можно представить в виде проекта, отличает возможность его перспективного развертывания. Проект – это такой инструмент управленческой деятельности, который предполагает решение с его помощью четко поставленных целей и задач путем задействования различного рода ресурсов, адресного освоения определенного объема денежных средств в установленные сроки.

Безусловно, на сегодняшний день имеется практика стратегического развития высших учебных заведений нашей страны на основе внедрения технологий проектного менеджмента. В частности, Стратегия развития известного не только в России, но и за рубежом Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета (СПбГЭТУ «ЛЭТИ») насыщена инновационными проектами, реализуемыми вузом совместно с органами государственной власти и управления, научным сообществом, образовательными организациями, выступающими в качестве партнеров СПбГЭТУ «ЛЭТИ», бизнес-структурами [4].

Остановимся на тех проектах, которые могут принять на вооружение вузы не только технического профиля, но и другой направленности, в том числе, и МПГУ.

Проект 1. Разработка дидактического обеспечения основных и дополнительных образовательных программ в рамках приоритетных научно-образовательных направлений программы стратегического развития университета

Цель проекта – совершенствование фундаментальной и профессионально-ориентированной непрерывной подготовки бакалавров, магистров и кадров высшей квалификации, обеспечивающей мобильность, гибкость, инновационность и конкурентоспособность профессионально ориентированного образования.

Содержание проекта:

- формирование в вузе элементов новой культуры образования [1], внедрение технологий дистанционного доступа к информационным ресурсам для обеспечения функционирования системы непрерывного образования;
- разработка, модернизация и внедрение в учебный процесс программ фундаментальной и профессионально ориентированной подготовки бакалавров, магистров, кадров высшей квалификации, отвечающих требованиям Министерства образования и науки России и международным стандартам;
- создание эффективной системы интеграции университета в единую сеть учреждений высшего образования по профилю подготовки профессиональных кадров.

Оценка ресурсного обеспечения: в реализации проекта задействован кадровый и материально-технический потенциал пяти университетов технического профиля, двух НИИ, ряда научно-образовательных центров.

Проект 2. Обеспечение гарантий качества образования на мировом уровне

Цель проекта – разработка и апробация системы гарантий качества образования и сертификации выпускников, осуществляемой с участием потенциальных работодателей.

Содержание проекта:

- разработка моделей общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ;

- формирование системы независимой оценки качества образования на основе требований стандартов и рекомендаций Европейской ассоциации по гарантиям качества образования (ENQA);

- пилотная апробация модели сертификации выпускников вуза;

Оценка ресурсного обеспечения: СПбГЭТУ «ЛЭТИ» – головной вуз по реализации основных целей Болонской декларации по направлению «Проблема качества образования и разработка сопоставимых методологий и критериев оценки качества образования». В университете решением Рособнадзора создан головной центр по сопровождению внедрения типовой модели системы качества образовательной организации высшего образования.

Проект 3. Развитие прогнозно-аналитической и маркетинговой деятельности университета

Цель проекта – совершенствование системы управления образовательной деятельностью университета на основе развития прогнозно-аналитической и маркетинговой деятельности университета на рынке образовательных услуг, труда и человеческого капитала.

Содержание проекта:

- развитие системы мониторинга потребностей целевых групп потребителей на рынке образовательных услуг, рынке труда и человеческого капитала;

- формирование эффективного механизма, обеспечивающего приведение содержания и структуры образовательных программ в соответствие с потребностями рынка труда и рынка человеческого капитала;

- создание системы менеджмента качества маркетинговой деятельности в университете путем внесения изменений в структуру административных подразделений вуза;

Оценка ресурсного обеспечения: В университете создана уникальная инфраструктура, на базе которой будет выполняться проект – Северо-Западный информационный центр, реализующий функцию сбора, обработки и хранения информации о вакансиях на рынке труда и формируемого рынка человеческого капитала, сведений об учреждениях среднего образования с профильными классами технической и физико-математической направленности.

Значительные объемы денежных средств, направляемые на реализацию приоритетных проектов университета, планируется привлечь

за счет получения прибыли от выполнения НИОКР, привлечения к взаимодействию Институтов развития и налаживания стратегического партнерства с бизнес-структурами на принципах государственно-частного партнерства.

Участие на договорной основе в подготовке «Концепции социально-экономического развития Санкт-Петербурга на период до 2025 года» и «Комплексной программы «Наука. Промышленность. Инновации»» создает дополнительный доход, направляемый на цели развития университета.

Структуру системы управления проектной деятельностью университета образуют Ученый совет, Наблюдательный совет, Управляющий комитет, Исполнительная дирекция программ и проектов. По каждому проекту приказом ректора университета назначается ответственный исполнитель (при необходимости – заместитель ответственного исполнителя проекта) и закрепляется одно или несколько базовых подразделений, на которые возлагается ответственность за своевременное и качественное выполнение проекта и достижение ожидаемых результатов.

Для приемки и оценки качества выполненных по проектам работ создаются экспертные комиссии по направлениям, определенным его структурой и содержанием. Экспертные советы возглавляют ректор или один из проректоров университета, курируемый соответствующее направление работы.

В целях успешной реализации проектов применяется автоматизированная информационная система поддержки и система мониторинга, которая направлена на измерение, анализ и контроль достижения ожидаемых результатов. Существующая система внутренних аудитов качества позволяет оперативно предпринимать действия корректирующего характера в процессе реализации проектных мероприятий.

Считаем, что опыт организации проектной деятельности в Санкт-Петербургском государственном электротехническом университете может быть взят на вооружение и Московским педагогическим государственным университетом – российским флагманом высшего педагогического образования.

Литература:

1. *Брунер Д.* Культура образования. М.: Просвещение, 2006. 223 с.
2. *Маслова С.В.* Управление проектами: курс лекций. Томск: Изд-во Томского политехнического ун-та, 2013. 76 с.

3. Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. URL: <http://www.минобрнауки.рф/> (дата обращения 15.03.2017).

4. Официальный сайт ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет». URL: <http://www.eltech.ru/> (дата обращения 15.03.2017).

Веретельников Г.А.,
депутат Симферопольского городского Совета
первого созыва Республики Крым,
руководитель Рабочей группы Государственной Думы
Федерального Собрания Российской Федерации
по взаимодействию с Международным
детским центром «Артек»;
г. Симферополь, sovetyuk@bk.ru

Оробец В.М.,
доктор юридических наук,
профессор, заведующий кафедрой
государственного и муниципального управления,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
orobetsvm@yandex.ru

Шеркунов С.А.,
кандидат экономических наук,
доцент, заместитель заведующего кафедрой
государственного и муниципального
управления по научной работе,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
scherckunov@yandex.ru

Внедрение автоматизированной информационной системы управления проектной деятельностью в Республике Крым и городе федерального значения Севастополь

Аннотация: в статье представлено краткое исследование опыта Республики Крым по внедрению автоматизированной информационной системы управления проектной деятельностью исполнительных органов государственной власти в части реализации первого цикла мероприятий федеральной целевой программы «Социально-экономическое развитие Республики Крым

и г. Севастополя до 2020 года». Определены преимущества использования передовых информационных технологий в управлении социально-экономическими процессами на региональном уровне.

Ключевые слова: проектная деятельность; управление; программный продукт; Республика Крым; город Севастополь.

В соответствии с Федеральным Конституционным законом Российской Федерации от 21 марта 2014 года №6-ФКЗ «О принятии в Российскую Федерацию Республики Крым и образовании в составе Российской Федерации новых субъектов – Республики Крым и города федерального значения Севастополь» [1], в состав Российской Федерации на правах субъектов Российской Федерации вошли Республика Крым с административным центром в г. Симферополь и город федерального значения – Севастополь [5, с. 79].

Перед органами государственной власти Республики Крым и города федерального значения Севастополь федеральными органами государственной власти поставлена задача в установленные сроки, используя новейшие управленческие технологии, осуществить интегрирование новых субъектов Российской Федерации в правовую систему и единое экономическое пространство страны [1; 2; 3]. В связи с этим внедрение автоматизированной информационной системы управления проектной деятельностью (АИС УПД) на уровне исполнительных органов государственной власти Республики Крым и города федерального значения Севастополь приобретает стратегическое значение.

Советом министров – Правительством Республики Крым были предприняты меры по разработке базовой методологии управления проектной деятельностью, созданию проектного офиса, внедрению на базе программного продукта ПМ «Форсайт» информационной системы управления проектами, прохождению государственными гражданскими служащими аппаратов исполнительных органов государственной власти и их структурных подразделений курсов переподготовки и повышения квалификации в сфере IT-технологий и проектного менеджмента [6].

ПМ «Форсайт» представляет собою интегрированный организационный и программный продукт, позволяющий автоматизировать процессы управления программами, проектами и портфелями на базе технологий PMBOK®, PRINCE2®, IPMA, Gate Review.

В 2014 г. Группой компаний «Проектная ПРАКТИКА» было подготовлено специальное «IT-решение» для государственного сектора на базе программного продукта ПМ «Форсайт», которое внесено в Единый реестр программного обеспечения и рекомендовано к использованию в системе органов государственной власти и управления. На базе платформы ПМ «Форсайт» были внедрены информационные системы управления проектной деятельностью исполнительных органов государственной власти в целом ряде субъектов Российской Федерации – Республике Коми, Приморском крае, Ханты-Мансийском автономном округе – Югра и т. д. [8].

Автоматизированная информационная система управления проектной деятельностью исполнительных органов государственной власти вновь образованных субъектов РФ – это, по своей сути, комплекс организационных, методических, технико-технологических и информационных средств, позволяющих в определенные сроки с оптимальным использованием различного рода ресурсов достигнуть ожидаемых результатов в процессе реализации, в первую очередь, общественно-значимых проектов. В частности, под АИС УПД подведена Федеральная целевая программа «Социально-экономическое развитие Республики Крым и г. Севастополя до 2020 года», утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации от 11 августа 2014 г. №790 [3].

Федеральной целевой программой, в части развития многоуровневой системы образования и создания надлежащих условий для обеспечения активного отдыха детей, подростков и юношества в соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 15 июня 2015 г. №589 предусмотрена реализация комплекса мероприятий по проектированию, строительству и реконструкции объектов инфраструктуры ФГБОУ ВО «Севастопольский государственный университет», ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» и МДЦ «Артек». Государственный заказчик данных мероприятий – Минобрнауки РФ.

По данным АНО «Дирекция по управлению федеральной целевой программой «Социально-экономическое развитие Республики Крым и г. Севастополя до 2020 года», в 2015 г. в соответствии с Планом реализации программных мероприятий проводилась работа по документационному обеспечению, получению экспертных заключений ФАУ «Главгосэкспертиза России» и открытию финансирования в отношении более чем пятидесяти проектов, в том числе, направленных

на строительство и модернизацию дошкольных образовательных учреждений и средних общеобразовательных школ.

В 2016 г. прошли экспертизу на предмет обоснования максимальной стоимости более двухсот проектов. По 22 проектам уже запущен механизм бюджетного финансирования, еще по шестидесяти проектам проводятся процедуры согласования [7].

Первые итоги работы, проведенной исполнительными органами государственной власти Республики Крым при организационно-методической поддержке АО «Корпорация развития Республики Крым», ГАУ РК «Центр инвестиций и регионального развития» и ГК «Проектная ПРАКТИКА» по внедрению АИС УПД, были подведены 21 апреля на III Ялтинском международном экономическом форуме – 2017.

В ходе своего выступления на мероприятии, Первый заместитель Министра экономического развития Республики Крым Н.Н. Чабан акцентировала внимание аудитории на преимуществах и дополнительных возможностях системы: обеспечение автоматизированного управления программами, проектами и портфелями в целях реализации основных положений Стратегии социально-экономического развития Республики Крым до 2030 года [4]; создание «Фабрики идей» – фильтра проектных инициатив органов государственной власти и управления Республики Крым, органов местного самоуправления, политических партий и общественных организаций, широкой общественности); подача заявок от потенциальных инвесторов через АИС УПД в режиме online; осуществление мониторинга и оценка эффективности реализации стратегий развития моногородов и муниципалитетов.

Положительную оценку действий, предпринятых руководством Республики Крым по внедрению автоматизированной информационной системы управления проектной деятельностью исполнительных органов государственной власти региона, дали посетившие Форум заместитель Председателя Правительства РФ Д.Н. Козак и первый заместитель Руководителя Администрации Президента РФ С.В. Кириенко [8].

В соответствии с ракурсом настоящего исследования, следует особо подчеркнуть, что применение АИС УПД исполнительными органами государственной власти Республики Крым в ходе реализации первого цикла мероприятий ФЦП «Социально-экономическое развитие Республики Крым и г. Севастополя до 2020 года», способствовало обозначению основных направлений совершенствования государственной региональной политики субъекта РФ в части развития нормативной правовой

базы и более эффективного использования передовых информационных технологий в управлении социально-экономическими процессами.

В настоящее время проходит экспертную проверку и согласительные процедуры проект Постановления Совета министров – Правительства Республики Крым «Об утверждении Положения о системе управления проектной деятельностью в исполнительных органах государственной власти Республики Крым».

После принятия и вступления в законную силу Постановления Совета министров – Правительства Республики Крым, под АИС УПД будут подведены не только пилотные, но и другие инновационно-инвестиционные проекты различной направленности. В планах руководства Республики Крым – заключение новых контрактов с Группой компаний «Проектная ПРАКТИКА» [8] в целях развертывания дополнительных модулей автоматизированной информационной системы управления проектной деятельностью.

Литература:

1. Федеральный Конституционный закон Российской Федерации от 21.03.2014 г. №6-ФКЗ «О принятии в Российскую Федерацию Республики Крым и образовании в составе Российской Федерации новых субъектов – Республики Крым и города федерального значения Севастополь» // [Электронный ресурс]: Справочная правовая система «Консультант плюс». Версия: проф.

2. Постановление Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации от 15.04.2015 г. №138-СФ «Об интеграции Республики Крым в экономическую, финансовую, социальную и правовую систему Российской Федерации» // [Электронный ресурс]: Справочная правовая система «Консультант плюс». Версия: проф.

3. Постановление Правительства Российской Федерации от 11.08.2014 г. №790 «Об утверждении федеральной целевой программы «Социально-экономическое развитие Республики Крым и г. Севастополя до 2020 года» [в редакции Постановлений Правительства Российской Федерации от 27.12.2014 г. №1589 – 29.11.2016 г. №1260] // [Электронный ресурс]: Справочная правовая система «Консультант плюс». Версия: проф.

4. Закон Республики Крым от 09.01.2017 г. № 352-ЗРК/2017 «О стратегии социально-экономического развития Республики Крым до 2030 года» [принят Государственным Советом Республики Крым

28.12.2016 г.] // [Электронный ресурс]: Справочная правовая система «Консультант плюс». Версия: проф.

5. *Орбец В.М., Шеркунов С.А.* Организация местного самоуправления в крупнейших городах – центрах субъектов Российской Федерации и городах федерального значения // Государство – политика – право – управление: сборник научно-исследовательских работ профессорско-преподавательского состава, аспирантов, слушателей магистерских программ и студентов ИСГО МПГУ. Вып. №11; отв. ред. д-р юр. наук, проф. В.М. Орбец. М.: МПГУ, 2017. С. 64–88.

6. Автоматизированная информационная система управления проектной деятельностью исполнительных органов государственной власти Республики Крым (рабочая платформа). URL: <http://www.pm.rk.gov.ru/> (дата обращения 19.03.2017)

7. Портал государственного заказа и госзакупок. URL: <http://www.gosroszakaz.ru/news/2016-06-29/glava-kryma/> (дата обращения 19.03.2017)

8. Официальный сайт Группы компаний «Проектная ПРАКТИКА» (лента новостей). URL: <http://www.pmpractice.ru/news/2017/> (дата обращения 21.04.2017).

Кахраманов Э.Г.,
доктор экономических наук, профессор,
директор Института социально-гуманитарного
образования Московского педагогического
государственного университета

Информационное сопровождение проектной деятельности

Аннотация: в статье представлена методология информационного сопровождения проектной деятельности. Выявлены проблемы, возникающие в практике формирования и реализации инновационно-инвестиционных проектов в части информационного обеспечения проектной деятельности, определены пути их решения.

Ключевые слова: проектная деятельность; информационное сопровождение; информационная открытость; PR; информационный шум; информационный вакуум; Sony Interactive Entertainment.

Новая эра, в которую вступает человечество, по-разному именуется авторами. Это «посткапитализм» П. Друкера, «третья волна» А. Тоффлера, «эра знаний» К. Сэвиджа, «неосвязаемая экономика» Ш. Гольдфингера, «интеллектуальный капитализм» Т. Стюарта и У. Гранстранда, «информационный век» М. Кастеллса и т. д. Данные концепции в той или иной форме интерпретируют возникающую в передовых странах мира социально-экономическую систему, базирующуюся на интеллектуальном капитале и инновациях [4, с. 26].

Мир вступает в эпоху высоких технологий. Данный период времени характеризуется значительным ростом информационных потоков. В лексиконе поколения Next уверенно укореняются такие понятия, как «информационное сопровождение», «информационный шум», «информационный вакуум».

Новейшие информационные технологии позволяют обрабатывать достаточно большие объемы различного рода информации, представленной в текстовом выражении, в виде фотоизображений, анимации, видеороликов и т. д.

Вместе с тем, проектная деятельность образовательных организаций и крупных коммерческих структур, органов государственной власти

и управления нередко находится в пласте так называемого информационного вакуума.

Важным условием осуществления инновационно-инвестиционного проекта, реализуемого в той или иной сфере жизнедеятельности, является его информационное сопровождение. Правильное распределение потоков информации способствует формированию системного взаимодействия субъектов проектной деятельности. Способ передачи информации и ее направленность зависит от специфики конкретного проекта.

Передовым опытом в данной области располагает Sony Interactive Entertainment, создавшая новое программное обеспечение проектной деятельности компании. Один из основополагающих принципов работы Sony Interactive Entertainment – достижение информационной открытости и развитие коммуникационных связей между участниками проекта и другими заинтересованными лицами.

В информационном сопровождении проектной деятельности главенствующая роль принадлежит не столько выбору каналов и средств передачи информации потенциальным инвесторам, сколько обеспечению высокого качества предоставляемой информации.

Тема информационного сопровождения проектов находит свое отражение в трудах, как отечественных, так и зарубежных исследователей. Следует обратить внимание на работы наших соотечественников К.М. Волкова, О.А. Гулевича, И.Б. Гурова, И.М. Дзялошинского, М.А. Шишкиной [2; 3; 7]. Данная проблематика входит в сферу научных интересов зарубежных авторов: У. Аги, Г. Армстронга, В. Вонга, Ф. Котлера, Г. Кэмерона, Ф. Сайтэла [1; 5; 6]. Тем не менее, в условиях стремительного развития науки, не имеющей границ, появления новых технологий передачи данных потенциальным участникам проектной деятельности, рассматриваемая нами тема сохраняет свою актуальность и практическую значимость.

Информационное сопровождение проектной деятельности предполагает преодоление такого феномена информационного шума для обеспечения открытости и достоверности предоставляемой информации всем без исключения субъектам проектной деятельности, создание единой базы данных успешно реализованных, осуществляемых в настоящее время и перспективных инновационно-инвестиционных проектов.

Аккумуляция исчерпывающей информации о проектной деятельности исполнительных органов государственной власти феде-

рального и регионального уровня, органов местного самоуправления, осуществляемой в сфере образования и науки, может быть произведено при поддержке Центра стратегических разработок, Национальной ассоциации управления проектами (СОВНЕТ), группы компаний «Проектная ПРАКТИКА» на едином веб-сайте.

Следующим шагом будет создание приложений для платформ Android и iOS, с помощью которых участники проектной деятельности, представители СМИ, политических партий и общественных организаций приобретут возможность отслеживать информацию о ходе реализации тех или иных проектов online.

Литература:

1. *Аги У., Кэмерон Г.* Самое главное в PR. СПб.: Питер, 2004.
2. *Гулевич О.А.* Психология коммуникации: учебно-методическое пособие. М.: Изд-во МПСИ, 2008. 384 с.
3. *Дзялошинский И.М.* Коммуникативное воздействие: мишени, стратегии, технологии: монография. М.: НИУ ВШЭ, 2012. 572 с.
4. *Кретинин В.А., Шеркунов С.А.* Человеческий капитал как фактор инновационного развития экономики региона: монография. Владимир: Транзит-ИКС, 2011. 226 с.
5. *Котлер Ф., Армстронг Г., Вонг В.* Основы маркетинга. М.: Вильямс, 2016.
6. *Сайтэл Ф.* Современные паблик рилейшнз. Изд. 8-е. М.: Консалтинговая группа «ИМИДЖ-контакт»: ИНФРА-М, 2002. 592 с.
7. *Шишкина М.А.* Паблик рилейшнз в системе социального управления. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. 444 с.

Марейчева Н.А.,
директор ГБОУ «Школа с углубленным
изучением отдельных предметов №982
имени маршала бронетанковых войск
П.П. Полубоярова», г. Москва,
mareicheva982@yandex.ru

Управленческий проект как инструмент повышения конкурентоспособности образовательной организации

Аннотация: в статье на основе анализа процессов функционирования и развития образовательных организаций сформулирован вывод о необходимости изменения модели управления образованием в целях адаптации к постоянно меняющимся условиям внешней среды и реализации социального заказа, связанного с установкой на повышение качества образования и обеспечение конкурентоспособности образовательных организаций. Рассмотрен опыт управления проектной деятельностью в ГБОУ г. Москвы «Школа с углубленным изучением отдельных предметов №982 имени маршала бронетанковых войск П.П. Полубоярова».

Ключевые слова: многоуровневая образовательная организация; управление образованием; проект; проектные технологии; управленческий проект; воркшоп; семья.

Современные образовательные организации – это «многомерные структурные объединения», нуждающиеся в применении новых подходов и методов управления. Крайне необходимо перейти к преимущественному использованию руководителями образовательных организаций управленческих технологий, обеспечивающих не только функционирование, но и инновационное развитие организаций.

Как нам представляется, управление образованием в современных условиях должно быть ориентировано на достижение конечного результата – обеспечение конкурентоспособности образовательных организаций в «глобальной образовательной среде». Наиболее распространенным и фактически обязательным элементом управления инновационным развитием современной образовательной организации в передовых странах мира становятся проектные технологии, использование которых

в российских условиях способствует подведению процесса управления функционированием и развитием образовательных организаций к системе, что, в определенной степени, позволит снизить риски и вероятность принятия неэффективных управленческих решений.

ГБОУ «Школа с углубленным изучением отдельных предметов №982 имени маршала бронетанковых войск П.П. Полубоярова» – один из крупнейших образовательных комплексов Южного административного округа г. Москвы. Реорганизационные мероприятия, связанные с реализацией политики укрупнения образовательных организаций с целью создания современных многофункциональных центров обучения, развития и воспитания подрастающего поколения были проведены в 2014 году.

Одним из основных критериев эффективности работы администрации столичной образовательной организации служит показатель соотношения численности «выпускников» дошкольных отделений образовательного комплекса и детей, зачисленных в первые классы из числа воспитанников подготовительных групп дошкольных отделений образовательного комплекса. В нашей школе данный показатель не превышал 51%.

Переход ребенка из дошкольной группы на начальный уровень обучения в пределах одной образовательной организации возможен только в том случае, если целевые установки, требования к качеству образования, материально-техническому обеспечению, по мнению взрослых членов семьи ребенка, могут быть в полной мере реализованы в привычной для него «образовательной среде». Таким образом, образовательные организации, ставящие перед собой задачу сохранения контингента и обеспечения «системы преемственности» между различными уровнями образования, вынуждены искать управленческие решения, приводящие к положительному результату.

В связи с этим мы апробировали одну из методик проектного управления, предполагающую выработку эффективного транслируемого механизма сохранения контингента и обеспечения преемственности между дошкольным и начальным уровнями образования. В результате показатель соотношения численности «выпускников» дошкольных отделений образовательного комплекса и детей, зачисленных в первые классы из числа воспитанников подготовительных групп дошкольных отделений образовательного комплекса, составил 85%.

В ходе работы над проектом были определены условия, способствующие сохранению контингента и обеспечения преемственности между дошкольным и начальным уровнями образования, предприняты меры по созданию привлекательного имиджа школы и выработки собственного бренда.

Управленческий механизм реализации проекта предусматривал проведение комплекса мероприятий, направленных на выявление проблем, связанных с нарушением системы преемственности между различными уровнями образования. В ходе социологического опроса, организованного для родителей дошкольников круглого стола, воркшопа «Моделирование условий, обеспечивающих уровень сохранности контингента» мы выявили основные факторы, влияющие на принятие родителями решений по поводу выбора дальнейшей траектории обучения детей, развития и воспитания в той или иной образовательной организации. Среди этих факторов наличие широкого спектра программ внеурочной деятельности детей, развитие системы дополнительного образования; уровень квалификации педагогов; развитость коммуникационных связей в системе «педагог – ученик (воспитанник) – родитель»; открытость и прозрачность деятельности образовательной организации; обеспечение безопасности.

В результате проведенного самообследования, анализа интересов и предпочтений родителей дошкольников, мы решили активнее применять технологии проектного управления, обеспечивающего повышение уровня конкурентоспособности образовательной организации.

К основным конкурентным преимуществам нашей школы можно отнести сформированную систему проектов, обеспечивающую преемственность между дошкольным и начальным уровнями образования:

1. Проект «Лингвообразование» направлен на раннее изучение иностранного языка, начиная со старшей группы дошкольного отделения и продолжающееся в начальной школе (пять часов в неделю).

2. Проект «Кадетство» решает задачи по гражданско-патриотическому воспитанию подрастающего поколения и является частью Программы Департамента образования города Москвы «Кадетский класс в московской школе». В нашем образовательном комплексе открыты не только кадетские классы, но и кадетские группы на уровне дошкольного образования. Данный проект, «встроенный» в систему учебно-воспитательной работы школы, привел к определенным резуль-

татам. Юные кадеты нашей школы – победители и лауреаты окружных и городских мероприятий.

3. Проект «Юннаты» связан с открытием групп юных друзей природы в детском саду и классов естественнонаучной направленности на уровне начальной школы.

4. Проект «Мыслеград» обеспечивает вариативность при выборе ребенком объекта своего интереса еще в группе дошкольного образования. В образовательном комплексе работают лаборатории математики, физики и техники, истории и археологии, обществознания, географии и т. д. Ежегодно юные ученые принимают участие в школьной научно-практической конференции «Триумф».

5. Суть проекта «Старшие друзья» заключается в организации шефской помощи дошкольникам со стороны активистов из начальных классов.

К школьным «новациям» относится и разработка портфолио, в той или иной степени связанного с выбором ребенком индивидуальной траектории личностного роста.

Для развития коммуникационных связей в системе «педагог – ученик (воспитанник) – родитель» инициированы следующие проекты:

1. Проект «Семейные субботы» организует совместный досуг педагогов, учеников (воспитанников) и их родителей.

2. Проект «Я сам» наделяет ребенка определенной долей ответственности за состояние распределенного участка в группе дошкольного отделения (классе начальной школы), на детской площадке образовательного комплекса, комнаты в своем доме.

3. Проект «Читаем вместе» направлен на создание «аудио-среды» в семье. Книги для семейного чтения подбираются с учетом интересов и предпочтений дошкольника или ученика начальной школы, запросов родителей, социально-психологической обстановки в семье.

4. Проект «Интеллектуально-игровая поддержка семьи» вовлекает родителей дошкольников и младших школьников в образовательный процесс.

Такого рода проекты имеют четко выстроенную систему обратной связи между педагогами и семьями.

Администрация образовательного комплекса целенаправленно развивает кадровый потенциал, обеспечивает переподготовку и повышение квалификации педагогов, в том числе по программе «Преемственность дошкольного и начального общего образования».

Таким образом, в нашей школе через вариативность содержания, четко выстроенную систему преемственности и взаимодействия всех участников образовательного процесса обеспечивается переход воспитанника (ученика) с одного уровня образования на другой, более высокий уровень образования с минимальными издержками, практически отсутствием «стресс-факторов». В свою очередь, это позволяет достичь более высоких показателей успеваемости обучающихся, сохранить бюджет образовательной организации и ее конкурентную нишу.

Мы твердо убеждены в том, что внедрение механизмов и технологий проектного управления в практическую деятельность руководства современной образовательной организации способствует созданию уникальной образовательной среды, в той или иной степени обеспечивающей успешную социализацию и самоактуализацию личности с самых первых шагов и до вступления гражданина во взрослую самостоятельную жизнь.

Литература:

1. *Адизес И.* Управление жизненным циклом корпорации. М.: Питер, 2007.
2. *Новиков Д.А.* Теория управления образовательными системами. М.: Народное образование, 2009. 452 с.
3. *Новиков Д.А., Глотова Н.П.* Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. М.: Институт управления образованием РАО, 2004. 142 с.
4. *Прикот О.Г., Виноградов В.Н.* Стратегическое развитие образовательных систем и организаций на основе проектного менеджмента: учебно-метод. пособие. – СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург, 2011. 148 с.
5. *Чернобай Е.В.* Логика изменений в системе образования города Москвы. М.: Просвещение, 2015. 112 с.
6. *Чернобай Е.В., Молотков А.Б.* Школа, у которой учатся. М.: Просвещение, 2016. 160 с.

Шеркунов С.А.,
кандидат экономических наук,
доцент, заместитель заведующего кафедрой
государственного и муниципального
управления по научной работе,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
scherckunov@yandex.ru

Чекунов А.А.,
бакалавр направления подготовки 38.03.04
«Государственное и муниципальное управление»,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
antonchekunov21@gmail.com

Создание и функционирование ФЦК – совместный проект образовательной организации и бизнеса

Аннотация: в статье на основе анализа передового опыта стран Запада определены преимущества использования в практике управления образовательными организациями такого инструмента государственно-частного партнерства, как фонд целевого капитала. Широко распространенные за рубежом фонды целевого капитала (эндаумент-фонды) представляют собой совместные проекты образовательных организаций и бизнес-структур, направленные, главным образом, на развитие человеческого капитала, оказание содействия молодым дарованиям в реализации ими индивидуальных траекторий личностного, профессионального и карьерного роста.

Ключевые слова: фонд целевого капитала; эндаумент; пруденциальное управление; управляющая компания; государственно-частное партнерство; проектная экономика; высшее образование; университет.

В современной практике зарубежных стран одним из действенных инструментов финансирования программ и проектов высших учебных

заведений, направленных на повышение качества образования и поддержку научно-исследовательской деятельности талантливой молодежи является формирование и обеспечение функционирования ФЦК – фондов целевого капитала или эндаумент-фондов.

Термин «эндаумент» (от англ. endowment) имеет два распространенных значения в англо-американской научной литературе: 1) полис накопительного страхования; 2) разновидность финансовой поддержки общественно-значимых проектов.

В зависимости от источников финансирования ФЦК формируются за счет частных пожертвований в виде денежных средств, вложений в виде ценных бумаг и имущества, а в США, в отдельных случаях, даже за счет бюджетных средств.

По срокам действия различают бессрочные эндаументы и эндаументы, образуемые на определенный срок – term endowments.

По наличию ограничений в расходовании средств формируются фонды с установленными ограничениями, и, соответственно, без установленных ограничений.

Целевой капитал западных университетов образуется, когда в собственность образовательной организации передаются денежные или материально-технические средства. Передаваемые целевые средства (ресурсы) направляются на финансирование конкретных проектов и мероприятий. В результате эффективного управления ресурсами, образовательные организации имеют возможность приумножить первоначально полученный капитал, то есть извлечь дополнительный доход, который также направляется на цели финансовой поддержки проектной деятельности университета.

Основополагающие принципы функционирования ФЦК: целевое назначение, законность, гласность, открытость и прозрачность, ответственность, реализация общественно-значимых мероприятий.

В США деятельность ФЦК регламентирует The Uniform Management of Institutional Funds Act (UMIFA) («Унифицированный закон об институциональных фондах») или в новой редакции – The Uniform Prudent Management of Institutional Funds Act (UPMIFA) – 2006 («Унифицированный закон о пруденциальном управлении институциональными фондами») [3, с. 15–16]. Понятие «пруденциального управления» происходит от английского prudential management, то есть разумное, рассудительное, безрисковое управление.

В нашей стране целевой капитал образуется за счет средств, внесенных в денежном выражении, в виде ценных бумаг и недвижимого имущества [1; 2]. Статистика свидетельствует о наличии значительных диспропорций в широте распространения, доступности данного инструмента, определении объемов финансирования через ФЦК общественно-значимых программ и проектов.

Абсолютным лидером по объемам вложения денежных средств на цели развития университетских комплексов через ФЦК выступают Соединенные Штаты Америки (США). В Великобритании, стабильно занимающей вторую позицию в мировых рейтингах по объемам вложения средств на цели развития образовательных организаций, даже учитывая факт существования ФЦК в Кембридже с объемом аккумулированных средств на счетах ФЦК в размере 5 млрд фунтов стерлингов и Оксфорде (4,5 млрд фунтов стерлингов), фонды не выдерживают конкуренции на фоне американских эндаументов.

В США по состоянию на 1 января 2016 г. зарегистрировано 863 ФЦК. Эндаумент-фонды американских университетов отличаются крупными суммами на своих счетах. Более 50 университетов США имеют эндаументы со счетами, превышающими 1 млрд долларов США. Объем эндаумента Гарвардского университета превысил 50 млрд долларов США. От 15 до 30 млрд долларов США находятся на счетах Йельского, Техасского, Принстонского, Стэнфордского и Массачусетского университетов [4].

Американская практика формирования ФЦК отличается максимальной степенью самостоятельности, открытости и ответственности. Американские специалисты привлекаются к работе по развитию практики аккумулирования средств бизнес-структур и поступающих от других источников в академическом и образовательном секторе стран Евросоюза и Японии.

Практика функционирования фондов целевого капитала в нашей стране имеет не столь богатую историю. По объемам аккумулированных средств на счетах ФЦК значительно выделяется Московский государственный институт международных отношений (государственный университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации. По состоянию на 1 января 2016 г. на счетах ФЦК МГИМО (ГУ) размещено более 30 млн долларов США. Относительно крупные по объемам аккумулированных средств на счетах ФЦК имеют Московская школа управления «СКОЛКОВО» и Высшая школа менеджмента Санкт-

Петербургского государственного университета, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС при Президенте Российской Федерации), Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Национальный исследовательский университет МИСиС, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Создаваемые при российских вузах ФЦК нацелены на обеспечение инновационного развития фундаментальной и прикладной науки, качественное технологическое обновление и преобразование системы подготовки и переподготовки кадров в стремительно меняющихся социально-экономических условиях.

При создании ФЦК управляющие компании имеют гарантию своего заработка независимо от состояния рынка, поскольку эндаумент-фонды принадлежат к достаточно надежным инструментам государственно-частного партнерства.

Развитие практики формирования и функционирования ФЦК в нашей стране – это положительное явление как для рынка управления активами, так и для реализации целей, формируемой на инновационной основе, проектной экономики.

ФЦК – источник финансирования общественно-значимых проектов крупными инвесторами, гарант реализации талантливыми молодыми учеными, слушателями магистерских программ и студентами индивидуальных траекторий личностного развития, профессионального и карьерного роста.

К преимуществам использования такого инструмента, как ФЦК в практике развития российских вузов следует отнести:

- возможность проведения перспективных исследований в различных областях научного знания, как преподавателями, так и студентами;
- развитие инновационного потенциала, человеческого капитала организации;
- создание в университетской среде атмосферы сотворчества и соучастия;
- формирование системы непрерывного профессионального образования;
- внедрение в учебный процесс инновационных технологий обучения;
- повышение эффективности управления качеством образования;

•завоевание более высоких позиций в рейтингах высших учебных заведений, создание узнаваемого бренда вуза.

Литература:

1. Федеральный закон от 30.12.2006 г. №275-ФЗ «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций» // [Электронный ресурс]: Справочная правовая система «Консультант плюс»: версия: проф.

2. Федеральный закон от 21.11.2011 г. №328-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций» // [Электронный ресурс]: Справочная правовая система «Консультант плюс»: версия: проф.

3. *Волкова Е.М.* Совершенствование механизма государственно-частного партнерства при реализации социально-значимых проектов: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.01. М., 2013. 23 с.

4. Информационный портал Инвестиционной компании «Еврофинансы». URL: <http://www.eufn.ru/> (дата обращения 15.03.2017).

СОВРЕМЕННЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ

Ярулов А.А.,

доктор экономических наук, профессор,
директор Института социально-гуманитарного
образования Московского педагогического
государственного университета

Акмеологическая подготовка управленческих кадров социальной сферы в магистратуре педагогического вуза

Аннотация: центральная проблема акмеологии управления – профессионализм личности или деятельности руководителя как субъекта управленческой деятельности, обеспечивающего выход на высший уровень профессионально-личностного развития и обуславливающего поиск персональных факторов самоэффективности, самосовершенствования и самореализации. Статья раскрывает особенности магистерской программы «Акмеология управления в социальной сфере» по профилю «Психолого-педагогическое образование».

Ключевые слова: акмеология управления; социальная сфера; профессионально-личностная культура; подготовка кадров; МПГУ.

Акмеологии управления получила признание и оформилась как самостоятельное прикладное научное направление в связи с актуализацией общественной потребности в профессиональных управленческих кадрах. Поэтому в акмеологии управления центральной проблемой является профессионализм личности или деятельности руководителя как субъекта управленческой деятельности, обеспечивающего выход на высший уровень профессионально-личностного развития и обуславливающего поиск персональных факторов самоэффективности, самосовершенствования и самореализации.

Проведенный анализ показал, что в управлении социальной сферой, а именно в образовании, культуре и социальном обслуживании, специалисты, имеющие высокий уровень профессионализма, встречаются значительно реже, чем в других областях человеческой деятельности.

Это обусловлено, в первую очередь, высокой сложностью управленческой деятельности в социальной сфере, необходимостью выполнения многочисленных и разнообразных управленческих функций, жесткими, а часто и противоречивыми требованиями, предъявляемыми к субъектам управления.

Немаловажным препятствующим обстоятельством развития профессионально-личностной культуры руководства социальной сферой выступает факт доминирования ведомственного подхода к вопросам повышения квалификации и профессиональной переподготовки управленческих кадров. Следствие данного явления в практике управления социальной сферой – отсутствие единой, с точки зрения социальной эффективности, системы отбора, подготовки, аттестации и оценки деятельности руководителей.

Понимая и принимая собственную роль и ответственность в разрешении имеющихся проблем в управлении социальной сферой, кафедра управления образовательными системами института социально-гуманитарного образования (ИСГО) Московского педагогического государственного университета (МПГУ) предпринимает определенные конкретные шаги в данном направлении. Так, профессорско-преподавательский состав кафедры непосредственно участвовал в профессиональной переподготовке управленческих кадров в сфере культуры. Доказал свою эффективность конкурсный прием в магистратуру управленческого профиля специалистов, работающих не только в образовательных организациях, но и в учреждениях социального обслуживания, культуры, туризма и т. п. Расширена база проведения различного рода практик магистрантов, с использованием опыта организации управленческой деятельности в учреждениях социальной сферы.

Следующим, логически выверенным системным шагом повышения профессионально-личностной культуры руководства социальной сферой становится инициатива кафедры управления образовательными системами по подготовке к открытию магистерской программы «Акмеология управления в социальной сфере» по профилю «Психолого-педагогическое образование».

Этот шаг позволит на основе современных подходов к совершенствованию профессионализма, в частности, в области управления социальной сферой, в соответствии с требованиями к формированию специалиста, ориентированного не только на высокие профессиональные достижения, но и на непрерывное саморазвитие, в рамках акмеоло-

гии, осуществить комплексную подготовку управленческих кадров с учетом объективных и субъективных факторов, содействующих прогрессивному развитию и реализации потенциалов человека; закономерностей и механизмов, обеспечивающих возможность достижения высшей ступени индивидуального и группового развития, включая профессиональное самосознание, самосовершенствование и саморегуляцию личности (А.А. Деркач, А.В. Гагарин, Э.А. Манушин, Н.В. Кузьмина и др.).

Методологически разрабатываемая нами программа «Акмеология управления в социальной сфере» опирается на общенаучные принципы комплексности, интегративности, системности, субъектности в сочетании с конкретными принципами инвариантности, оптимальности, целесообразности, конгруэнтности. Это позволяет ей преодолевать ограниченность, глубоко и всесторонне рассматривать феномены профессионализма и личностно-профессионального саморазвития человека в контексте его восходящего жизненного пути.

В предметное поле программы входит комплексный анализ проблем:

- соразмерности личностных и субъектных свойств человека социальным и жизненным изменениям;
- профессионализма как основы полноценной включенности человека и групповых субъектов в социально-деятельностный контекст;
- динамики и условий становления профессионализма;
- инвариантных психологических особенностей, характеризующих успешных и неуспешных специалистов;
- разработки и усвоения алгоритмов продуктивного решения профессиональных задач и путей овладения мастерством, профессиональной культурой;
- расцвета творческой активности в профессиональной деятельности;
- формирования потребности в значительных достижениях и социальном признании;
- планирования и построения вариантов профессионального роста;
- самопознания, саморазвития и самореализации человека как профессионала;
- механизмов общественно значимого функционирования групповых социальных субъектов управления и т. д.

Отсюда миссией программы выступает решение задачи подготовки современных высококвалифицированных специалистов в области управления социальной сферой, эффективно формирующих и реализующих социальную политику на базовой основе закономерностей, категорий, целей, задач, форм и методов акмеологии управления.

В качестве ключевого пути подготовки мы избрали реализацию инновационного проекта «Лестница уровней». Поднимаясь по ней, магистрант становится все ближе к уровню «акме», то есть к вершине овладения профессионально-личностным потенциалом культуры управления человеческими ресурсами организации.

В качестве ключевого метода подготовки будет использован метод погружения, позволяющий средствами активного обучения обеспечить системное включение магистрантов в процессы саморазвития, самосовершенствования и самопреобразования себя как личности и профессионала.

Ключевыми технологиями подготовки будут выступать смысло-терапия; организационно-деятельностные и иммитационные игры; коллективный и индивидуально-ориентированный способы обучения, другие технологии, предложенные профессорско-преподавательским составом кафедры и института.

Используя научный метод, предусматривающий, что в каждом изучаемом нами явлении присутствуют «общее», «особенное» и «частное», программы изучаемых дисциплин включают в себя три блока:

– блок обязательных дисциплин, среди которых, предлагаются к изучению, такие программы, как: «Философия научного познания»; «Методология исследовательской деятельности»; «Иностранный язык для специальных целей»;

– профессиональный блок дисциплин, включающий в себя изучение таких дисциплин, как: общая акмеология; аксиология и психология управления социальной сферой; политика и законодательство РФ в социальной сфере; психология труда и профессиональной деятельности; акмеориентированные технологии управления; теория организаций и организационная культура управления; информационные технологии в управлении социальной сфере; экономика и управление финансами; кадровый менеджмент и другие;

– вариативный блок дисциплин. Каждый студент, в зависимости от избранного вида управления в социальной сфере, может выбрать изучение таких дисциплин, как: социальная акмеология; педагогическая

акмеология; акмеология культуры и туризма; акмеология физической культуры и спорта; стратегическое управление; управленческие решения; основные управленческие навыки; управление рисками и конфликтами; проектирование и экспертиза социальных систем и программ; маркетинг в социальной сфере и другие, исходя из поступивших запросов.

Пилотное апробирование системы подготовки по программе «Акмеология управления в социальной сфере» начато в 2017 году по заочной форме обучения. Мы ждем всех заинтересовавшихся данной программой абитуриентов.

ЭКОНОМИКА ЗНАНИЙ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Анфилатова Ю.О.,
ассистент кафедры
экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет

Концепция *lifelong learning* как следствие формирования экономики знаний

Аннотация: в статье рассматриваются причины появления экономики знаний и концепция непрерывного образования в России, а также ее особенности за рубежом.

Ключевые слова: экономика знаний; непрерывное обучение; *lifelong learning*; обучение на протяжении всей жизни; человеческий капитал.

В настоящее время в мире получила большое распространение экономика знаний, в широком смысле – это экономика, в которой знания и инновации играют доминирующую роль в экономическом развитии [5]. Данный термин был введен Ф. Махлупом, автором книги «Производство и распространение знаний в США» в 1962 году. Данный ученый также разрабатывал экономику знаний как дисциплину.

Возникновение и развитие экономики знаний стало возможным благодаря возрастающей роли знаний в качестве фактора производства; информатизации общества; развитию компьютерных и интернет-технологий; возрастанию роли НИОКР; развитию научно-технического прогресса; глобализации общества; распространению научных и технологических инноваций; использованию уникальных знаний (информации) и «ноу-хау» в качестве конкурентных преимуществ фирмы; появлению компаний, ориентированных на знания (*knowledge-driven*); повышению роли человеческого капитала и др.

Определение современного общества как информационного ускоряет создание и применение новых знаний, позволяющих развивать неявные умения и навыки у применяющих их субъектов, что приводит к феномену обучения индивидов в процессе деятельности (learning by doing). Таким образом, в экономике знаний, получение диплома о завершении того или иного уровня образования не завершает обучение человека, а только свидетельствует об усвоении им определенного набора знаний и компетенций. Необходимым условием самореализации и постоянного развития человеческого капитала является lifelong learning (непрерывное образование).

Под концепцией lifelong learning понимается продолжающееся (ongoing), добровольное, поддерживаемое личной мотивацией (волей) стремление к знанию для личных и профессиональных целей; это процесс обучения, осуществляемый на протяжении всей жизни человека [4, с. 36–38].

Формы непрерывного образования могут быть следующими: самообразование; дистанционное обучение; применение массовых открытых онлайн-курсов (МООК) для расширения своих умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности; повышение квалификации; профессиональная переподготовка; корпоративное обучение; посещение мастер-классов, семинаров, открытых лекций и других видов образовательных мероприятий; дополнительное образование и др.

Рассмотрим формы lifelong learning за рубежом. Так, в Японии непрерывная подготовка и переподготовка персонала является плановым процессом повышения квалификации работников, то есть процесс их перехода от узкой специализации к многопрофильной, от простых профессий к сложным, при этом обеспечение этого процесса является обязанностью компаний [2, с. 69–73].

В Португалии, Испании, Бельгии, Финляндии и Норвегии профессиональное обучение в рамках непрерывного образования является частью социальной политики государства, которое выделяет средства для его осуществления, а в Италии, Люксембурге, Франции, Швейцарии и Нидерландах профессиональное обучение осуществляется за счет средств компаний и налога с трудящихся. Также в большинстве стран Европы для учащихся и выпускников специальных учебных заведений существуют производственные стажировки.

В США и Великобритании распространено чередующееся профессиональное обучение, известное в США как кооперированное обучение,

а в Великобритании как «сэндвич-курсы». Программа кооперированного обучения включает в себя четыре месяца работы, которые чередуются с учебными семестрами, и предлагается в трети вузов США. Аналогично построены и «сэндвич-курсы», получившие распространение по таким направлениям обучения, как бизнес, инженерное дело и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что тенденция совмещения непрерывного обучения с трудовой деятельностью отчетливо проявляется в динамике развития профессионального образования за рубежом [1, с. 5–6].

В период трансформации системы образования необходимо формировать такие ключевые компетенции, как способность к непрерывному обновлению человеческих знаний и навыков. Такие компетенции в первую очередь должны быть у современного преподавателя, работающего в условиях меняющейся системы образования.

Важны следующие характеристики преподавателя: широкий и постоянно расширяющийся кругозор, мотивация к получению новых знаний для их последующей трансляции, самостоятельная генерация этих знаний, следовательно, непрерывное образование должно быть неременным элементом поддержания индивидуальной конкурентоспособности преподавателя [3].

Таким образом, *lifelong learning* – это необходимая составляющая жизни человека, вызванная современным научно-техническим развитием мира; сущность непрерывного образования – это пожизненный процесс обучения, нацеленный на всестороннее развитие человека, его духовного потенциала, а также постоянное профессиональное самообразование, вызванное необходимостью обновления устаревающих знаний, умений и навыков.

Литература:

1. *Афанасьев В.В., Бабич Е.О., Куницына С.М.* Основные формы непрерывного образования за рубежом // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. №6 (37) Ч. 4 .
2. *Матрусова Т.Н.* Внутрифирменная подготовка кадров в Японии // Проблемы теории и практики управления. 1994. №5.
3. *Филонович С.Р.* Lifelong learning: последствия для высшей школы. URL: <http://mba.hse.ru/knowledge/files/Life-Long%20Learning.pdf> (дата обращения 20.04.2017)

4. *Чорная А.Д.* Непрерывное образование как основоположное условие развития современного общества // Проблемы и перспективы развития образования: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Пермь, январь 2013 г.). Пермь: Меркурий, 2013.

5. *Our Competitive Future: Building the Knowledge Economy.* United Kingdom Department of Trade and Industry: London, 1998.

Василенко Н.В.,
доктор экономических наук,
заведующая кафедрой экономической теории
и экономического образования
Российского государственного
педагогического университета им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, nvasilenko@mail.ru

Направления трансформации профессиональных компетенций в экономике знаний

Аннотация: из всех концепций, предлагающих теоретическое обоснование происходящих изменений, сопровождающих становление экономики нового типа, наиболее перспективной для выявления задач, стоящих перед системой образования является концепция «экономики знаний». Определение на основе этого подхода факторов и направлений трансформации современных экономических систем позволяет сформулировать векторы преобразования профессиональной подготовки будущих специалистов, обеспечивающей достойное место России в мировом экономическом пространстве и высокий уровень благосостояния ее граждан. По мнению автора статьи, прежде всего, необходимо понимание, какие профессиональные компетенции будут востребованы рынком труда в среднесрочной и долгосрочной перспективе, каким образом они будут группироваться в профессиях экономики завтрашнего дня и какое участие в этом должна принимать высшая школа. Попытке найти ответы на указанные вопросы и посвящена данная статья.

Ключевые слова: экономика знаний; высшая школа; компетенции; профессиональные компетенции; профессиональные стандарты.

Из всех концепций, предлагающих теоретическое обоснование происходящих изменений, сопровождающих становление экономики нового типа, наиболее перспективной для выявления задач, стоящих перед системой образования является концепция «экономики знаний». Определение на основе этого подхода факторов и направлений трансформации современных экономических систем позволяет сформулировать векторы преобразования профессиональной подготовки будущих специалистов, обеспечивающей достойное место России в мировом экономическом пространстве и высокий уровень благосостояния ее граждан. По мнению автора статьи, прежде всего, необходимо понимание,

какие профессиональные компетенции будут востребованы рынком труда в среднесрочной и долгосрочной перспективе, каким образом они будут группироваться в профессиях экономики завтрашнего дня, и какое участие в этом должна принимать высшая школа. Попытке найти ответы на указанные вопросы и посвящена данная статья.

Как известно, термин «экономика знаний» (или «экономика, базирующаяся на знаниях») был введен в экономическую науку в 1962 году Фрицем Махлупом, понимавшим под ней определенный сектор экономики. В своей работе «Производство и распространение знаний в США» он включил в этот сектор пять видов хозяйственной деятельности человека: научные исследования и разработки (8,1%), средства массовой информации (радио, телевидение, телефон и т. д.) (28,1%), информационная техника (6,5 %), информационные услуги (13,2%), образование (44,1%). Ф. Махлуп определил вклад сектора экономики знаний в ВВП США в 1958 г в размере около 29%.

Однако по мере увеличения «сектора знаний», во многом связанного с развитием инновационных процессов, у термина «экономика знаний» появилось и другое значение. Сейчас он часто используется для определения особого типа экономики. В настоящее время можно выделить несколько направлений в современном понимании экономики знаний. Остановимся на тех, которые наиболее интересны применительно к нашей теме.

Первое из направлений, фокусирующее внимание на приобретении знанием статуса основного экономического ресурса, предполагает исследование специфических свойств знаний, отличающих его от традиционных факторов производства, таких как труд, земля и капитал, а также обоснованием необходимости товарной формы знаний как условия стимулирования умственного труда.

Второе направление связано с исследованием вопросов эффективности использования знаний в хозяйственной деятельности. В рамках этого направления производство знаний трактуется как новый источник конкурентоспособности, а в качестве предпосылок для этого рассматриваются: 1) развитие и совершенствование информационно-коммуникационных технологий (концепции Smart-вещей, интернета-вещей, Индустрии 4.0); 2) наличие и функционирование специфической системы генерации, освоения и распространения новых знаний (концепции трансфера знаний, диффузии знаний, различные подходы к инновационной деятельности); 3) институционализация прав собствен-

ности на результаты интеллектуального труда (концепции управления знаниями, а также коммерциализации знаний посредством авторского права, промышленной собственности и т. д.).

Третье направление сформировано исследованиями, посвященными изучению выделения различных видов деятельности сервисного характера в самостоятельные приносящие доход, а также изменения качества труда. Первый из указанных аспектов приводит к структурным изменениям в экономике, проявляющимся в том, что опережающими темпами развивается сфера услуг, причем преимущественно за счет услуг интеллектуального характера.

По данным, опубликованным на официальном сайте Мирового банка, различия в уровне развития сферы услуг за последние 30 лет позволяют разделить все страны на четыре группы.

К первой группе относятся страны с наиболее высокой – свыше 70% – долей в ВВП доходов от сферы услуг (США, Дания, Бельгия, Франция, Нидерланды, Люксембург, Великобритания и др.), ко второй группе – 65–70% (Австрия, Италия, Испания, Финляндия и др.), к третьей группе – 50–65% (Зимбабве, Коста-Рика, Колумбия, Марокко, Норвегия, Чили и др.) к четвертой группе – менее 50% (Бурунди, Гана, Ботсвана, Мали и др.). По некоторым данным, в России сфера услуг в ВВП в 2012 г. составляла 58% с долей занятых 62,7%.

Второй аспект фиксируется понятием «фундаментальная трансформация процесса труда», предполагающей его интеллектуализацию, а также востребованность у работников таких качеств, как креативность, способность к развитию и принятию решений в ситуации неопределенности. В условиях, когда массовое типовое производство, тиражирующее овеществленные знания, создаваемые и преобразуемые инженерами, уступает место серийным моделям, дифференцированным под запросы различных сегментов потребительского рынка, работник как носитель информации и знаний, частично скрытых, становится специфическим экономическим ресурсом, а ценность его потенциала определяется высоким уровнем сформированности интеллектуальных, коммуникативных и практических возможностей.

Обобщая существующие подходы, можно выделить специфические черты экономики знаний как экономики нового типа. Важнейшими среди них являются следующие:

- накапливание информационного ресурса с одновременным развитием информационно-компьютерных систем и технологий для его обработки, масштабное производство знаниеемких продуктов и услуг;

- институционализация прав собственности на результаты интеллектуальной деятельности, обеспечивающих реализацию доходной функции и получение интеллектуальной ренты, а также рост доли нематериальных активов в общем количестве активов фирмы;

- появление новых видов деятельности по переработке информации и знаний выделение их в самостоятельные приносящие доход занятия, значительно расширяющих сферу услуг и меняющих ее качественно;

- трансформация процесса труда, основанная на его интеллектуализации и задействовании гибких форм занятости, появлении и развитии электронных и сетевых форм бизнеса в глобальном масштабе [1].

Важнейшей частью экономики знаний остается сфера образования, что нашло отражение в построении разработанного в 2004 г. в рамках специальной программы «Знания для развития» (Knowledge for Development – K4D) индекса экономики знаний.

В основу расчета этого индекса положена «Методология оценки знаний» (The Knowledge Assessment Methodology – КАМ), включающая комплекс из 109 количественных и качественных показателей, сгруппированных в соответствии с основными факторами развития экономики знаний. Одним из четырех таких факторов является образование, а индекс образования (Education and Human Resources – EHR), характеризует уровень образованности населения, а также наличие у него устойчивых навыков создания, распространения и использования знаний.

Примечательно, что индекс образования задействован при расчете и индекса экономики знаний, и индекса знаний.

Соотношение двух последних индексов, по мнению специалистов Центра гуманитарных технологий, позволяет подтвердить важность институционально-правового режима в развитии экономики знаний как экономики нового типа (*таблица 1*).

Для России соотношение индексов знаний и экономики знаний свидетельствует о необходимости дальнейшего институционального реформирования, в том числе сферы образования. Однако возникает вопрос о стратегических направлениях такого реформирования. Реформы последних 20 лет, по мнению ведущих российских ученых и общественности, не были достаточно эффективными.

Таблица 1.

Индекс экономики знаний и его показатели в странах мира KEI and KI
Indexes 2012. The World Bank Group, July 2012.

Рейтинг	Страна	Индекс экономики знаний	Индекс знаний
1	Швеция	9.43	9.38
2	Финляндия	9.33	9.22
12	Соединенные Штаты Америки	8.77	8.89
23	Сингапур	8.26	7.79
55	Россия	5.78	6.96

Как видим, объективные трудности для определения дальнего вектора развития российского высшей школы на основе учета направлений трансформации профессиональных компетенций, связаны с особенностями формирования экономики нового типа. Быстрое обновление знаний, трансформация отраслевой структуры экономики, а также усиление мультикультурности контактов в глобальной среде повышают уровень неопределенности требований к современным работникам, а, следовательно, и к выпускникам организаций высшего образования.

Ситуация усугубляется специфическими условиями предоставления высшего образования как блага. Прежде всего, следует отметить асимметричность информации при взаимодействии обучающихся и образовательных организаций. В сфере образования, как известно, информация распределена в пользу последних, рекламирующих и продвигающих свои услуги, рассказывая преимущественно о своих сильных сторонах и конкурентных преимуществах, что и создает неполноту информации для обучающихся, их семей, работодателей и т. д.

Сложность оценки качества образовательной услуги до момента ее приобретения, а часто и позже, наделяет образование свойствами доверительного блага. Потребители вынуждены верить образовательным организациям, что обучение по выбранным образовательным программам приведет к приобретению необходимых компетенций и поможет реализовать образовательные интересы потребителей.

Образовательные организации, в том числе высшей школы, используют следующие сигналы для привлечения потенциальных обучающихся:

- репутацию, приобретаемую на основе учета заслуг перед обществом их основателей, сотрудников или выпускников, а также позиций в национальных и международных рейтингах;
- гарантии будущего трудоустройства в виде системы распределения после окончания обучения на основе прямых договоров с организациями-работодателями, либо государственных гарантий;
- информацию о наличии бюджетных мест по основным направлениям и специальностям подготовки и обязательствах по выплате повышенной стипендии обучающимся по важным для общества, но не пользующиеся популярностью направлениям и специальностям подготовки.

Однако такое сигнализирование не дает гарантий образовательной организации в том, что зачисленные на обучение абитуриенты имеют соответствующие сигналам характеристики. Вуз, лишенный в настоящее время двух важнейших фильтров – массовых приемных экзаменов в условиях ЕГЭ и возможности активного отчисления в условиях нормативно-подушевого финансирования, может только верить, что у первокурсников есть предпосылки для освоения реализуемых образовательных программ. На самом деле стимулы к обучению далеко не однозначны.

Результаты исследований М. Соколова и А. Кнорре позволили им сделать выводы о трех типах поведения студентов российских вузов: *профессиональном*, направленном на приобретение профессиональных и личностных компетенций, востребованных экономикой и обществом, описанном теорией человеческого капитала и рыночных сигналов; *классовом*, создающем предпосылки для воспроизводства элитных слоев общества, фиксируемом понятиями демонстративной праздности, культурности и членства в элитных сетях; *ситуационном*, основанном на использовании преимуществ статуса студента, таких как участие в студенческой жизни и академической мобильности, возрастной мораторий на решение «взрослых» экономических проблем самообеспечения [2]. На практике эти типы потребительского поведения могут быть смешанными, мимикрируя друг под друга под внешним давлением и т. д.

Для хотя бы частичного преодоления неопределенности знаний, способов деятельности и ценностей, востребованных экономикой ново-

го типа, строятся прогнозы. Примерами результатов таких прогнозных усилий могут служить «Форсайт компетенций 2030» (2013), разработанных Агентством стратегических инициатив (АСИ) для 19 высокотехнологичных и перспективных отраслей [4] и «Атлас новых профессий» (2014) [5], созданный Агентством стратегических инициатив (АСИ) и Московской школой управления «Сколково» на базе исследования ключевых изменений по отраслям и технологическим направлениям, которые могут привести к появлению новых профессий в ближайшие 15–20 лет, в котором приняли участие свыше 2500 российских и иностранных экспертов.

В «Форсайте компетенций 2030» на основе анализа глобальных факторов, оказывающих влияние на изменение структуры рабочего процесса, предложены образы будущего рабочего процесса для рабочего и инженера, а также модели компетенций, где важнейшее значение придается надотраслевым (универсальным) компетенциям.

В «Атласе новых профессий» выявлены 25 отраслей, где ожидаются значительные перемены и сформулированы так называемые над-профессиональные навыки и умения как основа формирования компетенций в профессиях будущего. Среди них:

- системное мышление, предполагающее умение определять сложные системы и работать с ними, в том числе системная инженерия;
- навыки межотраслевой коммуникации, включающие понимание технологий, процессов и рыночной ситуации в разных смежных и несмежных отраслях;
- умение управлять проектами и процессами, работать с коллективами, группами и отдельными людьми;
- клиентоориентированность, означающая умение работать с запросами потребителя;
- мультиязычность и мультикультурность, предполагающие свободное владение английским и знание второго языка, понимание национального и культурного контекста стран-партнеров, понимание специфики работы в отраслях в других странах;
- работа в режиме высокой неопределенности, подразумевающая умение быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, умение распределять ресурсы и управлять своим временем и др.

Другим направлением борьбы с неопределенностью знаний, способностей деятельности и ценностей, востребованных экономикой нового типа в современных условиях, становится задача сопряжения образовательных стандартов со стандартами профессиональными. В российской ситуации это связано с развитием Национальной системы квалификаций Российской Федерации. В нее должны войти национальные рамки квалификаций (НРК), разработанная в 2008 г. на основании Соглашения о взаимодействии Министерства образования и науки РФ и Российского союза промышленников и предпринимателей и представляющая собой инструмент сопряжения сферы труда и сферы образования и через обобщенное описание квалификационных уровней, признаваемых на общефедеральном уровне, и основных путей их достижения на территории России, а также отраслевые рамки квалификаций, профессиональные и образовательные стандарты, национальная система оценки результатов образования и сертификации, предусматривающая единые для всех уровней профессионального образования механизмы накопления и признания квалификаций на национальном и международном уровнях [2].

Среди причин, обуславливающих распространение профессиональных стандартов, как правило, называют требования образовательной политики (реализация «Дорожной карты развития системы образования»); необходимость упорядочения требований к работникам различных отраслей экономики на всех ее уровнях; потребность в разработке аттестационных инструментов, позволяющих оценить соответствие реальной компетентности работника предъявляемым требованиям к занимаемой им должности.

Можно также выделить функции профессиональных стандартов. Среди них:

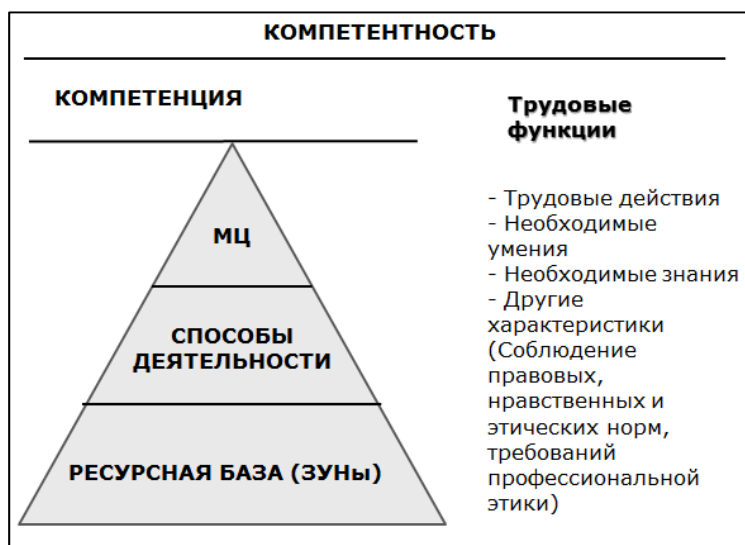
- попытка фиксации новых профессий через требования к ним, формируемые на основе профессиональных стандартов (в рамках профессиональных квалификаций),
- инструмент оценки профессиональной квалификации (компетенций) специалиста,
- средство отбора кадров с необходимыми профессиональными характеристиками,
- основа для формирования трудового договора.

В настоящее время Министерством труда и социальной защиты населения РФ (<http://profstandart.rosmintrud.ru/>) разработаны реестр на-

циональных стандартов, реестр областей и видов профессиональной деятельности, реестр трудовых функций, а также реестр советов по профессиональным квалификациям.

Следует отметить, что элементы образовательных и профессиональных стандартов, ответственных за описание компетенций, в том числе профессиональных, не совпадают (рис. 1). Как показывают данные рисунка, элементами компетенции в образовательном стандарте, за выполнение которого ответственна высшая школа, является ресурсная база, включающая знания, умения и навыки, на них опираются способы деятельности, но для готовности к деятельности необходимы также мотивационные ценности. Профессиональные стандарты описывают прежде всего трудовые функции, к выполнению которых должен быть готов специалист. Это, несомненно, требует трансформации не только содержания, но и технологий обучения.

Рис. 1. Основные элементы образовательных и профессиональных стандартов



Итак, обобщая вышеизложенное, можно сформулировать основные направления трансформации компетенций профессионала в экономике знаний:

- универсализация, находящая выражение в появлении надотраслевых, надпрофессиональных компетенций;
- усиление коммуникационных аспектов, включая владение технологиями обработки информации, а также общения с людьми и командами людей в глобальном пространстве;

- повышение значения способностью к развитию и личностному росту в мультикультурной среде;
- эволюция в соответствии с отмиранием старых и появлением новых профессий.

Описанные выше тенденции приводят к следующим последствиям, требующим дополнительного исследования:

- массовизация бакалавриата, имеющая результатом не повышение общего уровня культуры, а развитие универсальных компетенций с необходимостью получения необходимых практических навыков посредством дополнительного обучения;
- изменение стимулов к обучению в высшей школе, находящее выражение в снижении уровня усилий по освоению образовательной программы из-за ослабления либо непонимания связи изучаемого материала с ожидаемыми в будущем профессиональными задачами;
- формирование симулятивных образовательных потребностей, например, в форме получения второго, третьего и т. д. высшего образования без наличия ясной цели продолжения обучения и формирования готовности к самообразованию и саморазвитию.

Литература:

1. *Василенко Н.В.* Базовые черты экономики знаний как новой производственной парадигмы // Научное мнение: научный журнал/Санкт-Петербургский университетский консорциум. СПб., 2013. №9. С. 249–259.
2. *Горелов Н.А.* Труд в контексте новой индустриализации экономики России // Экономика труда. 2015. Т. 2. №1. С. 9–38.
3. *Соколов М., Кнорре А., Сафонова М.* Теории высшего образования и процесс выбора специальности абитуриентами: социально-сетевой анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2014. №2 (90). С. 6–25.
4. Форсайт компетенций 2030 (2013). URL: <http://asi.ru/molprof/foresight/12264/> (дата обращения 02.02.2017).
5. Атлас новых профессий (2014). URL: <http://atlas100.ru> (дата обращения 02.02.2017).

Вэнь Гуаньсюй,
аспирант кафедры
экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет

Экономика знаний и факторы экономического роста

Аннотация: в статье автор дает характеристику экономики знаний, рассматривает факторы и концепции экономического роста, обращает внимание на противоречия, которые формируются в ходе развития экономики знаний, приводящие к торможению экономического роста.

Ключевые слова: экономика знаний; непрерывное обучение; lifelong learning; ВВП; человеческий капитал; переподготовка кадров; подготовка кадров; профессиональные компетенции; экономический рост.

Экономика знаний характеризуется тем, что в ней решающую роль играют знания, и их производство становится источником и основным фактором экономического роста. В данном типе экономики знания и умения человека становятся капиталом, и с этой точки зрения их роль в формировании профессиональной компетенции выпускника вуза значительна и актуальна.

В экономике знаний действует новая концепция подготовки кадров, в которой становление и развитие творческой личности рассматривается как главный ресурс экономического роста. В связи с этим крупные корпорации рассматривают свои расходы на подготовку кадров как долгосрочные инвестиции, а не как издержки производства.

Человеческий капитал – важнейший фактор развития, как предприятий, так и общества в целом. Исследователи справедливо отмечают: *«Теория человеческого капитала начала формироваться и развиваться во взаимосвязи с процессом ускоряющихся изменений в технике, технологии и структуре производства, с переходом на постиндустриальную стадию развития общества и по мере формирования инновационного общества»* [1].

Большой вклад в изучение человеческого капитала внесли Т. Шульц, Г. Беккер, С. Кузнец и целый ряд экономистов, получившие Нобелевские премии за свои открытия в области теоретического и практического применения человеческого капитала. Именно они впервые дали определение человеческого капитала, раскрыли его место и роль в современной экономике, показали его значение как фактора экономического роста. Среди двадцати трех факторов экономического роста, выделенных Э. Денисоном, четыре фактора принадлежат труду, то есть связаны с человеческим капиталом[4].

В широком смысле слова экономический рост означает поступательное развитие производительных сил общества, способность экономики производить из года в год все больше товаров и услуг, необходимых для удовлетворения постоянно растущих потребностей всех экономических агентов.

В узком смысле слова под экономическим ростом принято понимать увеличение абсолютной величины реального ВВП и реального ВВП на душу населения, свидетельствующие о том, что темпы увеличения реального ВВП превосходят темпы роста населения [2, с. 20].

Исследователи выделяют три основных показателя экономического роста: темп роста ВВП, темп роста ВВП на душу населения и темп прироста. Экономисты подразделяют факторы экономического роста на прямые и непрямые. Рассмотрим основные прямые факторы экономического роста. Прежде всего, это количество и качество рабочей силы. Количество рабочей силы тесно связано с численностью населения. Чем больше трудоспособного населения, тем выше темпы роста, конечно, если этому не препятствует крайне низкая производительность труда(что имеет место во многих развивающихся странах). Чем больше население страны, тем выше потенциал производства товаров и услуг и тем больше людей, получающих зарплату и доходы, которые лежат в основе потребления [3, с. 31].

Качество рабочей силы сказывается на производительности труда, которая служит источником экономического роста. Именно качество рабочей силы Э. Денисон поставил на первое место среди факторов экономического роста [4]. В первую очередь, качество рабочей силы зависит от уровня образования и профессиональной подготовки.

«Китайское чудо», то есть стабильно высокие темпы роста экономики, в минувшие десятилетие тесно связано с демографическим дивидендом, приносящим китайской экономике огромную пользу. Но в на-

стоящее время это китайское преимущество постепенно исчезает: обостряется ситуация в связи со старением населения и снижением резервной рабочей силы, и одновременно усиливается проблема дефицита рабочей силы. На этом фоне в 2015 г. китайское правительство скорректировало демографическую политику «плановой рождаемости», поощряя рождение двоих детей в семье.

В то же время страны Африки обладают огромной численностью населения, но грамотность в этих странах низка, и, соответственно, невысок экономический рост.

Вторым прямым фактором экономического роста являются природные ресурсы. Так, в странах ОПЕК экономический рост базируется на экспорте нефти, который обеспечивает им высокий уровень жизни граждан. Восстановление российской экономики в начале этого века тоже тесно связано с нефтью и газом. Конечно, есть и негативный эффект – доминирование нефтегазовой отрасли, в конечном счете, мешает диверсификации производства [5, с. 20]. Однако это вовсе не означает, что страны с недостаточными запасами полезных ископаемых обречены на невысокие темпы экономического роста. Так, у Индии – члена БРИКС – природные ресурсы ограничены, но темпы экономического роста в минувшее десятилетие значительны.

Научно-технический прогресс – это третий фактор, напрямую определяющий экономический рост. В ходе научно-технического прогресса развитие науки ведет к взаимному обогащению, как науки, так и производства, и производство становится массовым потребителем научных знаний. НТП ведет к росту производительности труда, снижению трудоемкости, материалоемкости и себестоимости продукции.

Назовем основные непрямые факторы экономического роста: степень монополизации рынка, налоговый климат, инвестиционные расходы, государственные расходы.

Известно, что экономический рост бывает двух типов: интенсивный и экстенсивный. Интенсивный тип экономического роста – это рост за счет нововведений, повышения качества используемых факторов производства. Рост масштабов производства, как правило, обеспечивается за счет применения более совершенной техники, передовых технологий, достижений науки, экономии ресурсов, повышения квалификации работников. Экстенсивный тип экономического роста происходит за счет увеличения количества используемых факторов производства: земли, труда, капитала и т. д.

Изучение проблем экономического роста имеет давнюю историю. Меркантилисты в средние века рассматривали экономический рост как приумножение денежного богатства страны. В период классического капитализма ученые связывали экономический рост с накоплением капитала. Неоклассическая модель экономического роста опирается на идею оптимальности рыночной системы, которая устанавливается автоматически с помощью свободной конкуренции, создающей условия для получения максимальной полезности.

После второй мировой войны возникли неокейнсианские теории роста. Наиболее известны модели экономического роста Р. Харрода и Е. Домара, которые часто рассматривают вместе как одну модель.

Определяющим фактором экономического роста и его темпов, по мнению неокейнсианцев, является рост инвестиций. Они, с одной стороны, способствуют росту национального дохода, с другой – увеличивают производственные мощности. Рост дохода, в свою очередь, способствует увеличению занятости. Поскольку с ростом инвестиций растут производственные мощности, рост дохода должен быть достаточным, чтобы уравновесить увеличивающиеся производственные возможности общества, не допуская возникновения недогрузки предприятий и безработицы. Экономический рост в странах с рыночной экономикой, по мнению неокейнсианцев, не достигается автоматически, для поддержания динамического равновесия необходимо государственное регулирование.

Рассматривая проблемы экономического роста в развивающихся странах, кейнсианцы разработали теорию «большого толчка» (П. Розенштейн-Родан, Х. Лейбенстайн, Р. Нурксе). Подробный анализ концепций экономического роста, как в западной, так и в российской экономической теории дан в монографии Е.Н. Акимовой [6].

Экономический рост – не только важная макроэкономическая категория, но и показатель способности экономической системы решать экономические и социальные проблемы, повышать уровень жизни населения. Разработке моделей экономического роста посвящены работы ученых, принадлежащих к разным школам и направлениям экономической мысли.

Особую актуальность в настоящее время приобретает исследование экономики знаний в направлении возможностей экономического роста. Ученые, разрабатывающие данное направление, пришли к выводу, что формирование экономики знаний – процесс очень противоречи-

вый. «С одной стороны, ее развитие связано с открытием новых источников благосостояния и роста в виде так называемого «неосвязаемого» или «невещественного» капитала, но, с другой стороны, ее развитие сопровождается сокращением традиционного индустриального сектора экономики развитых стран» [7], что, в конечном счете, по мнению российского исследователя М.О. Лихачева, ведет к глобальному дисбалансу и снижению темпов роста мировой экономики в целом.

Можно сделать вывод, что экономический рост – явление многофакторное, позволяющее, с одной стороны, повышать уровень жизни населения, а с другой стороны, порождаящее противоречия, которые требуют дальнейшего анализа и поиска путей их разрешения.

Литература:

1. *Акимова Е.Н., Опалева О.И.* Проблемы развития человеческого капитала в России // Вопросы экономики и экономического образования. Вып. 2. Социально-экономические проблемы России в 2014–2016 гг. Сб. научн. тр. М.: ИИУ МГОУ, 2017.

2. *Анисимов В.М.* Современная экономическая теория в терминах, категориях, схемах (макрэкономика): Учебное пособие. М.: МГТУ им. А.Н. Косыгина, 2008. 70 с.

3. *О’Нил Дж.* Карта роста. Будущее стран БРИК и других развивающихся рынков / Пер. с англ. М. Сутормина. М.: Альпина Бизнес Букс; Манн, Иванов и Фербер, 2013. 256 с.

4. *Денисон Э.* Анализ экономического роста США с 1929 по 1969 (Accounting for United States Economic Growth, 1929–1969; 1974).

5. *Веркей Ж.* Страны с быстро развивающейся экономикой: Бразилия – Россия – Индия – Китай... Экономические перемены и новые вызовы: Специализированная информация. М.: РАН; ИНИОН, 2012. 40 с.

6. *Акимова Е.Н.* Эволюция концепций государственной политики экономического роста. LAP, 2011.

7. *Лихачев М.О.* Кризис современной модели глобализации и роста мировой экономики // Интернет-журнал «Наукведение». 2016. Т. 8. №2 URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/49EVN216.pdf> (дата обращения 19.04.2017).

Игумнов О.А.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет

Игумнова А.О.,
магистрант Белгородского государственного
национального исследовательского университета
(НИУ «БелГУ»), г. Белгород

**Воспроизводство человеческого капитала
будущего специалиста в экономике,
основанной на знаниях: компетентностный подход**

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы воспроизводства человеческого капитала с точки зрения формирования компетенций, необходимых будущему специалисту в его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: экономика знаний; человеческий капитал; компетенции; воспроизводство; социально-ориентированная экономика.

Развитие экономики знаний предопределило существенные изменения: на смену самовозрастанию физического капитала приходит самовозрастание капитала человеческого, что предопределило пристальное внимание экономистов к его анализу.

Большой вклад в разработку теории человеческого капитала внесли Т. Шульц, Г. Беккер, М. Блауг, И. Бен-Порэт, Б. Вейсброд, Ф. Махлуп, Л. Туроу, Р. Уикстра и др. Теоретический анализ этой концепции провели и отечественные экономисты: М.М. Критский, С.А. Курганский, А.И. Добрынин, С.А. Дятлов, Е.Д. Цыренова и др.

Эволюцию взглядов на природу человеческого капитала представляется целесообразным исследовать на основе стадийного анализ доиндустриальных, индустриальных и постиндустриальных концепций.

В основу доиндустриальных теорий о человеческом капитале положен ряд принципиальных положений трудовой теории стоимости.

С развитием экономической науки в XVII–XVIII вв. постепенно приходило понимание того, что человек является носителем уникальных способностей, навыков, сущность которых выходит далеко за рамки традиционного понятия «труд». В этом аспекте актуальны теоретические положения, предложенные У. Петти, первым предпринявшим попытку измерить стоимость населения Англии, отмечая, что «ценность основной части населения, как и земли, равна 20-кратному доходу, который они добывают» [13]. Он отмечал, что капитал сконцентрирован не только в результатах труда населения государства, но также и в людях, которые являются потенциалом для удовлетворения потребностей общества. У. Петти считал настоящим источником бедности редкость населения и определял производительный труд как труд в сфере материального производства страны.

Теория эффективного использования знаний и навыков человека получила дальнейшее развитие в трудах А. Смита, который полагал, что человеческие способности – это часть основного капитала, и их приобретение стоит больших издержек. А. Смит [15] считал знания, навыки и мастерство ценными как для человека, так и для всего общества, полагая при этом, что индивидуальные способности к труду лишь тогда становятся капиталом, когда они находятся в распоряжении владельца капитала.

Существенное место в формировании способностей и характера человека А. Смит отводил также воспитанию, отмечая, что на формирование способностей человека оказывают влияние те знания и навыки, которые он получает в процессе приобретения профессии. Он полагал, что образование должны иметь и низшие слои общества, хотя страна не достигнет за счет этого экономической выгоды, так как государство получает выгоду не только в виде высококвалифицированных работников, но и формирует у граждан способность к подчинению законодательным нормам и умение адекватно отреагировать на политику, реализуемую правительством страны.

Развивая систему взглядов А. Смита на указанную проблему, Д. Рикардо [14] считал рабочей силой не созидательные качества человека, а самих наемных работников либо безработных, находящихся в поиске работы, при этом причину экономического отставания государств Д. Рикардо видел в нехватке образованных граждан.

Исследователь Г. Беккер отмечал, что «главным побудительным фактором стало осознание того, что в большинстве стран рост физического капитала объясняет относительно невысокую часть роста дохода. Поиск удовлетворительных объяснений привел к разработке более совершенных измерителей физического капитала и вызвал интерес к менее осязательным сущностям, таким, как технический прогресс и человеческий капитал» [20, р. 1].

Общепризнанным является представление Т. Шульца о человеческом капитале, рассматривавшего его в качестве составной части общественного и выделение его специфических характеристик по отношению к физическому капиталу: «Концепция капитала исходит из наличия нечто реально существующего, что обладает экономическим свойством оказывать будущие услуги, позволяет приступить к последующему делению целого на две части, а именно: на человеческий капитал и нечеловеческий» [30, р. 490].

В то же время в экономической литературе присутствуют различные трактовки понятия «человеческий капитал» и его внутренней структуры. Так, Г. Беккер подчеркивал, что «человеческий капитал формируется за счет инвестиций в человека, среди которых можно назвать обучение, подготовку на производство, расходы на здравоохранение, миграцию и поиски информации о ценах и доходах» [20]. Отметим, что в этом определении не учтена природная основа происхождения человеческого капитала как фактор, способный ограничить инвестиции. Чтобы были возможности приращения профессиональных качеств собственника человеческого капитала, индивид должен быть здоровым и способным к потенциальной трудовой деятельности.

В определении И. Бен-Порэта человеческий капитал рассматривается как «фонд, функция которого – производство трудовых услуг в общепринятых единицах измерения и который в этом своем качестве аналогичен любой машине как представительнице вещественного капитала» [21, р. 363].

По нашему мнению, в данном определении отражена только одна, хотя и весьма значимая, функция человеческого капитала, и не учтена, в частности, его способность к развитию и самовоспроизводству.

В определении, данном группой отечественных экономистов (А.И. Добрынин, С.А. Дятлов, В.А. Конов, С.А. Курганский), человеческий капитал представлен как «совокупность всех атрибутивных качеств и свойств, производительных способностей и сил, функцио-

нальных ролей и форм, рассматриваемых с позиций системной целостности и адекватных современному состоянию общества эпохи научно-технической и социально-информационной революции, включенных в систему рыночной экономики в качестве ведущего творческого фактора общественного воспроизводства» [3, с. 4].

Согласимся с мнением Л.С. Шаховской, отмечающей неправомерность отождествления человеческого капитала и субъекта как его носителя: «Человеческий капитал – это сам человек-работник, субъект хозяйствования, его способность к труду, то есть трудовой ресурс, при определенных условиях выступающий как капитал для его нанимателя» [17, с. 33]. Человек представляет собой диалектическое единство и различие биологического, экономического, социального, духовного и индивидуального, понятие же человеческого капитала отражает проявление лишь его экономической сущности.

С началом промышленного переворота конца XVIII – середины XIX вв. возникает ряд теорий, которые, по мнению Н.В. Веретенниковой [1], характеризуют специфику человека труда индустриальной эпохи как капитал в отрыве от его знаний, умений и навыков.

Так, Дж. Милль [11] не учел врожденных способностей человека при определении категории «капитал», что, на наш взгляд, не вполне корректно, так как процесс приобретения способностей человека обусловлен в известной степени и заложенными на генетическом уровне качествами. В этом аспекте исследователь затрагивает особенно важный для современного представления о человеческом капитале аспект – вопросы, связанные с необходимостью оценки творческого мышления (интеллектуального труда) и его роли в производственном процессе. *«Само человеческое существо...», – отмечал Дж. Милль, – не является капиталом. Человек служит целью, ради которой существует богатство. Но его приобретенные способности, выступающие только как средство и реализующиеся только посредством труда, которые с полным основанием можно отнести к категории капитала»* [27, р. 756].

К. Маркс [7] писал о накоплении у работников способностей к труду. Накопление является сохранением и одновременно изменением уже воспринятого, выполненного труда. При этом важную роль для развития человека играет свободное время: чем эффективнее работник распоряжается своим рабочим временем, тем больше свободного времени он имеет и может использовать его для собственного интеллектуального развития, что, в свою очередь, ведет к росту производительности

труда. Важно положение Маркса о том, что знания станут крупнейшей производительной силой и важнейшим источником богатства, а труд в его непосредственной форме, измеримый и оцениваемый количественно, должен перестать быть мерой созданного богатства [6].

«Открытый» в XX в. человеческий капитал оказывается тождественным переменному капиталу, описанному в свое время К. Марксом. Основной составной частью определения понятия «рабочая сила» у К. Маркса и у исследователей человеческого капитала оказывается один и тот же элемент – человеческие способности. Тем не менее, К. Маркс приоритетным считает не человеческий капитал (приобретенные и врожденные способности человека), а собственно процесс производства и соответствующие ему экономические отношения. В то же время человеческий капитал – основа для саморазвития личности, поэтому в структуру его элементов, на наш взгляд, целесообразно включать свойства, характеризующие человека как личность.

Непродуктивным в научном отношении, как нам представляется, является подход, к человеческому капиталу только как к инструменту для выполнения определенной работы и фактору производства. Человеческий капитал – изменяющаяся и самодостаточная система, состоящая из отдельных взаимосвязанных элементов и обеспечивающая не только возможность, но и необходимость его рационального воспроизводства, всестороннее развитие личности человека. М.М. Критский пишет: *«даже если его называют главным фактором производства, это ничего не меняет, поскольку на такую роль могут претендовать и традиционные понятия труда, рабочей силы, личного фактора. Если человеческий капитал все же называют таковым, то за этим чаще всего стоит выхолащивание содержания проблемы перехода к информационной экономике»* [16, с. 6]. По мнению М.М. Критского, способности человека не исчерпывают содержания понятия человеческого капитала, так как они стыкуются с одноуровневым понятием потребностей: *«сам человеческий капитал – это форма, способ организации жизнедеятельности и, следовательно, персонификация единства (взаимодействия) запасов потребностей и способностей»* [16, с. 7].

Взаимосвязь потребностей и способностей человека характеризуется рядом особенностей:

- физические и духовные способности – явление в основе своей биологическое, и лишь на определенной стадии развития природные возможности трансформируются в способности к труду, отражая спе-

цифические свойства человека осуществлять целесообразную деятельность;

- способности экономического субъекта, как экономическое понятие, выражают не физические и духовные способности вообще, а те из них, которые развиты до общественно-необходимого уровня, способного удовлетворять потребности как его носителя, фирмы, так и общества в целом. Еще К. Маркс отмечал, что способности человека к труду являются «главным накоплением богатства, важнейшим сохраненным результатом предшествующего труда» [9, с. 306]. Происходит своего рода накопление производительной силы труда и созидательных способностей человека, причем в большей степени именно умственных способностей, при этом «накапливается, но не как мертвая масса, а как нечто живое, это – искусство рабочего, степень развития труда». Далее Маркс поясняет: «Накопление является здесь ассимиляцией; постоянным сохранением и вместе с тем преобразованием уже воспринятого, осуществленного» [9, с. 305];

- формирование и реализация способностей человека определяются уровнем экономического развития страны, институциональной средой (отношениями собственности, законодательной базой, качеством государственного управления, системой ценностей, качеством корпоративного управления);

- человеческие способности отличаются от трудовой деятельности, они характеризуют лишь степень свободы выбора между различными действиями;

- существует взаимозависимость между способностями к труду и материальными ресурсами, но с развитием современной научно-технической революции она уменьшается, а способности человека становятся автономными в своем воспроизводстве.

Человеческий капитал характеризуется следующими чертами [1]:

- в условиях современной экономики он становится одним из основных факторов, определяющих главные тенденции социально-экономического развития;

- его формирование требует от самого человека и всего общества значительных и все возрастающих затрат;

- человеческий капитал обладает способностью к накоплению в виде знаний, навыков, опыта и компетентности;

- по мере накопления доходность человеческого капитала повышается до определенного предела, ограниченного верхней границей

активной трудовой деятельности (активного трудового возраста), а затем резко снижается;

- характер и структура инвестиций в человеческий капитал определяются историческими, национальными, культурными особенностями и традициями;

- инвестиции в человеческий капитал должны обеспечивать его обладателю получение более высокого дохода. Опытные работники имеют более высокую предельную производительность и зарабатывают больше. К. Маркс по этому поводу писал: *«Труд, который имеет значение более высокого, более сложного труда... есть проявление такой рабочей силы, образование которой требует более высоких издержек, производство которой стоит большего рабочего времени, и которая имеет поэтому более высокую стоимость, чем простая рабочая сила. Если стоимость этой силы выше, то и проявляется она зато в более высоком труде и овеществляется поэтому за равные промежутки времени в сравнительно более высоких стоимостях»* [8, с. 208–209];

- более высокий доход в целом способствует расширению человеческого выбора, но это воздействие ослабевает по мере увеличения дохода, в чем проявляется действие принципа «убывающей полезности дохода» для человеческого развития;

- капиталовложения в человека дают довольно значительный по объему, длительный по времени и интегральный по характеру экономический и социальный эффект (чем раньше начинаются вложения в человеческий капитал, тем быстрее они начинают давать отдачу);

- использование человеческого капитала всегда контролируется его носителем независимо от источника инвестиций на его развитие;

- функционирование человеческого капитала, степень отдачи от его применения обусловлены свободным волеизъявлением субъекта, его индивидуальными интересами и предпочтениями, его материальной и моральной заинтересованностью, ответственностью, мировоззрением и общим уровнем культуры, в том числе и экономической.

В постиндустриальной инновационной экономике, по мнению А.П. Колядина [4, с. 3], человеческий капитал приобретает принципиально новые черты и свойства:

- он одновременно потребляется и накапливается в процессе использования;

- обладает опережающими темпами роста и развития по сравнению с другими формами капитала;

- имеет способность к внутренней систематизации за счет совокупности качественных и количественных характеристик личности его носителя;
- обладает мультипликативной способностью и, соответственно, ценностью;
- приобретает способность создавать полезные блага без участия природного и вещественного капитала;
- выполняет базисную и интегрирующую функции в структуре национального капитала;
- доминирующая и интегрирующая роль в содержании и структуре человеческого капитала элемента знания, как осмысленной, декодированной и систематизированной информации.

В США стоимость человеческого капитала в конце XX в. составляла 95 трлн долл., или 77% национального богатства (26% мирового итога стоимости человеческого капитала). Россия за счет высокого уровня человеческого капитала и природных ресурсов находится на первом месте в мире по национальному богатству на душу населения (400 тыс. долл.). Человеческий капитал России составляет около 30 трлн долл., природный капитал – 24 трлн долл., физический капитал – 6 трлн долл. [5]. Справедливости ради отметим, что подобная экстраполяция довольно груба, так как не учитывает глобальный дисбаланс: одни страны обладают активами, другие – пассивами.

Экономика знаний базируется на инновационном процессе, объединяющем научно-фундаментальные, технологические и социально-гуманитарные нововведения, в ходе которых, как полагает В.П. Моргунов, формируется «новая модель развития и использования человеческого капитала» [12]. Данная модель рассчитана не просто на высококвалифицированную рабочую силу, интегрированную в систему производства, но и на когнитивный человеческий капитал, на непрерывный процесс генерации, обновления и обогащения знаний. Общеизвестно, что массовый спрос на качественный человеческий капитал предъявляет только инновационная, а не сырьевая экономика.

Динамика отечественного когнитивного ресурса – запаса знаний – и его объем за 20 лет трансформационных изменений заметно снизились. В России сегодня работают 12% от общего числа ученых мира, но численность специалистов, занятых в науке, за годы реформ также существенно уменьшилась.

В процессе эволюции рабочей силы и формирования на этой основе человеческого капитала потребности и способности человека развивались в форме их противоречивого взаимообусловленного единства. Интеллектуализация производства обуславливает усиление интеграционных процессов в однонаправленном изменении потребностей и способностей хозяйствующих субъектов. Значимой для человека становится потребность в непрерывном процессе обучения в течение всей сознательной жизни, в улучшении состояния окружающей среды, социальной стабильности и защищенности, демократизации.

С другой стороны, институционализация информационного пространства обеспечивает свободный доступ каждого человека к накопленному объему знаний. Формируется особый тип работника – «работник знаний». Творческий характер труда становится все более массовым явлением, а внешняя для субъекта мотивация к труду замещается его внутренней мотивацией.

Подчеркивая определяющую роль человека знаний, П. Друкер выделяет два основных его свойства [23, р. 86]. Первое заключается в том, что работник знаний от всех остальных участников трудового процесса отличается тем, что сам, причем безраздельно, владеет своими собственными «средствами производства»: неразрывно принадлежащими ему интеллектом, памятью, знаниями, инициативой, личным опытом, которые обычно называют «скрытыми». Это создает для фирм серьезные проблемы, в частности, : отчуждение скрытых знаний и превращение их в «явные»; ограничение межфирменной мобильности работника, так как, уходя из компании, он уносит с собой свои неотчужденные знания. Исследователь предлагает заинтересовывать работника в долгосрочных контрактах с фирмой, чтобы избежать утечки мозгов, превращая, например, его в совладельца.

Вторая особенность работника знаний, по мнению П. Друкера, заключается в том, что он, вне зависимости от квалификации, является «винтиком» некоторого внутрифирменного процесса и может эффективно работать только в составе коллектива. Работник знаний – вовсе не ученый-одиночка, уникальный творец или управляющий, это обычный соучастник общего корпоративного дела, продуктом которого являются знания. Поэтому большое значение приобретает формирование коллектива единомышленников.

Воспроизводство человеческого капитала, как нам представляется, необходимо рассматривать как двусторонний процесс. С одной стороны,

это формирование человеческих способностей: укрепление здоровья, приобретение знаний, совершенствование профессиональных навыков. С другой – это реализация приобретенных способностей для удовлетворения изменяющихся потребностей: отдых, интеллектуальное и культурное развитие и т. д.

Особенности воспроизводственного процесса человеческого капитала позволяют определить его как особую форму общественного капитала. В исследованиях экономистов, занимающихся проблемами человеческого капитала, прежде всего обращается внимание на то, что он является основой роста будущих доходов его носителя (эта черта объединяет его с физическим капиталом).

Определяющей особенностью человеческого капитала, на наш взгляд, является общность экономических интересов его носителя, семьи, организации, общества в процессе воспроизводства человеческого капитала, так как только в этом случае труд как форма реализации человеческого капитала будет творческим.

Основными принципами воспроизводства человеческого капитала, позволяющими обеспечить единство экономических интересов всех экономических субъектов, являются:

- эффективность: экономические субъекты должны иметь возможность повышать эффективность своей деятельности, полноценно участвовать в процессе формирования дохода и трудиться за денежное вознаграждение;
- равные стартовые возможности формирования человеческого капитала: все барьеры должны быть ликвидированы, чтобы люди могли принимать участие в реализации своих способностей и накоплении будущих;
- проблема справедливого распределения возможностей развития между нынешним и будущим поколениями, а также внутри каждого поколения, не приносящего чьи-либо интересы и потребности в жертву каким-либо другим. Вместе с тем эта справедливость является равенством возможностей, а вовсе не обязательно равенством конечных результатов, поскольку реализация возможностей является вопросом собственного выбора каждого поколения;
- демократичность, активность и мобильность, предполагающие активное участие в процессе принятия решений. Именно в этих вопросах чрезвычайно высока роль социальной политики государства, общественных организаций, развития гражданского общества. Реализа-

ция этих принципов означает повышение ответственности людей за судьбы своей семьи, страны и человечества в целом.

Таким образом, под человеческим капиталом предлагается понимать систему отношений по воспроизводству (развивающихся потребностей и накапливаемых способностей) и отчуждению результатов труда хозяйствующих субъектов в процессе трансакций на основе единства экономических интересов (на уровне семьи, фирмы, общества).

Как правило, при анализе человеческого капитала рассматривают прежде всего лишь приобретенные в процессе жизненного цикла способности и знания. В то же время выявление природных характеристик человека позволяет более глубоко показать, как разнообразные неосознанные навыки и другие свойства участвуют в создании благосостояния и развитии личности человека, постоянно видоизменяясь под влиянием окружающей среды, включая обучение. К основным характеристикам психофизиологических способностей человека относятся унаследованные способности человека (первоначальное накопление человеческого капитала), текущее состояние его здоровья, возраст и пол.

Интеллектуальные характеристики человеческого капитала – это способность человека к дальнейшему обучению, овладению новыми навыками и специальностями. Ф. Махлуп [10], характеризуя интеллектуальную сторону труда работника, обращал внимание на его ориентированность на оперирование информацией и знаниями, высокую мобильность, желание заниматься деятельностью, открывающей широкое поле для самореализации и самовыражения, хотя бы и в ущерб сиюминутной выгоде. Особое внимание уделяется при анализе интеллектуальной составляющей человеческого капитала так называемым «молчаливым», или подразумеваемым, знаниям.

Основа интеллектуального развития человека – образование. По этому поводу Дж. Гэлбрейт писал: *«Доллар, вложенный в интеллект человека, часто приносит больший прирост национального дохода, чем доллар, вложенный в железные дороги, плотины, машины и другие капитальные блага. Образование становится высокопроизводительной формой капитальных вложений, темпы его прироста зависят от возраста, от темпов морального обесценивания знаний и опыта»* [2, с.49].

Воспроизводство человеческого капитала предполагает непрерывное обучение в течение всей жизни, переход от «обучения на всю жизнь» к «обучению через всю жизнь». Это не только подчеркивает важность обучения и профессиональной подготовки взрослых, но под-

разумеает обучение на всех стадиях жизни, включая «обучение учению» (математику) и «обучение обучению» как в рамках формального, так и неформального образования. Человеческий капитал развивается в контексте, включающем:

- обучение в семье в период раннего детства;
- формальное образование и профессиональную подготовку, включая раннее детство, школьное обязательное образование, дополнительное профессиональное образование, высшее образование, профессиональное образование на рынке труда в различных формах и т. д.;
- профессиональную подготовку на рабочем месте, а также обучение на работе посредством специфической деятельности, такой, как исследования и инновации или участие в различных профессиональных объединениях;
- неформальное информационное обучение на рабочем месте и в повседневной жизни.

В процессе непрерывного образования происходит накопление навыков и компетенций, которые могут быть общими либо специфическими, при этом чем более скрытыми и неявными являются знания и навыки, тем сложнее обмениваться ими и их распространять. Знания, по мнению Б. Льюндвалла и Б. Джонсона [26], можно классифицировать по четырем категориям (*что, почему, как, кто*): знания-факты; знания о принципах и законах природы, человеческого сознания и общества; знания-навыки; знания о системе отношений, складывающихся между различными типами людей.

Формирование и реализация человеческого капитала предполагает мобильность в виде смены места приложения труда работниками, связанной, как правило, с изменением концентрации интеллекта в отраслях национальной экономики или между национальными экономиками. Выделяются два вида интеллектуальной миграции в зависимости от того, как изменяется концентрация интеллекта – внутренняя (внутри фирмы, между отраслями одной экономики) и внешняя (между национальными экономиками). Интенсивность интеллектуальной миграции определяется соотношением ее причин и условий.

К элементам человеческого капитала мы относим и мотивацию человека как форму проявления потребности, причем потребности уже осознанной, сформировавшейся под воздействием внешних условий, и являющейся также побудителем к деятельности. Личностные, индивидуальные качества, уровень развития потребностей и способностей

носителя человеческого капитала определяют выбор ими мотивов трудовой деятельности. На этом уровне мотивация труда не только лично окрашена, ее формирование происходит еще и при непосредственном участии самого работника в пределах тех возможностей, которые ему предоставлены.

Для работников творческой сферы труд сам по себе мотив, потому что он выступает для них формой самовыражения личности, а не просто средством обеспечения существования. Поэтому среди людей, не состоявших в профессиональном отношении, так велика «охота к перемене мест». Они меняют не просто место работы, а содержание труда, переходя из одной сферы деятельности в другую. Этот переход может осуществляться до тех пор, пока работник либо не найдет себе дело в соответствии со своими способностями, либо не определит для себя мотив труда в конкретной сфере деятельности.

В рамках политической экономии система воспроизводства навыков рассматривается во взаимосвязи экономических агентов и институтов вместо статического подхода, подразумевающего существование саморегулирующегося равновесия. Результаты исследований подтверждают роль человеческого капитала как важнейшего элемента инновационного развития различных стран мира. Построение и развитие экономики, основанной на знаниях, инициируют потребность в высококвалифицированном человеческом капитале, способном генерировать и адаптировать новые знания.

Ставшее уже классическим представленное в документах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [29] определение человеческого капитала как *«знаний, навыков, компетенций и других свойств, воплощенных в людях, которые способствуют созданию личного, социального и экономического благополучия»* акцентирует внимание при исследовании человеческого капитала запас знаний, навыков, умений индивидуума.

Экономика знаний актуализирует исследование процессов накопления, использования знаний и навыков индивидуумами с особым акцентом на навыки и умения.

Стратегия ОЭСР формирования и развития навыков (*OECD Skills Strategy*) фокусируется на сдвиге от традиционных показателей оценки человеческого капитала, таких как количество лет формального образования, структуры образования по уровням к широкой перспективе, включающей формирование и использование навыков, их использова-

ние в течение всей жизни и отмечает, что «*навыки являются ключом к процветанию народов и лучшей жизни для людей в XXI веке*» [31].

Исследователями констатируется отсутствие согласованного определения термина «навыки» (*skills*). Часто в качестве синонима термина «навык» (*skill*) используются термины «компетенция», «компетентность» (*competence, competency*). Концепция навыков и компетенций и ее смысловое значение зависят от национальных, культурных, лингвистических условий ее применения. Ф. Грин предлагает функциональный подход к термину «*skill*» на основе междисциплинарного подхода. Согласно этому подходу, навык – качество, присущее индивиду и обладающее тремя характеристиками [24, p.10]:

- 1) продуктивностью (использование навыка на работе для производства полезности);
- 2) накапливаемостью (наращиваемостью) (навык наращивается посредством обучения и развития);
- 3) социальной детерминированностью (обусловленностью социальными условиями формирования).

Неоклассическая концепция человеческого капитала не учитывает социального контекста навыка. По мнению Ф. Грина, предпосылка, полагающая, что работники выступают обособленными субъектами экзогенных предпочтений и устремлений с экзогенно обусловленными технологиями и оптимальным механизмом управления, неадекватна [24, p. 12]. Скорее, каждый из этих процессов – приобретение, оценка и использование навыков – социально детерминированы. Применение навыков зависит от качества трудовых отношений, от стратегии управления, которая, в свою очередь, культурно детерминирована.

Работа Дж. Минцера [28], обосновавшего зависимость заработной платы индивида от количества лет обучения и накопленного производственного опыта, внесла значительный вклад как в теорию человеческого капитала, так и в арсенал инструментов для эмпирического анализа и оценки человеческого капитала. Продолжительность обучения (среднее число накопленных лет образования) стала самым популярным показателем для оценки человеческого капитала. В условиях формирования экономики знаний в развитых странах продолжительность обучения достигла высоких значений (максимальное значение показателя достигнуто в США – 13,27 лет в 2010 г.) [19]. Все большую роль в развитии навыков играет неформальное и информальное образование, которое не учитывается в показателе «продолжительность обучения».

Классификация систем формирования навыков, предложенная М. Басемейером и К. Трамбуш [22], легла в основу теоретико-методологического подхода к проектированию концептуальной модели процесса воспроизводства человеческого капитала экономики, основанной на знаниях. Предложенная ими концепция системы коллективного формирования навыков, предусматривающая активное вовлечение в процесс воспроизводства навыков и компетенций широкого круга экономических агентов и институтов, положенная в основу концептуальной схемы воспроизводства человеческого капитала экономики, основанной на знаниях, позволяет отобразить комплексный процесс формирования и использования навыков.

Воспроизводство человеческого капитала проходит три основных стадии: формирование, обмен (распределение), потребление (использование). Стадия формирования человеческого капитала характеризуется непрерывным процессом своего функционирования на протяжении всей жизни человека. В экономике, основанной на знаниях, обучение индивида не заканчивается получением формального школьного или университетского образования, оно продолжается в течение рабочей жизни индивида как в виде тренингов, семинаров, приобретения опыта работы, так и в информальном формате – во взаимодействии с окружающим миром. На рисунке представлена схема модели воспроизводства человеческого капитала в экономике, основанной на знаниях.

Множество исследований [25] также подтверждает влияние когнитивных и некогнитивных навыков индивида на заработную плату, занятость и социальное благополучие (рис. 1).

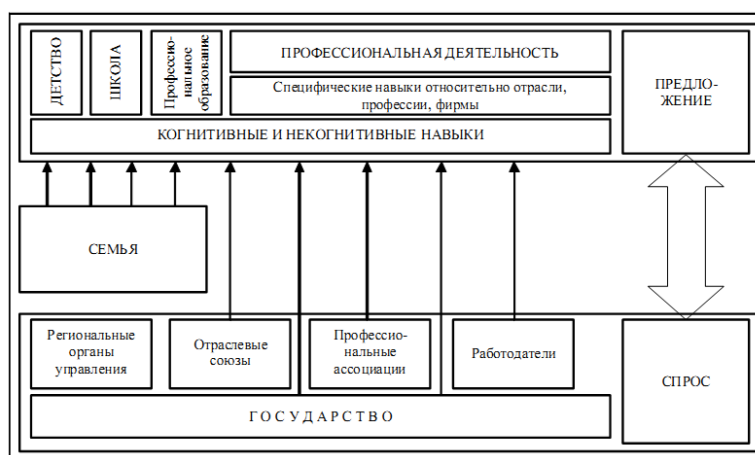


Рис. 1. Модель воспроизводства человеческого капитала в экономике, основанной на знаниях [18]

К некогнитивным навыкам исследователи относят личностные качества, цели, характер, мотивацию и предпочтения, которые имеют ценность на рынке труда, в системе образования. Некогнитивные навыки так же важны, как и когнитивные, влияя на успешность человека на рынке труда и в социуме на протяжении всей жизни.

На этапе распределения человеческого капитала, особенно на стадии начального распределения человеческого капитала выпускников образовательных организаций, важно наличие у них востребованных рынком труда знаний, навыков и компетенций, которые должны быть сформированы в рамках системы общего, высшего и профессионального образования. Проблема несовпадения навыков работника и требований к навыкам на рабочем месте (*skill mismatch*) может быть решена с помощью мониторинга и оценки уровня компетенций индивидов, с одной стороны, и требований, предъявляемых на рабочих местах, – с другой.

На этапе использования человеческого капитала процесс его формирования не заканчивается; в процессе трудовой деятельности формируются и развиваются как общие, так и специфические относительно профессии и отрасли навыки. Система коллективного формирования навыков характеризуется большой заинтересованностью в инвестициях в человеческий капитал как со стороны государства, так и со стороны бизнес-структур, которые несут значительную долю расходов на организацию первичной профессиональной подготовки. Особую роль в этой системе играют экономические агенты: профсоюзы, объединения работодателей, отраслевые и профессиональные ассоциации и т. д.

Таким образом, исследование элементов человеческого капитала – широкого спектра когнитивных и некогнитивных навыков – позволяет выявить новые детерминанты процесса формирования и использования человеческого капитала.

Проблемой современной рыночной экономики является нехватка талантливых молодых специалистов, обладающих профессиональными компетенциями. С одной стороны, решающее значение для выпускника профессиональной школы любого уровня имеет не только овладение суммой конкретных знаний, умений и навыков, но, главное, умение их самостоятельно добывать, приобретать, систематизировать и использовать. Это особенно важно, поскольку конкурентоспособность молодых специалистов зависит от их профессиональных компетенций – основы успешной профессиональной деятельности.

С другой стороны, непредсказуемость рынка труда, отсутствие полной информации о вакансиях, переизбыток выпускников некоторых специальностей приводят к тому, что молодой специалист становится на учет в службе занятости или же сам, используя свои способности, ищет работу; нередко он вынужден устраиваться на работу не по специальности и заново переучиваться, что ведет к затрате как его личных средств, так и средств остальных субъектов взаимодействия: государства, общества, вуза и работодателя.

На протяжении последних 10–12 лет молодые специалисты все чаще самостоятельно решают проблемы, связанные с трудоустройством и переподготовкой после завершения обучения. Анализ складывающейся ситуации позволяет сделать вывод о необходимости перемен в самой технологии подготовки специалистов для повышения их конкурентоспособности и перемен в представлениях о современной системе подготовки специалистов. Выработка системы профессиональных компетенций должна стать частью долгосрочной политики вузов. В связи с этим следует отметить своевременность решения проблемы формирования компетенций у выпускника вуза, обусловленных требованиями Федеральной целевой программы развития образования в 2016–2020 гг., что предполагает необходимость дальнейшего развития теории и практики высшего образования, успешность которого существенным образом зависит от условий, в обучаются молодые специалисты.

Все это дает основания полагать, что проблема занятости молодых специалистов в ближайшей перспективе будет оставаться актуальной и дальше в общегосударственном масштабе. Экономические преобразования, переживаемые Россией на современном этапе, запускают в действие инновационные механизмы во всех сферах деятельности, в том числе и в высшем образовании. В ведущих российских вузах ведется целенаправленная работа по совершенствованию структуры и управления процессом подготовки молодых специалистов с целью их соответствия изменившейся экономической ситуации в стране. Если ранее положение о том, что вуз является научно-образовательным учреждением, воспринималось как образование, «разбавленное» научными исследованиями, то в настоящее время успешная научно-исследовательская и инновационная деятельность в российских вузах, и особенно в технических университетах, становится определяющим фактором качества образования и подготовки конкурентоспособных специалистов.

Исследование проблем формирования профессиональных компетенций молодых специалистов для выявления закономерностей влияния социально-экономических условий на формирование и развитие конкурентоспособных трудовых ресурсов на рынке труда позволяет создать эффективную систему управления компетентностно-ориентированного профессионального образования. Под рынком труда подразумевается система конкурентных связей между участниками рынка (студент-специалист, общество, государство, предприятие, высшее учебное учреждение) по поводу найма, использования работника в общественном производстве.

Рынок труда характеризуется высокой степенью неопределенности, особенностью функционирования, поскольку имеет дело со специфическим товаром. Интересы субъектов рынка труда не всегда совпадают в силу несогласованности требований рынка труда и предложения, формируемого учебными заведениями, под которым понимается определенный набор востребованных компетенций.

Сложившаяся ситуация поставила образовательные организации высшего образования перед необходимостью не только давать студентам профессиональное образование, но и серьезно заниматься вопросами их будущей карьеры. Это ведет к изменениям в системе подготовки востребованных дипломированных специалистов, поскольку необходимо вырабатывать систему социальных, культурных, профессиональных компетенций, которая позволит воспитать необходимую корпоративную культуру, социальную свободу, отношение к собственности у нового поколения молодых специалистов.

Любой из элементов человеческого капитала (здоровье, образование, интеллектуальный, культурный, социальный капитал) в определенных условиях может быть подвержен деформациям и приобретать неадекватное реальным потребностям состояние. В рамках природной составляющей (врожденные способности, задатки, талант) возникает проблема соответствия потенциального и реализуемого капитала, в рамках постоянной (базовое образование, профессиональные навыки и качества) и переменной (способность к развитию, адаптивность, инновационность мышления и деятельности) составляющих возникает угроза формирования фиктивного капитала.

Фиктивный компонент человеческого капитала наиболее целесообразно рассматривать через призму товарного (сделки на рынке труда в форме титулов собственности), функционального (как дающий

обратную отдачу) и воспроизводственного (в процессе рассогласования движения реального и фиктивного капитала) подходов. С учетом данных факторов А.П. Колядин [4, с. 3] предлагает под фиктивным человеческим капиталом понимать сформированный посредством недостаточных или неэффективных инвестиций, а также институционально-социальных деформаций запас знаний, способностей, профессиональных навыков и умений, здоровья и культуры, не способный обеспечить необходимые производственные возможности, функциональную конкурентоспособность и прирост уровня благосостояния.

Перечислим формы проявления фиктивного компонента человеческого капитала в отечественной образовательно-научной сфере [4, с. 7]:

- недостаточный уровень общетеоретической подготовки и профессиональных компетенций многих выпускников системы высшего образования;
- нерациональная структура выпуска специалистов высших и средних профессиональных учебных заведений, не отражающая реальные потребности рынка и государственного сектора занятости (перекос профессионального образования в целом в сторону высшего образования, а в рамках высшей школы – в сторону гуманитарных направлений подготовки);
- низкая готовность выпускников вузов к креативной, инновационной деятельности;
- относительно низкая экономическая отдача от фундаментальной и прикладной науки, что выражается в слабой коммерциализации ее результатов.

К имманентным системе высшего образования причинам формирования фиктивного компонента человеческого капитала в образовательной сфере отнесены:

- несовершенство механизмов профориентации и отбора абитуриентов в вузы;
- дефекты содержания профессиональной подготовки кадров;
- низкая эффективность применяемых методик обучения;
- формализация процесса послевузовского образования.

Условия, способствующие росту фиктивной составляющей человеческого капитала:

- относительно низкий уровень оплаты труда научно-педагогических работников вузов и отсутствие ее связи с качеством и результатами индивидуальной деятельности;
- недостаточный уровень общего финансирования вузов, в том числе фондов модернизации и развития;
- несовершенство главного подушевого принципа финансирования образовательных организаций высшего образования;
- коррупция и низкая эффективность контроля за качеством подготовки специалистов и научных кадров;
- отсутствие тесной взаимосвязи вузов и реального сектора экономики, а также зависимости перспектив трудоустройства выпускников от уровня их знаний и компетенций;
- отсутствие академической конкуренции и интеграции большинства российских вузов с зарубежными партнерами, корпоративная замкнутость отечественных вузов и даже их внутренних структурных подразделений;
- отсутствие эффективного механизма обеспечения непрерывного образования граждан.

Направления минимизации фиктивного компонента человеческого капитала [4, с. 9]:

- совершенствование стратегии государственной политики (образовательной, научно-технической, бюджетной, кредитной, антимонопольной и т. д.) в аспектах обеспечения роста и развития человеческого капитала;
- совершенствование механизмов организации, управления и контроля в сфере образования: изменение аккредитационной и лицензионной политики – перераспределение контрольных цифр приема в пользу эффективных вузов, реорганизация или ликвидация неэффективных вузов и филиалов;
- создание систем прогнозирования спроса на выпускников и мониторинга их трудоустройства (компетенция Минобрнауки РФ);
- ускорение разработки комплекса профессиональных стандартов (компетенция работодателей);
- повышение ответственности и заинтересованности высшего менеджмента и профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений в результатах конечной деятельности (компетенция администрации вуза);

- разработка и применение современных средств и методов обучения, а также контроля знаний (компетенция профессорско-преподавательского состава);
- системная интеграция образовательных учреждений различных уровней путем объединения «по горизонтали» или «вертикали» в эффективные инновационно-образовательные комплексы;
- повышение самостоятельности и активности вузов (во взаимодействии с государством, бизнесом и институтами гражданского общества) в вопросах совершенствования методики, содержания обучения, обеспечения его соответствия требованиям инновационной экономики;
- развитие корпоративных и государственных программ переподготовки кадров.

Ускорение и увеличение потока информации, новые требования рынка приводят к тому, что от выпускника вуза теперь требуется не столько обладание специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и находить недостающие знания или использовать другие ресурсы.

В целом человеческий капитал является одним из важнейших факторов производства в постиндустриальной экономике и экономике знаний. Уровень его развития определяет положение экономики страны в иерархии национальных экономик. Новыми инструментами государственного регулирования экономики при этом становятся: формирование системы открытых монополий, формирование системы общественной оценки вклада человеческого капитала в процесс общественного воспроизводства и, соответственно, изменение системы вознаграждения и стимулирование развития образования и социальной сферы как инструментов формирования ресурсной базы человеческого капитала.

Категория «человеческий капитал» – ключевая для понимания основных тенденций современности, поэтому теория человеческого капитала так актуальна для нынешнего российского общества, вступающего на путь формирования основ экономики знаний. Данная теория применительно к нашей стране призвана решать две задачи: во-первых, помочь построению модели социально-ориентированной экономики XXI века, во-вторых, ускорить переход страны от индустриального к постиндустриальному укладу. Общий вектор движения сегодня указывает, что при разработке эффективных технологий развития недостаточно исходить из одних лишь экономических представлений без учета

знаний наук об обществе и человеке (социологии, демографии, психологии и акмеологии). Соответственно трансформируется сам предмет изучения человека как ресурса, фактора, специфического капитала. В связи с этим, целесообразен междисциплинарный подход к изучению человеческого капитала применительно к фундаментальным проблемам и задачам развития в экономике знаний.

Литература:

1. *Веретенникова Н.В.* Человеческий капитал в экономике знаний // Вестник Томского государственного университета. Серия «Экономика и экономические науки». 2004. №283. С.110–113.
2. *Гэлбрейт Д.* Экономические теории и цели общества / Под ред. акад. Н.Н. Иноземцева. М.: Прогресс, 1979.
3. *Добрынин А.И., Дятлов С.А., Конов В.А., Курганский С.А.* Производительные силы человека: структура и формы проявления. СПб.: Университет экономики и финансов, 1992.
4. **Колядин А.П. Фиктивный компонент человеческого капитала как системный феномен экономики знаний.** Автореф. дис. ... докт. экон. наук. Саратов, 2012.
5. *Курганский С.А.* Человеческий капитал: сущность, структура, оценка. Иркутск: ИГЭА, 1999.
6. *Маркс К.* Капитал // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 46. Ч. 2.
7. *Маркс К.* Капитал / К. Маркс. В 4 т. Т. 1, кн. 1: Процесс производства капитала. М.: Политиздат, 1983.
8. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Т. 23.
9. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Т. 26. Ч. 3.
10. *Махлуп Ф.* Производство и распространение знаний в США. М.: Прогресс, 1966.
11. *Милль Дж.С.* Основы политической экономии. Т. 1 / Под общ. ред. А.Г. Милейковского. М.: Прогресс, 1980.
12. *Моргунов В.П.* Развитие человеческого капитала в экономике, основанной на знаниях: Дис. ... канд. экон. наук. Самара, 2015.
13. *Петти У.* Экономические и статистические работы. – М.: Госполитиздат, 1940.
14. *Рикардо Д.* Сочинения. Т. 1. М.: Госполитиздат, 1955.

15. *Смит А.* Исследование о природе и причинах богатства народов. М.: Соцэкгиз, 1962; *Его же.* Исследования о природе и причинах богатства народов. М.: Наука, 1993.
16. Человеческий капитал в условиях современной трансформационной экономики: Сб. науч. трудов / Редколлегия: М.М. Критский (отв. ред.) и др. СПб.: СПбГИЭУ, 2000.
17. *Шаховская Л.С.* Мотивация труда в переходной экономике: Монография / Науч. ред. С.А. Ленская. Волгоград: Перемена, 1995.
18. *Шулаева О.В.* Воспроизводство человеческого капитала в экономике, основанной на знаниях: компетентностный подход // Экономические науки. 2015. №5(126). С. 7–11.
19. *Barro R., Lee J.-W.* A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010. URL: <http://www.barrolee.com/> (дата обращения 21.04.2017)
20. *Becker G.S.* Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. N.-Y.: Columbia University Press, 1975.
21. *Ben-Porath Y.* The Production of Human Capital and the Live Cycle of Earning // Journal of Political Economy. 1967. August.
22. *Busemeyer M.R., Trampusch C.* Introduction: The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation // The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford; New York, 2012. P. 3–38.
23. *Drucker P.* Post Capitalist Society. N.-Y., 1993.
24. *Green F.* Skills and skilled work: An economic and social analysis. Oxford, 2013.
25. *Heckman J.J., Stixrud J., Urzua S.* The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labour Market Outcomes and Social Behavior // Journal of Labor Economics. 2006. 24 (3) Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success / T. Kautz [et al.]. OECD. Forthcoming, 2014; Lee J.N, Newhouse D. Cognitive Skills and Youth Labor Market Outcomes // The World Bank, Washington DC, USA. 2012.
26. *Lundvall B.-A. and Johnson B.* The Learning Economy / Journal of Industry Studies. 1994. Vol. 1. №2. P. 23–42.
27. *Mill J.* Principles of Political Economy. L., 1920.
28. *Mincer J.A.* Schooling, Experience, and Earnings. Columbia University Press, 1974.

29. OECD Human Capital Investment: An international Comparison, OECD Publishing. 1998. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264162891-en> (дата обращения 21.04.2017)

30. *Schultz T.W.* Investment in Human Capital // Economic Growth – an American Problem. Englewood Cliffs, 1964.

31. Towards an OECD Skills Strategy. OECD. 2011. URL: <http://www.oecd.org/edu/47769000.pdf/> (дата обращения 06.04.2017)

Кашепов А.В.,
доктор экономических наук,
профессор кафедры экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
avkash@list.ru

Методология прогноза численности занятых в экономике и сфере образования

Аннотация: в статье на основе авторской методики даны расчеты численности занятых и сделан вывод о том, что общая численность и доля в рабочей силе страны работников сферы услуг существенно вырастут к 2030 году.

Ключевые слова: прогноз; численность занятых; кадры сферы услуг; студенты; занятость; педагогические кадры.

В 2008–2009 гг., после глобального экономического кризиса, который до сих пор продолжается в ряде среднеразвитых стран Южной, Восточной Европы и других регионов мира, прогнозы ВВП и численности безработных в РФ «уточнялись» Минэкономики и Минтрудом ежеквартально или чаще, что вообще сложно было назвать прогнозированием. Тем не менее, как в нашей стране, так и в других высоко- и среднеразвитых странах, прогнозы разрабатывают снова и снова.

Для чего они нужны?

Часть из них позволяет составить проекты государственного бюджета или бюджета фирмы, инвестиционные планы, бизнес-планы как обоснования для получения кредитов, исходя из предположения, что никаких кризисов и резких переломов тенденций не будет. Это прагматические, наиболее распространенные прогнозы, их называют нормативными. По сути, это старые добрые советские планы, которые тоже, честно говоря, никогда не выполнялись полностью.

Другая часть прогнозов – научно-исследовательские, экспертные – позволяют хотя бы попробовать ответить на вопрос «что будет при сохранении нынешних тенденций, как благоприятных, так и вызывающих тревогу в обществе». Они тоже частично сбываются только при том ус-

ловии, что общество и экономика, и технологии, развиваются по сложившемуся в ретроспективе сценарию, без существенных отклонений. Это экстраполяционные прогнозы, хотя в прогностической литературе у них много и других названий.

Тема данной статьи – «экстраполяция экстраполяций». Некоторые достаточно сложные экстраполяционные прогнозы уже рассчитаны на базе соответствующих математических моделей Министерства экономического развития и Росстата. Но их результаты, в совокупности составляющие довольно интересную картину, никто обычно не сопоставляет и не сравнивает (например, прогнозы ВВП и численности населения). Прогнозы экономики, населения и их структуры могут публиковаться в рамках формально единого документа Минэкономразвития. Но части этого документа реально разрознены и не увязаны друг с другом. И совсем не увязаны с ними прогнозы Минтруда и Минобрнауки.

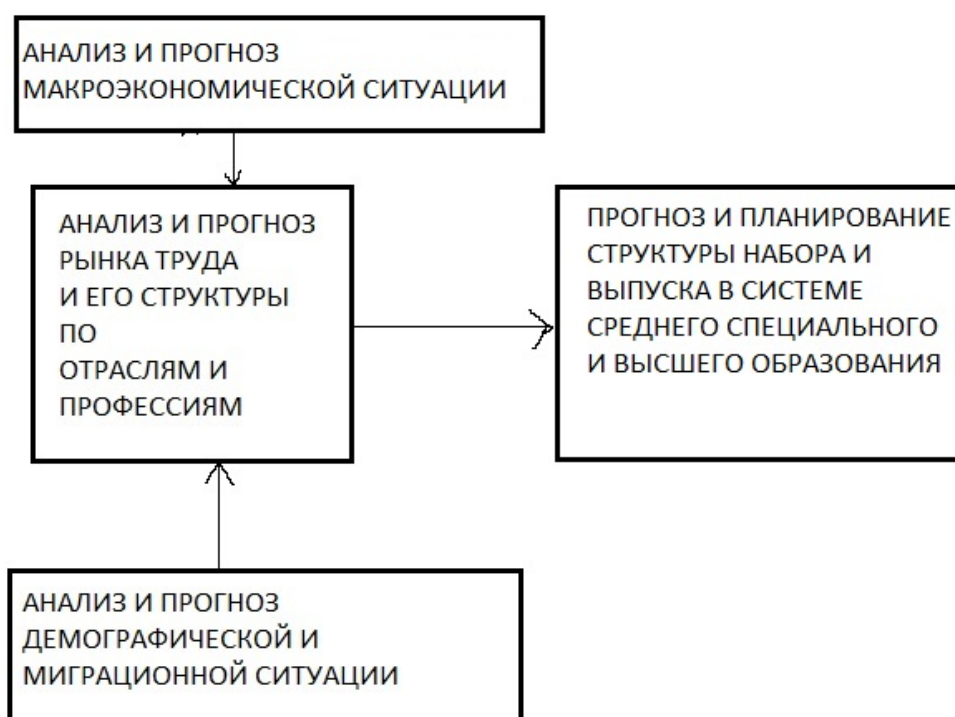


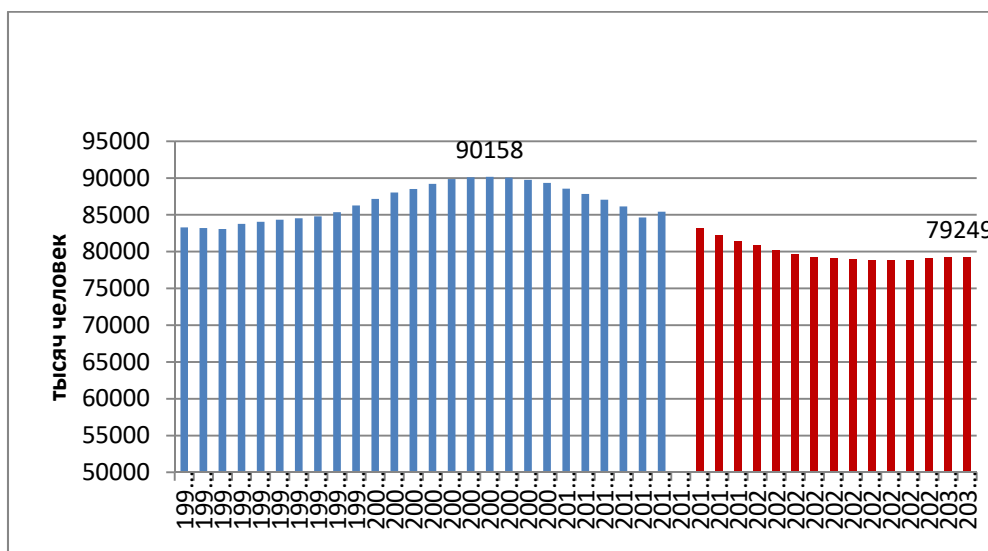
Рисунок 1. Схема прогнозирования рынка труда, набора и выпуска студентов

Попробуем наметить дорожную карту разработки комплексного прогноза экономики, занятости и образования (см. рис. 1). С одной стороны, наметим соотношение прогнозов ВВП и демографических, кото-

рые разрабатываются Минэкономразвития и Росстатом и в результате взаимодействия которых могут разрабатываться прогнозы занятости населения. Далее возможен переход от них к прогнозу сферы образования, на основе уже проявившихся тенденций. В частности, с учетом того, что поколения студентов 2030 г. уже родились и уже учатся в начальной школе или подходят к школьному возрасту.

Недавно нами опубликован анализ официальных прогнозов ВВП, производительности труда (разработчик – Министерство экономического развития) [6] и перспективной численности и структуры населения (разработчик – Росстат) [7].

Рисунок 2. Численность населения в трудоспособном возрасте в РФ в 1990–2031 гг. (Росстат, средний вариант на перспективу)



Сопоставление указанных прогнозов на основе традиционных методов прогнозирования баланса трудовых ресурсов позволило нам рассчитать прогнозы общей численности экономически активного населения и занятых (рабочей силы) в РФ на период до 2030 года.

Исходя из прогноза численности населения в трудоспособном возрасте (Росстат), можно рассчитать перспективную численность экономически активного населения. Алгоритм расчета выражается следующей формулой:

$$\text{ПЭАН} = \text{ПНТВ} * K_1 \quad (1)$$

где ПЭАН – перспективная численность экономически активного населения;

ПНТВ – перспективная численность населения трудоспособного возраста;

K_1 – коэффициент, выражающий соотношение чисел ЭАН и населения трудоспособного возраста в различные периоды времени.

Поскольку перспективная численность населения трудоспособного возраста известна из официального демографического прогноза, дело за оценкой коэффициента K_1 .

Как видно из отчетных данных за 1992–2015 гг., в период, когда численность экономически активного населения сокращалась за счет явного недоучета, соотношение ЭАН и НТВ снижалось с 90,2% (0,902) до 80,0% (0,800), затем начался компенсационный рост данного индекса, который в 2015 г. составил 89,7% (0,897). Поэтому мы считаем возможным на период до 2020 года «вернуть» этот индекс к уровню начала 1990-х годов – 90,0% (0,900) и затем повысить его до 91,0% (0,910) (табл. 1).

Таблица 1. Соотношение численности экономически активного населения (рабочей силы) и населения в трудоспособном возрасте в Российской Федерации в 1992–2030 гг.

Годы	1992	1995	2000	2005	2006	2007
Численность населения в трудоспособном возрасте, млн чел	83,1	84,3	87,2	90,2	90,3	90,2
Соотношение чисел ЭАН и населения трудоспособного возраста (K_1), раз	0,902	0,841	0,800	0,818	0,822	0,833
Численность ЭАН, млн чел	74,9	70,9	69,7	73,8	74,2	75,1
Год	2008	2009	2010	2015	2020	2030
Численность населения в трудоспособном возрасте, млн чел	89,8	89,7	88,6	85,4	80,9	79,2
Соотношение чисел ЭАН и населения трудоспособного возраста (K_1), раз	0,845	0,844	0,852	0,897	0,900	0,910
Численность ЭАН, млн чел	75,9	75,7	75,5	76,6	72,8	72,1

Таким образом, *если* реализуются демографические прогнозы Росстата, и *если* коэффициент K_1 вернется на уровне 0,900–0,910, то численность экономически активного населения в стране может составить в 2020–2030 годах 72–73 млн человек. Это исходя из среднего варианта прогноза численности трудоспособного населения. При реализации высокого варианта демографического прогноза численность ЭАН в те же годы составит 74–75 млн человек, то есть не претерпит массивного сокращения, которым нас пугают некоторые интерпретаторы демографических прогнозов. Уменьшение по отношению к нынешним величинам составит 2–4 млн человек. То есть сокращение численности рабочей силы будет значительно меньшим, чем ожидаемое уменьшение численности населения в трудоспособном возрасте. Более того, в настоящее время численность ЭАН растет, в среднесрочной перспективе эта тенденция может сохраниться, а последующее сокращение может быть еще менее значительным, чем предполагается в табл. 1.

Таким образом, численность рабочей силы (ЭАН) в стране может к 2030 г. как уменьшиться на несколько миллионов человек (спектр пессимистических вариантов), так и стабилизироваться, после нескольких лет продолжения нынешнего роста и последующего небольшого снижения, примерно на нынешнем уровне без дополнительного привлечения иммигрантов (спектр оптимистических вариантов).

Вернемся к нашему умеренно пессимистическому сценарию (табл. 1) и посмотрим, можно ли справиться со стратегическими экономическими задачами страны с той численностью рабочей силы, которая в нем предусмотрена.

Перспективная оценка спроса экономики на рабочую силу одновременно является *прогнозом общей численности занятого населения*. Перспективную потребность экономики в рабочей силе можно рассчитать, среди прочих методов, на основе интеграции прогнозов уровней производства и производительности труда по следующей формуле:

$$ПЧРМ = ЧЗ_{ОП} * (\Delta ВВП / \Delta ПТ) \quad (2)$$

где ПЧРМ – перспективная численность рабочих мест (занятых) в экономике;

$ЧЗ_{ОП}$ – численность занятых отчетного (базового) периода;

$\Delta ВВП$ – рост валового внутреннего продукта в перспективном периоде, в размах;

$\Delta ПТ$ – рост производительности труда в перспективном периоде, в размах.

Для продолжения расчетов требуются перспективные данные об изменении валового внутреннего продукта и производительности труда. На период до 2030 года такие данные содержатся в опубликованном Министерством экономического развития (МЭР) в 2013 г. «Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года» [6].

Прогнозы Министерства экономического развития сделаны в трех вариантах, которые официально получили названия консервативного, инновационного и целевого (форсированный инновационный). Интересующие нас выдержки из этих прогнозов показаны в табл. 2.

Таблица 2. Прогнозы динамики ВВП и производительности труда Министерства экономического развития РФ на период 2010–2030 гг. [10]

Варианты	ΔВВП, раз	ΔПТ, раз	Соотношение ΔВВП/ΔПТ
Консервативный	1,9	2,0	0,950
Инновационный	2,23	2,4	0,929
Целевой	2,81	2,9	0,969

Исходя из показателей прогнозов МЭР, рассчитаем ожидаемую численность рабочих мест (предполагаемую занятость) в России по формуле (2). Результаты произведенных расчетов показаны в табл. 3.

В качестве базовой численности занятых (функционирующих рабочих мест) принято 70,5 млн человек, произведено сглаживание колебаний тренда, вызванных глобальным кризисом 2009 г.

Таблица 3. Прогноз численности занятых (потребности в рабочей силе) на период до 2030 года, млн человек

	Базовый год	Прогноз на 2030 г.		
		Консервативный	Инновационный	Целевой
Численность занятых в экономике	70,5	67,0	65,5	68,3

Таким образом, численность занятых сократится на 3–5 млн человек по сравнению с базовым периодом, при условии, что удастся добиться опережающих темпов роста производительности труда.

Перейдем непосредственно к прогнозам численности занятых (кадрового потенциала) сферы услуг и системы образования.

Численность занятых в сфере услуг тесно связана с общей численностью населения, а численность занятых в сфере образования – с числом детей школьного возраста и молодых людей студенческого возраста. Разумеется, некоторые из отчетных показателей условны (например, встречаются отдельные студенты более старших возрастов), и в еще большей степени условны и приблизительны демографические прогнозы на долгосрочную перспективу, в том числе за счет неопределенности параметров миграции. Но можно попробовать уловить некоторые тенденции. Начнем с анализа общей численности населения, занятого в сфере услуг.

Поскольку современная статистика не выделяет сферы материального производства и нематериального производства (услуг), необходимо начать с составления перечня видов экономической деятельности, которые можно отнести к сфере услуг. Мы полагаем, что из стандартного списка видов экономической деятельности Росстата можно отнести к сфере услуг в широком понимании следующие:

- оптовая и розничная торговля; ремонт автотранспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования;
- гостиницы и рестораны;
- транспорт и связь;
- финансовая деятельность;
- операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг (в том числе научные исследования и разработки);
- государственное управление и обеспечение военной безопасности; социальное страхование;
- образование;
- здравоохранение и предоставление социальных услуг;
- предоставление прочих коммунальных, социальных и персональных услуг.

Табл. 4 показывает нам тенденции изменения абсолютной численности занятых в материальном производстве, сфере услуг и основных ВЭД сферы услуг за 2000–2015 гг. Отчетливо видно общее увеличение занятости в сфере услуг по сравнению с материальным производством, и особенно быстрый рост торговли. В табл. 6–7 показан прогноз численности занятых в сфере услуг, рассчитанный нами на основе соотноше-

ний численности занятых в этой сфере и численности населения, на основе показанных выше демографических прогнозов.

Таблица 4. Отчетные данные численности занятых по видам экономической деятельности (ВЭД) в 2000–2015 гг. с экспертным выделением материального производства и сферы услуг, тыс. человек

Годы	2000	2005	2010	2015
Всего в экономике	64517	66683	67493	67813
ВЭД материального производства	28752	27289	25414	24900
оптовая и розничная торговля; ремонт автотранспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования	8806	11038	12073	12695
гостиницы и рестораны	948	1017	1181	1272
транспорт и связь	5056	5262	5336	5409
финансовая деятельность	657	865	1121	1312
операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг (включая научные исследования и разработки)	4490	4980	5374	5889
государственное управление и обеспечение военной безопасности; социальное страхование	3098	3367	3901	3732
образование	5979	6048	5897	5520
здравоохранение и предоставление социальных услуг	4408	4433	4617	4496
предоставление прочих коммунальных, социальных и персональных услуг	2313	2359	2524	2513
ВЭД сферы услуг	35755	39369	42024	42838

В табл. 5 на основе ранее подвергнутых анализу низкого, среднего и высокого прогнозов численности населения Росстата исчислены соответствующие варианты численности занятых видами экономической деятельности сферы услуг (ВЭД СФУ).

Таблица 5. Отчетные и перспективные соотношения численности занятых в сфере услуг и численности населения в 2000–2020 гг., тыс. человек, единиц

Годы	2000	2005	2010	2015	2020
1 Численность населения	146304	143236	142865	146267	
2 Всего занятых в экономике	64517	66683	67493	67813	
3 Занятых ВЭД сферы услуг	35755	39369	42024	42838	
4 Соотношение строк 3 и 1	0,244	0,275	0,294	0,293	0,305
5 Соотношение строк 3 и 2	0,554	0,590	0,623	0,632	0,656

Таблица 6. Расчет численности занятых видами экономической деятельности сферы услуг (ВЭД СФУ) на период до 2030 г., тыс. человек, единиц

	Прогнозы	2020	2025	2030
Численность населения	Низкий	146917	145679	143216
	Средний	147509	147715	147267
	Высокий	148548	150548	152057
Соотношение ВЭД СФУ и численности населения		0,305	0,310	0,315
Численность занятых ВЭД СФУ	Низкий	44810	45160	45113
	Средний	44990	45792	46389
	Высокий	45307	46670	47898
Численность занятого населения	Средний			67000
Уровень занятости СФУ в % от численности занятого населения				0,692

Согласно данной версии прогноза, численность занятых в сфере услуг возрастает до 45–48 млн человек, против нынешних 43 млн человек, а доля сферы услуг в общей численности занятых поднимается с 63–65% примерно до 69%, таким образом, индикатор «постиндустриальности» общества приближается к нынешним уровням развитых стран (70–80%).

Далее, опираясь на демографический прогноз Росстата, рассчитаем перспективную численность занятых в сфере образования.

В табл. 7 в ретроспективной части (2000–2015 гг.) мы используем возрастную категорию детей и молодежи от 5 до 24 лет. Разумеется, было бы целесообразно нижнюю возрастную границу установить в 6 лет, но таких данных нет в последних по времени публикациях Росстата.

Как показано в табл. 7, вследствие демографического кризиса 1990-х гг. количество молодежи в ретроспективном периоде резко сократилось, и хотя частичное восстановление уровня рождаемости в 2000-е гг. привело к увеличению численности детей младшего и среднего школьного возраста, общее количество населения в возрасте от 5 до 24 лет за 2000–2015 гг. уменьшилось на 10 млн человек. Численность работников сферы образования также сокращалась, но более медленными темпами, вследствие чего соотношение численности занятых с числом детей и молодежи увеличилось с 0,144 до 0,177.

Таблица 7. Прогноз численности занятых в ВЭД «Образование»

Годы	2000	2010	2015	2020	2025	2030
Все население	14516 7	14285 7	14626 7	14750 9	14771 5	14726 7
в том числе в те, лет:						
5–9	6941	7091	8004			
10–14	10406	6610	7126			
15–19	12801	8389	6829			
20–24	11466	12169	9293			
5–24	41614	34259	31252	31464	35572	37207
Численность занятых сферы образования в ретроспекти- ве	5979	5897	5520			
Соотношение численности занятых в сфере образова- ния с числом детей и моло- дежи 5–24 года	0,144	0,172	0,177	0,180		
Оценка тенденции высокая				0,180	0,185	0,190
низкая				0,175	0,170	0,165
Оценка численности заня- тых сферы образования на перспективу						
высокая				5664	6581	7069
низкая				5506	6047	6139

На перспективу до 2030 года мы заложили несколько вариантов изменений указанного соотношения (индекса) от 0,165 до 0,190. Исходя из среднего варианта показателей численности населения по возрастам (Росстат), мы предполагаем, что к 2030 г. численность детей и молодежи 5–24 лет может вновь пойти в рост и увеличиться до 37, 2 млн чел. Тогда численность занятых в сфере образования увеличится к 2030 г. с нынешних 5,5 млн человек до 6,1–7,1 млн человек.

Проведенные в данном исследовании прогностические расчеты позволяют сделать следующие выводы:

- Рабочая сила (экономически активное население), по нашей оценке, в перспективе будет расти, затем стабилизируется или немного сократится. Вероятно, численность экономически активного населения (рабочей силы) в 2030 году будет близка к современным показателям.

- Численность занятых в сфере услуг в настоящее время растет. Качество этого роста вызывает определенную озабоченность, так как массовое увеличение занятости в торговле совпадает с уменьшением численности работников науки и образования. Согласно нашему прогнозу, общая численность и доля в рабочей силе страны работников сферы услуг существенно вырастут к 2030 г. При этом уровень занятости в сфере услуг в общей численности рабочей силы приблизится к 70%.

- Численность детей и молодежи в возрасте от 5 до 24 лет в ретроспективном периоде сокращалась. Однако в последние годы, вслед за увеличением рождаемости, начался рост численности детей школьного возраста, который в перспективе до 2030 г., охватит и молодежь студенческого возраста. В результате численность контингента 5–24 года будет расти. Вероятно увеличение численности занятых отрасли «Образование» с нынешних 5,5 млн человек до 6 и более млн человек. Если не произойдет резких технологических или институциональных реформ, направленных на сокращение работников образования (что мы считаем маловероятным), количество школьных учителей и преподавателей вузов к 2030 г. увеличится.

Литература:

1. Костаков В.Г. Прогноз занятости населения: методологические основы. М.: Экономика, 1979.

2. Рутгайзер В.М. Ресурсы развития непроизводственной сферы. М.: Мысль, 1975.

3. *Кашепов А.В., Сулакшин С.С., Малчинов А.С.* Рынок труда: проблемы и решения. Монография. М.: Научный эксперт, 2008.

4. *Кашепов А.В.* Краткосрочные и долгосрочные прогнозы занятости и безработицы // Социальная политика и социальное партнерство. 2010. №8.

5. *Кашепов А.В.* Прогноз численности кадров в сфере услуг на период до 2030 года // Современные тенденции и прогнозы развития экономики: сфера услуг. Коллективная монография / Под. ред. д-ра экон. наук, проф. Платоновой Е.Д. М.: АПКИППРО, 2016.

6. Официальный сайт Министерства экономического развития РФ. URL: www.economy.gov.ru (дата обращения 20.04.2017)

7. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики (Росстата). URL: www.gks.ru (дата обращения 20.04.2017).

Лебедев А.Н.,
доктор экономических наук,
профессор кафедры
экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет;
Департамент корпоративных финансов
и корпоративного управления,
Финансовый университет при Правительстве РФ,
tank-237@yandex.ru

Механизм и результаты взаимодействия заинтересованных сторон образовательных организаций

Аннотация: в статье рассмотрен специфический механизм взаимодействия заинтересованных сторон образовательных организаций, его функции, внутренняя структура. Особое внимание обращено на роль институциональных ограничений и стимулов в деятельности заинтересованных сторон. Рассмотрен процесс «трансформации» информационных «входы» в «выходы». Результаты взаимодействия стейкхолдеров рассматриваются в координатах «выигрыш-проигрыш». Автор предлагает методический подход к оценке сравнительной «переговорной силы» двух и более групп заинтересованных сторон.

Ключевые слова: механизм взаимодействия заинтересованных сторон; институциональные ограничения; стимулы; переговорная сила.

Одна из важных особенностей образовательных организаций состоит в высокой сложности и подвижности среды их функционирования. В социально-экономическом смысле немаловажно наличие большого числа заинтересованных сторон, взаимодействующих с образовательными организациями. К их числу, в том числе, относят муниципалитеты, местные общины, органы государственного управления федерального и регионального уровня, поставщиков, потребителей услуг, персонал, др.

О.В. Логиновский, Я.Д. Гельруд (2015) отмечают: «При осуществлении достаточно сложных масштабных проектов и деятельности в процессе управления ими могут одновременно принимать участие разные заинтересованные стороны (стейкхолдеры). Выбор методов и средств управления проектами в значительной мере определяется тем, какая из заинтересованных сторон проекта рассматривается в качестве субъекта управления проектной деятельностью в каждом конкретном случае. Разные заинтересованные стороны в проекте отличаются разными ожиданиями, ролями, мерой ответственности и действиями. Эти различия существенно влияют на постановку ими задач проекта, используемые методы, инструменты и технологии решения управленческих задач, ориентированные на их специфические потребности...» [7].

Социальные последствия деятельности образовательных организаций зависят от взаимосвязанных намерений и действий многих «игроков». Чтобы получить «удовлетворительные» для каждого из них социальные результаты, по мнению автора, необходим специфический механизм взаимодействия заинтересованных сторон (рис.1).

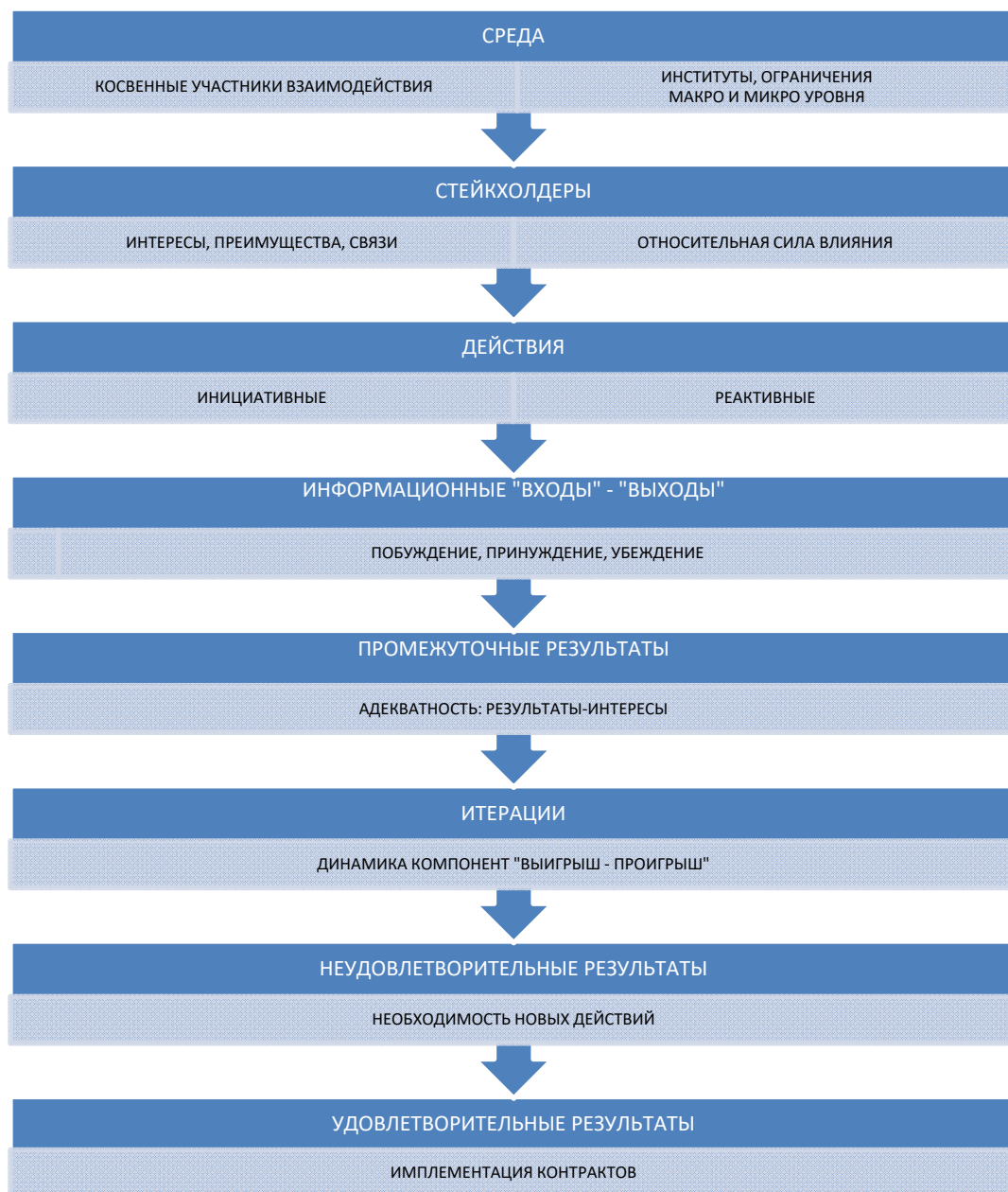
Если такой механизм отсутствует, или функционирует недостаточно эффективно, вероятность экстремальных, бескомпромиссных решений возрастает. От подобных решений, к примеру – о ликвидации образовательной организации по решению учредителя, могут пострадать многие заинтересованные лица, в первую очередь – реальные и потенциальные потребители образовательных услуг.

Взаимодействие – это совокупность инициативных и реактивных действий двух и более лиц, информационные «входы» и «выходы» которых взаимно обусловлены, связаны между собой. Инициативное действие, в этом контексте – это начальный импульс, отправная точка всего процесса. Реактивное действие – ответный импульс. По аналогии с «реактивным поведением» можно сказать, что существуют заинтересованные лица, в большинстве программируемых ситуаций не проявляющие собственной инициативы, только реагирующие на возникающие раздражители. В работе компании с такими группами заинтересованных лиц необходимо применять соответствующие методы и инструменты активизации.

Можно предположить, что существуют «внутренние» действия заинтересованной стороны, не затрагивающие интересы иных стейкхолдеров, в этом случае взаимодействие как таковое не возникает. Однако

на практике действия одного лица, как правило, затрагивают интересы иных лиц, если не прямо, то косвенно.

Рисунок 1. Структура механизма взаимодействия заинтересованных сторон образовательных организаций



Относительно «простые» взаимодействия – к примеру, однократная «подача – прием» информационного импульса, не требуют специального управленческого механизма. Но учитывая, что управление – сложная динамическая система, в рамках которой стейкхолдеры вынуждены постоянно реагировать на действия иных заинтересованных

сторон, возникает необходимость формирования и использования рассматриваемого механизма.

По мнению автора, *механизм взаимодействия заинтересованных сторон – это совокупность институциональных ограничений и стимулов, формирующих «правила игры». Процесс взаимодействия – поэтапная трансформация каждым стейкхолдером информационных «входов» в «выходы». Результаты взаимодействия зависят от ресурсной базы и «переговорной силы» каждой из заинтересованных сторон.*

Структура механизма должна быть адекватна его функциям. Рассматриваемый механизм, по нашему мнению, выполняет следующие основные функции:

1) формирование системы институциональных ограничений в поведении внутренних заинтересованных сторон; в том числе, ограничение возможностей стейкхолдера-монополиста, минимизация возможных негативных последствий его монопольного положения;

2) трансформация информационных «входов» в «выходы»;

3) достижение компромиссов на базе совокупности соответствующих способов и инструментов;

4) смягчение экстерналий, экзогенных переменных, их влияния на результаты функционирования образовательной организации, уменьшение степени неопределенности;

5) формирование и применение стимулов «корректного» поведения заинтересованных сторон.

Цель формирования и использования механизма состоит в обеспечении долговременной жизнеспособности образовательной организации путем достижения компромиссов в действиях заинтересованных сторон.

Для повышения вероятности желательных «исходов» взаимодействия необходима система ограничений, принятая каждой группой стейкхолдеров добровольно, или навязанная директивно (к примеру, государством, представляющим интересы значительной части социума). В управлении, как правило, речь идет об ограничениях институционального характера - формальных и неформальных институтах.

И.Ю. Беляева (2016) отмечает: «...реализуются как формальные контрактные, так и неформальные отношения. Ряд исследователей отмечают, что мало внимания уделяется именно внутренним институтам организации – рутинам, обычаям, нравам и их динамике. Преимущественно в непубличных компаниях это связано в том числе с низкой ресурсной обеспеченностью, неудовлетворительным финансово-

экономическим состоянием и неудовлетворенностью акционеров в контексте необходимой к реализации им задачи» [2].

Субъективно формируемая часть ограничений в структуре механизма – это внутренняя или внешняя по отношению к стейкхолдеру нормативная база. Многие «правила игры» заинтересованных сторон создает государство, путем формирования законодательства на федеральном и региональном уровне, а также муниципалитеты, городские и сельские поселения, формирующие нормативную базу в пределах своей компетенции, учредители, утверждающие устав и приложения к нему, менеджмент образовательных организаций – в отношении внутрифирменных регламентов, норм, положений, и т. п.

Сложность управленческого характера состоит в том, что внутренняя нормативная база одной группы заинтересованных сторон может полностью или частично игнорировать интересы другой группы. Визуально совпадение / несовпадение интересов разных стейкхолдеров можно представить как пересекающиеся плоскости, характеризующие область интересов каждого из них. Именно «на стыке» совпадающих интересов вероятнее всего находится альтернативный вариант решения проблемы, устраивающий большинство заинтересованных сторон.

Простейший случай взаимодействия, когда в процесс информационного обмена вовлечены два стейкхолдера, преследующие свои интересы. Более сложный вариант возникает, когда проблема затрагивает интересы нескольких заинтересованных сторон, обменивающихся информацией по нескольким коммуникационным каналам – внутри группы стейкхолдеров и между ними. Чем больше число «задействованных» заинтересованных сторон, тем больше вариантов создания коалиций между ними.

Коалиции базируются на полном или частичном совпадении интересов заинтересованных сторон. К примеру, Е.В. Кизиль, М.В. Захаровский (2016) обращают внимание на необходимость «... выявления областей соприкосновения интересов стейкхолдеров (власть-население-бизнес) в процессе реализации программ развития территории...» [6].

С целью поиска компромиссов целесообразно, на наш взгляд, 1) выделить ограничения эндогенного и экзогенного характера для каждой группы заинтересованных сторон; 2) использовать процедуры, аналогичные методам индикативного планирования, для согласования принципиальных вопросов, генерального тренда развития системы,

выработки взаимопонимания, общей позиции, согласованной разными группами стейкхолдеров.

Чтобы формализовать такой подход, необходимо построить таблицу, в которой отражена позиция каждого стейкхолдера по каждой альтернативе (варианты ответа – «допустимый», «недопустимый» вариант, по мнению стейкхолдера). Если у лица, принимающего решение (субъекта управления), есть возможность игнорировать позицию одного или нескольких стейкхолдеров, выбравших ответ «недопустимый вариант», решение упрощается. Если игнорировать невозможно, необходимо рассматривать только те альтернативы, которые все участники рассматривают как «допустимый» вариант. Если таких альтернатив не обнаружено, необходимо генерировать новый перечень альтернатив.

Система ограничений, таким образом, формирует своеобразное «пространство допустимых для стейкхолдера решений», но она не способна сформировать преимущество желательных для других заинтересованных сторон исходов.

Следовательно, чтобы рассматриваемый механизм был действенным, необходима система стимулов. Поэтому экономические методы и инструменты управления являются частью рассматриваемого механизма. Смысл состоит в том, что если один стейкхолдер не располагает властью (ресурсом) для принуждения другого заинтересованного лица, он может попытаться манипулировать его экономическими интересами, создавая заинтересованность в желаемых действиях посредством соответствующих стимулов. Действенный механизм базируется на использовании разных типов экономических стимулов, имеющих как позитивные, так и негативные последствия для объекта воздействия.

Это особенно актуально применительно к персоналу образовательных организаций. Б.С. Батаева (2016) отмечает: *«За рубежом широко применяется система участия представителей трудового коллектива в управлении и контроле, а также в прибыли. Первое используется как способ достижения социального согласия, а второе – как мощное средство мотивации работников... Данная система широко распространена в Западной Европе, США, Японии. В странах Европы система участия работников в управлении и контроле развивалась с целью установления партнерских отношений между работодателями и работниками, то есть для преодоления конфликта между трудом и капиталом после Второй мировой войны. Данная практика показала к настоящему времени свою жизнеспособность и эффективность»* [1].

Ограничения и стимулы в совокупности формируют условия для действий заинтересованных сторон в процессуальном смысле. Взаимодействие – это совокупность процессов, поэтому центральной частью механизма является «трансформационное ядро», роль которого состоит в преобразовании информационных (возможно, и иных) «входов» в «выходы».

Стейкхолдер в отношении образовательной организации имеет систему собственных интересов, приоритетов, ожиданий, которые проявляются в намерениях (потенциальных) и действиях. Причем, чем сложнее внутренняя структура (к примеру, число и неоднородность наемных работников компании), тем сложнее система явных и неявных интересов, ожиданий. Если речь идет о применении экономических стимулов (манипулировании интересами, в определенном смысле), исходной базой могут стать «теория ожиданий», «теория справедливости» – это предмет самостоятельного исследования и другой статьи.

Отдельные авторы пристально рассматривают ресурсный обмен между группами заинтересованных сторон. Так, А.А. Гресько, К.С. Солодухин, А.Я. Чен (2016) отмечают: *«Использование предложенной многопериодной модели ресурсного взаимодействия стейкхолдеров организации позволяет в динамике системно рассмотреть ресурсные отношения организации с ее группами заинтересованных сторон, в том числе, оценить разбалансированность ресурсного обмена организации с каждой группой в конкретном периоде, а также сложившиеся тенденции в рассматриваемой системе ресурсного обмена на выбранном временном горизонте»* [4].

Такой подход представляется нам потенциально плодотворным, особенно с попыткой построения «балансовой модели» взаимодействия. С другой стороны, непосредственно ресурсный обмен – не самый распространенный случай для взаимодействия заинтересованных сторон. Он типичен лишь для поставщиков, кредиторов и т. п.

Значительно чаще в отношениях между заинтересованными сторонами наличествует вербальная коммуникация, информационный обмен. Следует учитывать, что информационный сигнал, «входной» импульс, может не полностью раскрывать истинный интерес стейкхолдера, его намерения. Реактивные действия реципиента зависят от интерпретации полученного сигнала, «входного» импульса. Таким образом, на каждом этапе (раунде) взаимодействия заинтересованных сторон возникает когнитивная функция – предмет самостоятельного исследова-

ния и другой статьи. На каждом раунде коммуникаций стейкхолдер формализованно или неформально применяет координаты «выигрыш – проигрыш» («win – loss»), изучая степень вероятности достижения собственной цели (желательного исхода). От когнитивной оценки промежуточных результатов взаимодействия зависит позиция заинтересованной стороны в дальнейшем взаимодействии.

В условиях полного или частичного несовпадения интересов разных заинтересованных сторон особое значение приобретает власть, возможность заставлять или убеждать контрагентов в преимуществе своего варианта решения проблемы (Эллисон, Макмиллан, др.). В связи с этим важно сочетание власти, внутреннего импульса, мотивации стейкхолдера и умения политически «продвигать» свою позицию в переговорах. Власть в отношениях заинтересованных сторон может иметь различную природу (иерархия, харизма, опыт, и т. д.). Ресурсный подход к взаимодействию стейкхолдеров позволяет применять упрощенные модели детерминированного характера, так как владелец ресурса может «продвигать» свои решения (в пределах институциональных ограничений), – он обладает достаточной для этого властью.

В случаях, когда ни один из стейкхолдеров не обладает достаточной (монопольной) властью для принуждения контрагентов, необходимо применение более сложных, вероятностных моделей с множественными повторами (итерациями), учитывающих зависимости стохастического характера. Это приводит к необходимости применения инструментария теории игр.

В таких условиях особую важность приобретает «переговорная сила» («bargaining power») каждой из заинтересованных сторон, и их коалиций. Степень влияния стейкхолдера на достижение того или иного исхода взаимодействия зависит от его относительной переговорной силы. Инструментом ее оценки может служить компаративный анализ. Такие попытки уже предпринимались многими исследователями – через систему коэффициентов, процедуру экспертного «взвешивания» позиции каждой из заинтересованных сторон.

Так, М.В. Дьяконова, А.А. Микулинская, К.С. Солодухин (2014) предлагают такую размерность: *«...множество X представляет собой десятибалльную шкалу, для более объективного восприятия симметричную относительно нуля: от -3 до $+3$ баллов; -3 соответствует наибольшему, $+3$ – наименьшему значению, 0 – среднему значению критерия...»* [5].

Е.В. Белякова и А.В. Самарцева (2013) предлагают «... классификацию заинтересованных сторон по отношению к власти, которой они обладают, и степени их заинтересованности в стратегиях организации...», и соответствующие матрицы [3].

На наш взгляд, такие подходы весьма перспективны, и располагают адекватным задаче инструментарием. Основная проблема таких исследований – высокая степень субъективизма оценок.

По нашему мнению, эксперту целесообразно по каждой из альтернатив решения проблемы применять матрицу, по обеим осям которой перечислены одни и те же заинтересованные стороны (как в «турнирной таблице» в футболе, к примеру), и заполнять ее путем попарного сравнения «переговорной силы» двух стейкхолдеров.

Для упрощенной характеристики сравнительной силы можно использовать значения 1 (этот стейкхолдер сильнее) и 0 (этот стейкхолдер слабее) в решении данной конкретной проблемы, и выбора альтернативы решения. Если существуют промежуточные варианты, можно усложнить градацию, к примеру по шкале от 1 до 100 баллов. В этом случае у стейкхолдера А в отношении стейкхолдера Б сила будет равна α (к примеру 70:30), у его контрагента ($1-\alpha$), в нашем случае (30:70). Суммируя полученные значения по каждой строке матрицы, можно получить обобщенную характеристику относительной переговорной силы каждого из заинтересованных сторон.

Создание коалиций заинтересованных сторон повышает вероятность желательного для их участников исхода. Можно предположить, что сформированная коалиция стейкхолдеров по какому-либо варианту решения проблемы не просто увеличивает общую переговорную силу (простым сложением частей), а имеет синергетический эффект, «встроенный» мультипликатор. При наличии достаточной эмпирической базы можно попытаться доказать правомерность такой гипотезы.

С практической точки зрения важна не сама по себе переговорная сила стейкхолдера, сколько ее использование для достижения желаемого исхода. В этом смысле, по мнению автора, следует различать потенциал переговорной силы (как своеобразный ресурс) стейкхолдера, и фактическую степень ее использования на разных этапах (раундах) взаимодействия с иными заинтересованными сторонами.

Обобщая изложенное, отметим следующее:

1. Цель создания специфического механизма взаимодействия заинтересованных сторон состоит в обеспечении долговременной жиз-

неспособности образовательной организации путем достижения возможных компромиссов. Если механизм не сформирован или работает неэффективно, возрастает вероятность экстремальных, бескомпромиссных действий одного или ряда стейкхолдеров, что повышает риски и влечет за собой негативные социальные и экономические последствия.

2. Механизм взаимодействия заинтересованных сторон содержит совокупность институциональных ограничений и стимулов, формирующих «правила игры». Ограничения формируют общее (то есть совпадающее) «пространство допустимых решений». Стимулы экономического и административного характера (как позитивные, так и негативные) повышают вероятность желательного, «корректного» поведения заинтересованных сторон (в противовес оппортунистическому поведению в отношении образовательной организации).

3. Рассматривая взаимодействие как процесс, в качестве своеобразного «ядра» соответствующего механизма выступает трансформация информационных (и иных) «входов» в «выходы». Учитывая, что приемлемый исход (одна из предпочтительных альтернатив решения проблемы) может оказаться недостижима одновременно, взаимодействие имеет итеративный характер (игра «с повторами», множественными итерациями).

4. Ресурсный подход к взаимодействию заинтересованных сторон позволяет применять упрощенные модели детерминированного характера. В случаях, когда ни один из стейкхолдеров не обладает достаточной властью для принуждения контрагентов, необходимо применение более сложных, вероятностных моделей, учитывающих зависимости стохастического характера. Особенно важна переговорная сила стейкхолдера, и коалиций, которые базируются на полном или частичном совпадении интересов заинтересованных сторон.

Литература:

1. Батаева Б.С. Перспективы участия работников в корпоративном управлении и капитале российских компаний // Экономические системы. 2016. № 4. С. 67–71.

2. Беляева И.Ю. Роль стейкхолдеров в деятельности непубличных компании с государственным участием // Современные корпоративные стратегии и технологии в России. Сб. научн. ст.: В 3 частях. М., 2016. С. 6–16.

3. *Белякова Е.В., Самарцева А.В.* Роль стейкхолдеров в формировании региональной логистической инфраструктуры // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М.Ф. Решетнева. 2013. №2. С. 239–244.

4. *Гресько А.А., Солодухин К.С., Чен А.Я.* Многопериодная модель ресурсного взаимодействия заинтересованных сторон вуза // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т.5. №2 (15). С. 77–81.

5. *Дьяконова М.В., Микулинская А.А., Солодухин К.С.* Методика определения стратегической ориентации организации, позволяющей осуществлять оптимальное взаимодействие со стейкхолдерами // Современные проблемы науки и образования. 2014. №4. С. 259.

6. *Кизиль Е.В., Захаровский М.В.* Механизм взаимодействия стейкхолдеров локальных социально-экономических систем муниципального уровня и его обоснование // Управление. Бизнес. Власть. 2016. №4 (13). С.32–37.

7. *Логиновский О.В., Гельруд Я.Д.* Разработка комплекса адекватных математических моделей, реализующих функции различных стейкхолдеров и позволяющих обеспечить их эффективное взаимодействие при управлении сложным проектом // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Компьютерные технологии, управление, радиоэлектроника. 2015. Т.15.

Лихачев М.О.,
доктор экономических наук, доцент,
профессор кафедры экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
olegmix71@mail.ru

Структура международных товарных и финансовых потоков в условиях развития «экономики знаний» (макроэкономический аспект)

Аннотация: современная мировая экономика переживает период длительной рецессии. Большинство современных экономистов все больше склоняются к мнению о том, что эта рецессия является не простым циклическим спадом, а отражением глубокого структурного кризиса современной модели глобальной экономики. В мировой финансовой системе результате формируется глобальный дисбаланс, а технологический прогресс направляется главным образом на создание инноваций, повышающих качество жизни, а не на инновации повышающие эффективность использования ресурсов. Однако это приводит к замедлению темпов роста потребительского спроса и снижению возможностей эффективной коммерциализации инноваций, что, в свою очередь, ведет к снижению темпов роста мировой экономики в целом. По мнению автора, результатом действия этого кумулятивного механизма снижения роста в обозримом будущем может стать развитие тенденции к дезинтеграции мировой экономики.

Ключевые слова: мировая экономика; глобализация; экономический рост; экономика знаний; инновации; глобальный дисбаланс; дезинтеграция; деиндустриализация; рецессия; импортозамещение.

Глобализация и инновационное развитие стали двумя основными терминами, используемыми для характеристики современного периода мирового экономического развития. Для структурного описания социально-экономических последствий развития тенденций, обозначаемых этими терминами, используются такие категории как «постиндустриальное общество», «информационная экономика», «экономика знаний», которые одновременно рассматриваются как описание новой стадии

мирового экономического развития и как специфическая характеристика состояния развитой части современной мировой экономики.

«Экономика знаний»: стадильный или пространственный концепт?

В исторической перспективе экономика знаний представляется как закономерный результат экономического развития от индустриальной экономики и экономики с доминирование сферы услуг, высоких технологий, производства научных исследований и разработок, и рассматривается как высшая стадия развития позднего капитализма [8]. Однако при более пристальном рассмотрении экономика знаний видится как более сложное явление, при рассмотрении которого необходимо учитывать не только временной, но и пространственный аспект. И если во временном измерении экономика знаний представляется вершиной экономического развития, то в пространственном измерении она представляется, лишь тонким слоем, выкристаллизовавшимся на поверхности современного мирового промышленного капитализма [3].

Развитие экономики знаний сопровождается противоречивыми тенденциями. С одной стороны, она предполагает открытие новых источников богатства и благосостояния на базе новых форм «невещественного» или «неосязаемого» капитала. С другой стороны, она приводит к глубокому кризису традиционного индустриального сектора экономики в развитых странах. Экономика этих стран в последнее десятилетие стремительно утрачивает конкурентоспособность в сферах производства обычных товаров и услуг, основанных на рутинных технологиях, уступая свои позиции таки странам как Китай, Индия и другие страны третьего мира, обладающим огромными ресурсами низкооплачиваемой рабочей силы.

По существу, зыбкая концепция «экономики знаний» и «креативного общества» явилась ответом на ускоряющийся процесс деиндустриализации значительной части развитых стран. Оптимизм этой концепции прикрывает фиаско индустриальной экономики в тех странах, где она изначально зародилась и сформировалась. Поэтому, в то время как одни эксперты убеждены в благотворности происходящего процесса и уверенно заявляют, что «... глобализация, аутсорсинг и акцент на инновации и креативность, вынуждают бизнес к резкому сдвигу уровня инвестиций от физического к «неосязаемому» капиталу» [7, с. 62–70].

Другие подчеркивают вынужденный характер происходящего процесса и его обусловленность международной конкуренцией: *«Европейская экономика знаний является главным фактором нашей конкурентоспособности. В мире жесткой конкуренции, взаимозависимости и низкого уровня заработной платы в развивающихся экономиках, Европа не может связывать себя с производством, требующим низкого уровня заработной платы и низкого уровня добавленной стоимости для обеспечения экономического роста и создания новых рабочих мест. Вместо этого Европе следует сфокусировать свои усилия в сфере ее сравнительных преимуществ: производстве товаров и услуг с высокой долей добавленной стоимости, воплощающих в себе высокое качество физического и человеческого капитала и высокий уровень знаний»* [4].

Преодоление этой двойственности и снятие связанного с ни беспокойства достигается в концепции экономики знаний за счет провозглашения «идей» конечными продуктами производственной деятельности и источником получения повышенной прибыли.

Именно «экономика знаний», сформировавшаяся в развитых странах, является источником тех технологий, которые становятся основой индустриального сектора экономики в странах третьего мира. В рамках этого сектора формируется огромная армия промышленных рабочих, труд которых подчинен строжайшей рационализации и стандартизации. В свою очередь, развитие промышленности в развивающихся странах порождает мощное конкурентное давление на промышленность развитых стран, заставляя эти последние во все большей степени специализироваться в области «экономики знаний». Этот процесс в последние два десятилетия сопровождается институционализацией, которая окончательно закрепляет разделение на вещественный и невещественный капитал. Эта институционализация воплощается в развитии системы защиты прав интеллектуальной собственности, системы бухгалтерского учета, различных экономических моделей, поисковых систем, систем измерения и управления процессами создания и распространения знаний. Сформированная в результате институциональная система является основой для повышения стоимости «продукции» экономики знаний относительно продукции традиционного материального производства. Высокая стоимость становится атрибутом инноваций, низкая стоимость – атрибутом материальных продуктов и традиционных услуг [2]. В основе этого лежит устойчивое представление о том, что инновации являются главной движущей силой производства и источником прибыли.

Однако, в конкретном продукте материальный и нематериальный компонент, как правило, выступают в единстве. Продукт, реализация которого, собственно, и приносит прибыль, вполне материален и нуждается для своего создания во вполне традиционном производстве индустриального типа. Только благодаря развитию сложной системы международной кооперации производства создается иллюзия, что сама по себе разработка технической идеи и дизайна какого-либо изделия или технологии оказания какой-либо услуги способна сама по себе приносить прибыль. На самом деле прибыль приносит контроль над всей производственной цепочкой от разработки идеи до производства и реализации конечного продукта. И, несмотря на то, что все большая и большая доля инвестиций вкладывается именно на начальной стадии разработки продукта, прибыльность этих инвестиций обеспечивается бесперебойной работой всех звеньев производственной цепочки. Ведь объем конечной добавленной стоимости и прибыли определяется объемами реализации товаров и услуг, в которых воплощены новые технические и организационные идеи.

С возрастанием этого объема реализуется положительный эффект отдачи от масштаба распространения новой идеи, но в соответствие с логикой этого процесса доля затрат на эту идею в конечной стоимости продукта стремится к минимуму. Поэтому получение значительных финансовых результатов в сфере «экономики знаний» станет невозможным, если контроль над реальным производством соответствующих товаров и/или услуг перейдет в другие руки. Поэтому в современной глобальной экономике колоссально возрастает значение транснациональных компаний, а также международных институтов, обеспечивающих неприкосновенность интеллектуальной собственности.

Глобальный дисбаланс: статистическая иллюзия или реальность?

Одно из проявлений противоречий современной глобальной экономики – глобальный дисбаланс, выражающийся в стабильном дефиците счетов текущих операций платежных балансов ведущих экономик мира, компенсируемых за счет положительного сальдо по счетам операций с капиталом и финансовыми инструментами. Развитые страны, в которых концентрируется современная «экономика знаний», становятся в глобальной экономике главными импортерами товаров, услуг

и капиталов. Во многом это обусловлено постиндустриальным характером экономики современных развитых стран. Поскольку конечная коммерциализация нового знания осуществляется через воплощение в новых товарах и услугах, наибольшая доля добавленной стоимости содержится в продукции, производимой на территории развивающихся стран. И когда эта продукция поступает на рынки развитых стран, она, естественно, ухудшает состояние их торговых и платежных балансов и создает дефициты, которые, затем, покрываются за счет роста международных обязательств развитых стран.

Многие экономисты считают это положение результатом несовершенства существующей системы национальных счетов, неспособной отразить реальный вклад «экономики знаний» в создание конечного продукта: *«Статистика не учитывает то, что Эппл затрачивает на исследования и разработки и на продвижение бренда. Вместо этого она учитывает каждый iPod дважды: когда он прибывает из Китая и когда он продается. Это, фактически, сводит Эппл – крупнейшего в мире инноватора – до роли посредника, перепродающего импортный товар»* [7]. Этот упрек, однако, имеет смысл адресовать не системе национальных счетов, той логике, которая лежит в основе современного процесса коммерциализации новых исследований и разработок. Конечный финансовый результат этого процесса, то есть прибыль, достигается в результате трансформации идеи в конечный продукт и продажи его конечному потребителю. Исследования и разработки в этом случае превращаются в промежуточный продукт и исключаются из состава добавленной стоимости. Стоит ли удивляться, что они в итоге стоят меньше, чем масса товаров и/или услуг, произведенных на их основе.

Более сложную интерпретацию глобального дисбаланса предлагает Р. Хаусманн [9]. В его работах отмечается странная тенденция, проявляющаяся в сфере современного международного движения капиталов. Текущее состояние платежных балансов развитых стран свидетельствует о непрерывном увеличении их чистых международных обязательств, однако в балансах национального богатства этих стран в течение длительного времени сохраняются положительные величины чистых иностранных активов.

Исходя из этого Р. Хаусманн приходит к выводу о существовании экономического аналога «темной материи», то есть скрытых факторов которые увеличивают стоимость невещественных форм национального богатства. Он выделяет три таких фактора: эффективность прямых ино-

странных инвестиций, стабильность национальных экономик развитых стран и, связанная с этим, стабильность их национальных валют.

Прямые иностранные инвестиции, поступающие из развитых стран в экономики развивающихся, как правило, не сводятся только к денежным вливаниям. Они предполагают трансферт знаний и технологий, который существенно повышает рыночную стоимость иностранных компаний, являющихся реципиентами этих инвестиций. Вместе с ней увеличивается и стоимость пакетов акций этих компаний, переходящих в собственность инвесторов. Возникающие в результате иностранные активы существенно превышают величину инвестированных средств.

Высокая стабильность национальных экономик развитых стран означает существенно более низкий уровень всех рисков. Поэтому приобретение обязательств этих стран оценивается как менее рискованное вложение по сравнению с вложением в другие страны мира. В результате развитые страны имеют возможность занимать денежные средства под более низкую процентную ставку и привлекать инвестиции в проекты с более низкой ожидаемой доходностью, чем в остальном мире, что существенно ограничивает рост их иностранных обязательств.

Стабильность национальных валют развитых стран, таких как доллар, евро, британский фунт, иена и др. делают их источником ликвидности для остального мира. Это позволяет использовать их для приобретения наиболее высокодоходных активов по всему миру, что также существенно способствует увеличению чистых иностранных активов у развитых стран.

Все эти факторы, по мнению Р. Хаусманна, воздействуют на стоимости международных активов и обязательств развитых стран и делают современную мировую экономику гораздо более стабильной и устойчивой системой, чем она представляется в зеркале современной макроэкономической статистики. Однако все эти скрытые стабилизаторы имеют один источник – уверенность инвесторов в долгосрочной стабильности и успешном функционировании экономик развитых стран и «экономики знаний», которая в современных условиях является их лидирующим сектором. Высокая оценка стоимости прямых иностранных инвестиций из развитых стран, также как и уверенность в высокой стабильности их национальных экономик и валют может поддерживаться до тех пор, пока будет поддерживаться уверенность в том, что развитые страны по-прежнему способны генерировать достаточное количество инноваций

и осуществлять их эффективную коммерциализацию. Если уверенность в этом у большинства участников финансового рынка исчезнет, то вместе с ней тут же исчезнет и «темная материя», а проблема глобальных дисбалансов резко обострится.

Глобализация vs дезинтеграция

С развитием информационных технологий возможности контролировать распространение новых знаний стремительно сокращаются. В этих условиях стабильное функционирование «экономики знаний» все больше определяется ее способностью постоянно генерировать новые технологии, превосходящие прежние. Только обеспечивая непрерывный поток создания новых знаний можно обеспечить непрерывный поток добавленной стоимости и прибыли. Но непрерывность этого процесса зависит также от способности мирового рынка поглощать товары и услуги, создаваемые на базе нового технологического знания. А это, в свою очередь зависит от роста благосостояния, в основе которого лежит экономический рост.

Однако, как это ни парадоксально, но развитие современной «экономики знаний» приводит к постепенному исчерпанию возможностей инновационного роста. Современные инновации оказывают большее влияние на улучшение качества жизни, чем на повышение эффективности использования ресурсов. «Информационная революция», начавшаяся в конце прошлого века не оказала сколько-нибудь существенного влияния на уровень производительности труда и эффективность использования ресурсов. В этом отношении она не идет ни в какое сравнение со второй волной индустриальной революции, приведшей к созданию массового промышленного производства во второй половине XIX – начале XX вв. [5; 6].

Коммерциализация инноваций, повышающих качество жизни, может непрерывно осуществляться только при условии непрерывного роста уровня жизни потенциальных потребителей. Необходимое условие для этого – быстрый экономический рост не только в развитых, но и в развивающихся странах, которые в перспективе могут создать рынок для коммерциализации инноваций повышающих качество жизни. Но для этого эти страны должны развиваться достаточно динамично, обеспечивая повышение благосостояния своего населения. Поэтому снижение инновационной составляющей экономического роста, допол-

ненное растущими ресурсными ограничениями, в перспективе снижает возможности коммерциализации инноваций, а это, в свою очередь, ведет к сокращению инвестиций, как в «экономику знаний», так и в отрасли традиционной индустрии. В результате происходит кумулятивное снижение темпов экономического роста: ослабление действия инновационных факторов снижает возможности роста благосостояния и потребительского спроса, а это снижает возможности коммерциализации новых инноваций. Снижение потенциала коммерциализации снижает объемы инвестиций и сокращает темпы экономического роста.

По-видимому, именно в этом заключатся главная причина современной глобальной рецессии. Как справедливо отмечает Р. Бреннер: *«Основным источником современного кризиса является устойчивое снижение энергии развитых капиталистических экономик на протяжении трех последних десятилетий, от одного бизнес-цикла к другому, вплоть до сегодняшнего дня. Долгосрочное ослабление накопления капитала и роста совокупного спроса порождается глубоким системным снижением уровня отдачи от капитала, возникшим в результате постоянной тенденции к перепроизводству, сложившейся в глобальной индустрии»* [1, с. 2].

Упадок динамизма экономик развитых стран угрожает подорвать их глобальное экономическое доминирование, лежащее в основе современной модели глобализации. Новые индустриальные страны, активно включившиеся в развитие глобальных рынков, делали это во многом из-за стремления их политических и экономических элит повысить технический уровень развития экономики за счет технологий из развитых стран, полученных в обмен на развитие экспортной специализации и включению в международный обмен. Все преимущества этой модели заключены в ее способности давать быстрый положительный эффект, а это обеспечивается только при условии, что импортируемые технологии вызывают быстрый рост. В начальной стадии индустриального развития этот эффект достигается за счет быстрого роста индустриального сектора экономики. Однако по мере того как индустриализация завершается, на смену экстенсивным факторам должны прийти интенсивные и инновационные.

Поэтому сокращение способности развитых стран генерировать инновации, способные повышать темпы экономического роста в развивающихся странах, может в ближайшей исторической перспективе привести к тому, что новые индустриальные страны, которые в наибольшей

степени продвинулись по пути промышленного развития, будут искать внутренние источники роста, что, естественно, подтолкнет их к вступлению на путь политики импортозамещения.

В наиболее крупных и развитых из этих стран уже формируется тенденция к созданию собственной «экономики знаний», которая будет обслуживать их собственную национальную экономику и избавит их от технологической зависимости от «экономики знаний» развитых стран. Развитие этих тенденций в глобальном масштабе может стать фатальным для современных процессов глобализации и привести к новой дезинтеграции, которая способна полностью изменить структуру современной мировой экономики и сложившуюся систему международных экономических отношений.

Литература:

1. *Brenner R.* What Is Good for Goldman Sachs Is Good for America: The Origins of the Present Crisis // Center for Social Theory and Comparative History UCLA, Los Angeles, 2009.

2. *Corrado C., Hulten C., Sichel D.* Intangible Capital and Economic Growth // Finance and Economics Discussion Series, Divisions of Research & Statistics and Monetary Affairs, Federal Reserve Board, Washington, 2006.

3. *Eekelen B.* Knowledge for the West, Production for the Rest? // Journal of Cultural Economy. 2015. №8. Pp. 479–500. DOI: 10.1080/17530350.2014.90936

4. Europe's Knowledge Economy: Background Note / European Policy Centre, Brussels, 2009.

5. *Gordon R.J.* Century with a View of the Future // NBER Working Paper. 2010. №15834.

6. *Gordon R.J.* Is U.S . Economic Growth Over? Faltering Innovation Confronts the Six Headwinds // NBER Working Paper. 2012. №18315.

7. *Mandel M., Hamm S., Farrel C.* Why the economy is a lot stronger than you think // BusinessWeek, 2006. 13 February.

8. *Moulier B.Y.* Cognitive Capitalism. Cambridge: Polity Press, 2011. 240 p.

9. *Hausmann R., Sturzenegger F.* Global imbalances or bad accounting? The missing dark matter in the wealth of nations // Center for International Development at Harvard University. Cambridge. 2006.

Москвитин Г.И.,
доктор экономических наук,
профессор кафедры экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,

Взаимосвязь развития экономики и образования: современные тенденции

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы современного российского образования в их взаимосвязи с экономическими и социальными проблемами современного российского общества. Автор проводит обзор целей и приоритетов развития современного российского образования в соответствии с целями и перспективами развития всего нашего общества в целом.

Ключевые слова: экономика; образование; цели образования; информационно-коммуникативная модель развития; человеческий капитал.

Обеспечивая инновационную деятельность государства во всех сферах социально-экономического развития, внутреннюю и международную культурную и научную интеграцию, образование призвано служить инструментом социальной гармонии, достижения экономического и социального прогресса. Российское образование, имеющее богатые традиции и опыт развития, уже два десятилетия переживает период непрерывной трансформации. В разные годы отдельные периоды этой трансформации определялись как кризис, реформирование, стабилизация, модернизация, инновационное развитие. К настоящему времени современный этап трансформации еще далек от завершения. Образование бьется в тисках нерешенных проблем.

В нем ярко выражены тенденция, отражающая стремление к сохранению и приумножению всего лучшего, что накоплено в отечественном и мировом опыте развития образования, и тенденция, связанная со стремлением к изменению, совершенствованию целей, содержания, методов и технологий обучения, воспитания и развития субъектов

процесса с ориентацией на будущее, выходом на системные педагогические инновации.

Возникают коллизии между стремлением, ради преодоления отставания и ухода с позиций «запаздывающего» и «догоняющего» образования, ориентироваться на сегодняшние запросы рынка труда и современные социальные вызовы, и задачами перспективной подготовки людей, способных полноценно, с полной отдачей жить, работать и творить в тех условиях, которые сложатся через 5, 10, 15 лет.

Можно выделить четыре ведущие цели современного российского образования, а также соответствующие этим целям результаты (продукты) образования и подходы к его организации и совершенствованию.

1) Личность, ее развитие, социализация, индивидуализация, становление качеств и новообразований личности – личностно-развивающий подход.

2) Актуальный и перспективный социум (связи и отношения между людьми или социальными группами в современном и еще более – в отдаленном социуме) – социально-формирующий подход.

3) Создание условий и ресурса для продвинутой «экономики знаний» (эффективность вложений, высокая производительность труда, отдача «человеческого капитала») – экономико-созидательный подход.

4) Культуросбережение и культуросозидание.

К сожалению, в образовательной политике и практике реформирования кардинальные цели нередко подменяются более частными задачами или условиями, необходимыми для развития.

В законодательных актах постсоветского периода (закон «Об образовании» (1992), закон «О высшем профессиональном образовании» (1996) и др.) социальная и гуманитарно-личностная ориентация образования просматривается достаточно четко. В правительственных же документах, выступлениях руководителей Министерства образования и науки, Концепции и Программе реформирования образования до 2010 г., принятых в 2005 г., напротив, четко вырисовывается технократическая, рыночно-ориентированная политика, в которой образование рассматривается как сфера услуг, человек – как человеческий капитал, как фактор и инструмент прежде всего экономического развития, а всей образовательной сфере предписывается вписываться в структуру рыночной экономики.

Последнее утверждение в экономическом ракурсе верно. И общее, и профессиональное образование вынуждены вписываться в существ-

вующую реальность, в том числе в формирующуюся рыночную экономику, искать и использовать механизмы добывания денег путем реализации своего продукта – конкурентоспособного выпускника, нового научного знания, новых эффективных производственных, управленческих и социальных технологий, образовательных услуг за пределами обязательных стандартов.

Современная модель образования в области экономики должна строиться на синтезе информационно-коммуникативных процессов. Необходимость актуализации этих процессов обусловлена спецификой современного состояния высшего образования, которое, в связи с активным внедрением информационных технологий, нуждается в развивающейся культурно-эстетической основе, способной детерминировать и формировать качественно новую систему отношений, ибо постоянное общение с компьютером нейтрализует духовность человеческого общения. Поэтому предметом проектирования в личностно-ориентированном образовании становится не сам учебный материал и не только совместная деятельность педагога и обучающегося, а целостный жизненный опыт, в котором и само знание, и способы оперирования с ним, и процесс превращения, трансформации в личностное достояние становятся элементами процесса совершенствования личности и, самое важное, то какой след, какие приращения в личность они приносят. Инструментом такого процесса становятся диалог, межличностное, межсубъектное общение, а результатом – обновленный, обогащенный внутренний мир развивающейся личности.

Согласно концепции А. Моля, восприятие любого сообщения включает семантический, или денотативный, подход и эстетический, или коннотативный подход. При этом «информация каждого вида представляет собой некоторую количественную характеристику, которая определяется степенью оригинальности данной комбинации эстетических и семантических символов». В ходе теоретического осмысления информационно-коммуникативной модели доминирующая роль отводилась диалектике семантической и эстетической информации, поскольку студент воспринимает только определенную среднюю норму одновременно поступающей информации. При этом «эстетическая информация должна поступать в виде «вспышек» повышенной плотности в промежутках, в которых снижается норма поступающей семантической информации». Процесс обучения происходит более активно при вторичном восприятии.

Таким образом, денотативное значение информации включало ее инвариантные характеристики, которые на основании мотивированных ассоциаций «заряжались» коннотативно.

Информационно-коммуникативная модель развития эстетической культуры базируется на следующих положениях:

- информация приобретает особое качество – смысл;
- коммуникация состоит из процессов трансляции информации (И.М. Быховская, А.Я. Флиер);
- любое сообщение представляет сумму семантической и эстетической информации (А. Моль);
- информационное семантическое поле связано исключительно со сферой типических интенциональностей разума (А. Менегетти);
- «фундаментальная цель метаобразования – возвращение смысла» на основании культурологического пути (Л.В. Скворцов).

При этом основной смысл заключался в том, чтобы проверить наличие необходимых условий для качественного и количественного отбора информации будущим преподавателем в результате создания информационно-эстетического поля. Таким образом, важным этапом создания модели являются теоретическое основание и формулировка задач, целей и способов последующего экспериментирования с данной моделью.

В информационно-коммуникативной модели развитие эстетической культуры включает актуализацию педагогических воздействий на информационно-коммуникативные потребности и мотивы. Первый уровень развития потребностей и мотивов включал четыре информационных направления: инновационное – приобщение студентов к новым эстетическим знаниям, соответствующим специфике творческого коллектива, изучаемому предмету; ориентационное – связанное с формированием эстетико-экзистенциальных ценностных ориентаций и приоритетов выбора; стимулирующее – воздействующее на информационно-коммуникативную активность, актуализирующее эстетические знания; корреляционное – обеспечивающее взаимосвязь всех видов эстетических знаний, ориентаций и стимулов.

Первая форма проявления информационно-коммуникативных потребностей – образование когнитивных культурно-эстетических смыслов. При этом смысл представляется как единство чувственного и рационального. Далее, на основании семантического и эстетического восприятия, рефлексивного наблюдения, творческого экспериментирования

происходит трансформация эстетических знаний в конкретные виды художественно-эстетической и педагогической деятельности. Этот механизм характерен для технологического уровня развития эстетической культуры будущего преподавателя, который включает эмоционально-когнитивный, информационно-коммуникативный и деятельностный этапы.

Второй формой проявления информационно-коммуникативных потребностей и мотивов выступает создание информационно-эстетического поля и установка как на индивидуальные, так и коллективные художественно-эстетические проекты. При этом доминирует творческая позиция преподавателя, понимаемая нами как сознательное, активное осуществление действия, коррекция эстетической деятельности и поведения в процессе интерактивного взаимодействия. Сам же преподаватель погружается в информационно-эстетическое поле, усваивает культуру, отбирая сообщения, поступающие извне (А. Моль). Данный механизм соответствует директивному уровню развития экономической культуры преподавателя с его творческо-рефлексивным и эстетико-компетентностным этапами.

Существенное значение в реализации информационно-коммуникативной модели имело понимание того, что информационно-коммуникативный процесс рассматривался нами как средство развития экономической культуры преподавателя. В связи с этим пути переработки информации в соответствующие действия, знания, навыки и качества личности преподавателя, и, во-вторых, – способы реализации данной модели с целью достижения положительной динамики экономической культуры студентов педагогических вузов.

Вышеизложенное показывает, что дидактический синтез сообразовывает качество знаний, профессионализм с раскрытием творческих сил и способностей личности, ее этическим и эстетическим совершенствованием, придает процессу обучения открытый творческий характер, что и обеспечивает развитие инновационных процессов и модернизации образования и, тем самым, способствует эволюции экономики.

Литература:

1. *Фельдштейн Д.И.* Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований, их соответствие современным научным знаниям и потребностям. URL: <http://www.raop.ru/index.php?id=941> (дата обращения 20.04.2017)

2. *Волов В.Т.* Инновационные принципы системы образования // Педагогика. 2007. №7. С. 109.

3. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М., 1996.

Никитина Т.Е.,
ректор Международного славянского института,
г. Москва

Виды конкуренции на рынке высшего образования

Аннотация: в статье рассматриваются уровни и критерии конкуренции на рынке высшего образования. По мнению автора, носителями рыночных отношений на рынке образовательных услуг высшего образования выступают абитуриенты и их представители (родители, опекуны и т. д.), организации-спонсоры, оплачивающие обучение своего сотрудника, сами вузы.

Ключевые слова: конкуренция; образование; маркетинг; вуз; высшее образование; межвузовская конкуренция; образовательные услуги.

Из теории экономики известно, что конкуренция представляет собой соревнование между участниками рыночных отношений за лучшие условия жизни под солнцем рынка. Здесь необходимо определиться – кто является носителем рыночных отношений на рынке образовательных услуг высшего образования. Это абитуриенты и их представители (родители, опекуны и т. д.), организации-спонсоры, оплачивающие обучение своего сотрудника, высшие учебные заведения.

Таким образом, можно выделить массу видов конкуренции, в том числе и на образовательном рынке. На наш взгляд, имея в виду Смитовское определение конкуренции, как совокупности взаимонезависимых попыток продавцов установить контроль на рынке, целесообразно выделить еще два уровня видовой конкуренции:

1) межгрупповая, складывается между группами вузов (их может быть много). Наиболее ярко заметна конкуренция между, так называемыми, государственными и негосударственными вузами;

2) внутригрупповая, которая происходит между собственно вузами в рамках соответствующих групп (например, государственные или негосударственные).

Сегодня всеми осознается факт собственно полезности конкуренции на рынке образования. Однако, иногда возникает проблема недобросовестной конкуренции складывающейся между вузами. Примеров

этого явления достаточно много. От создания неприемлемого имиджа вуза-конкурента до попыток прямого физического уничтожения ключевых фигур конкурента, выдавливания его с рынка с помощью применения административного ресурса («Заказ конкурента»).

Очевидно, что такая недобросовестная конкуренция складывается между государственными и частными вузами. Особенно ярко этот процесс был замечен в конце 2014 – начале 2016 гг., когда в образовательной среде циркулировали слухи о необходимости сокращения количества, в первую очередь, негосударственных вузов, о наличии в Министерстве образования «черных списков», называлось разное количество вузов, которые останутся (от 500, 200 до 10–15).

Примерами внутригрупповой конкуренции может стать повальное стремление чиновников от образования максимально объединить все близкие (а иногда и очень далекие по профилю) вузы и создать один, большой, жестко подконтрольный образовательный центр, с которым было бы легче договариваться и работать. Однако, объединяя таким образом вузы, государство ограничивает ту самую необходимую соревновательность, называемую честной конкуренцией.

Опять-таки, часто приведенный нами пример можно характеризовать как следствие подключения административного ресурса рядом «недобросовестных» вузов. Надо полагать, если мы хотим действительно улучшить систему образования, в частности высшего, то необходимо, по возможности, ликвидировать этот пресловутый административный ресурс. А на это может быть направлено только действия по увеличению и поддержанию небольших (малых) университетов и институтов, как это делается в той же Америке.

В связи с этим можно говорить о добросовестных и недобросовестных инструментах применяемых ВУЗами в борьбе за абитуриента.

Особенно ярко проявлялась недобросовестная конкуренция, когда предложение на образовательном рынке превысило спрос на ряд специальностей и направлений подготовки. Это пресловутая проблема подготовки, например, экономистов и юристов в нашей стране. Несмотря на то, что из всех средств массовой информации идут потоки невосприимчивости этих специальностей, если взять любую газету, публикующую вакантные должности – мы увидим, что большее количество публикаций связано с поиском специалистов именно экономического и юридического профиля. С чего бы это вдруг? Связано это с тем, что, строя рыночную экономику, мы оказались не готовы воспринять сами рыночные реалии.

Мы много говорим о рынке, но не можем ощутить себя в качестве элемента рынка, товара на нем. Даже ректоры зачастую не готовы вести себя как «приличные» конкуренты – не хватает навыков. Поэтому хорошо бы всем участникам образовательного рынка пройти переподготовку по применению маркетинга на разных уровнях управления.

Зададимся вопросом – как же работать на образовательном рынке вузу, как выделить свою «самость»? С одной стороны, вузы ограничены соблюдением стандартов. Аккредитованные вузы выдают диплом так называемого «государственного образца». Более того, все программы до недавнего времени были стандартизированы. У студентов даже проверялись так называемые дидактические единицы по каждому предмету. Так, что «качественные характеристики» специалиста должны по задумке Министерства образования и науки быть одинаковыми.

Что является продуктом вуза? Это не товар как таковой. Это преобразованный профессионал, то есть человек, получивший новое качество, «тюнингованный» специалист, с мозгами, заточенными под решения задач в своей профессиональной сфере. Мы понимаем, что научить человека делать что-то, если он этого не хочет, невозможно! Можно только научиться – быть способным взять, использовать и творчески применить те знания, которым человека обучают.

Поэтому даже не очень корректно говорить об образовательном рынке как таковом! Наверное, правильнее будет говорить об образовательном пространстве, то есть территории обучения.

Другой критерий, по которому можно конкурировать, – цена производства специалиста. В условиях рынка цена должна формироваться свободно. Есть спрос. Есть предложение. Определяется цена. Однако в этот процесс пытаются вмешаться чиновники.

В нормативных документах определены итоговые значения и составляющие базовых нормативов затрат по подготовке бакалавра, специалиста и магистра. Так, сегодня стоимость подготовки бакалавра экономиста или юриста, например, должна составлять при очном обучении не менее 201,94 тыс. руб. в год, психолога – 217,57 тыс. руб. в год, а актера – 290,63 тыс. руб. в год. Рассуждая логически, если студент платит за свое обучение меньше указанных сумм, значит, он недополучает образовательных услуг. Это вовсе не так на самом деле.

Следующий критерий конкуренции – это разрекламированность вуза и его местонахождения. Пожалуй, это единственные критерии конкуренции.

Павленко Н.А.,
кандидат экономических наук, доцент,
Московский педагогический
государственный университет

Пэн Чжунюань (КНР),
магистрант,
Московский педагогический
государственный университет

Роль малых и средних предприятий в российской экономике

Аннотация: В статье раскрывается роль малых и средних предприятий в современной российской экономике, ее различных отраслях и секторах, а также в осуществлении инновационных процессов.

Ключевые слова: малые и средние предприятия; государственная поддержка малого и среднего предпринимательства; кооперативный сектор экономики; инфраструктура малого инновационного бизнеса; российская экономика.

Для любого государства развитие малого предпринимательства является необходимым условием развития экономики и общества.

В настоящее время в России уделяется повышенное внимание к развитию малого и среднего бизнеса. В 2008 году принят Федеральный закон «О развитии малого и среднего предпринимательства в РФ», который регулирует отношения, возникающие между малыми предприятиями и органами государственной власти, а также описывает направления государственной поддержки субъектов малого и среднего предпринимательства [1].

Категории субъектов малого и среднего предпринимательства приведены в статье 4 Федерального закона №209-ФЗ от 24 июля 2007 г. (в редакции Федерального закона №159-ФЗ от 22 июля 2008 г.).

К субъектам малого и среднего предпринимательства относятся:

- потребительские кооперативы, внесенные в единый государственный реестр юридических лиц (далее – ЕГРЮЛ);

- коммерческие организации (за исключением государственных и муниципальных унитарных предприятий), внесенные в ЕГРЮЛ;
- физические лица, внесенные в единый государственный реестр индивидуальных предпринимателей и осуществляющие предпринимательскую деятельность без образования юридического лица;
- крестьянские (фермерские) хозяйства.

В настоящее время государственная политика в отношении малого и среднего предпринимательства динамично развивается. Этой теме уделяется все больше и больше внимания. Издаются новые законы, разрабатываются программы поддержки малого предпринимательства как на федеральном, так и на региональных уровнях. Определяются цели, направления, разрабатываются механизмы реализации такой поддержки. Реализация данной поддержки предполагает правовое регулирование, налоговое и финансово-кредитное стимулирование, создание специальных государственных институтов, которые будут проводить в жизнь политику в отношении малого предпринимательства.

Специфика малого бизнеса предполагает ярко выраженную региональную ориентацию. Малые предприятия обычно исходят из потребностей и возможностей насыщения местных рынков, структуры и объема именно локального спроса на товары и услуги. Поэтому государственная поддержка должна учитывать отраслевые, географические, национальные и исторические особенности развития регионов.

Субъекты малого предпринимательства в процессе своей деятельности предоставляют новые рабочие места населению, способствуют самозанятости населения. В этом заключается социальная значимость малого бизнеса. В новых условиях развития регионов малый бизнес можно рассматривать и как средство оптимизации структуры региональной экономики.

В отношениях государства и предпринимателя необходимо учитывать интересы обеих сторон. С одной стороны, предприниматель стремится к достижению своих экономических целей, таких, как максимизация прибыли, минимизация рисков, доступность кредитования для развития собственного бизнеса, эффективность инвестиций, выживание в конкурентной среде, и, как следствие – собственное благополучие. С другой стороны, государство преследует цели и интересы более высокого порядка – формирование определенных секторов экономики (оказание услуг, торговля, производство продукции), социальные цели (занятость населения, рост уровня доходов населения), формирование

собственного бюджета за счет налоговых отчислений от деятельности малого бизнеса.

Именно в точках пересечения интересов обеих сторон и формируется эффективная государственная политика, направленная на поддержку бизнеса, на смягчение или устранение препятствий для существования и развития малых предприятий, с использованием широкого набора инструментов и стимулов в достижении общих социально-экономических целей, которые каждый предприниматель в отдельности перед собой, как правило, не ставит.

Важнейшими задачами государственной поддержки малого и среднего бизнеса – это обеспечить малым предприятиям равные права, минимизировать разрыв в возможностях малых и более крупных предприятий в конкуренции, обеспечить свободу выбора форм и методов ведения собственного бизнеса [5].

Только при наличии такой государственной поддержки, ориентированной на формирование благоприятных социальных, экономических, правовых, политических и других условий, возможно широкомасштабное развитие малого бизнеса.

Проведем небольшой экскурс в историю развития малого и среднего предпринимательства. К началу XX в. в российской экономике две трети всей промышленной продукции производилось на акционерных, паевых и других предприятиях коллективных форм предпринимательской деятельности [7].

Однако после окончания Первой мировой войны, завершившейся Октябрьской революцией, в России обозначился курс на ликвидацию рыночных экономических связей. Были национализированы все крупные предприятия, экспропрированы средства производства и имущество всех частных предпринимателей. Некоторое оживление в предпринимательскую деятельность внесла новая экономическая политика (НЭП) – 1921–1926 гг.

Но с конца 1920-х гг. предпринимательство вновь было свернуто, и лишь в 1990-е годы началась его «реанимация». В течение многих десятилетий в России господствовала командная плановая экономика. Управление национальным хозяйством велось на основе централизованного планирования. Планы носили директивный характер и являлись обязательными для выполнения. Руководители предприятий были ограничены в выборе экономических решений, в результате чего отсутствовала материальная заинтересованность в конечных результатах своего

труда. Система управления экономикой страны по существу представляла собой аналог системы управления вертикально интегрированной корпорации. Отсутствие самостоятельности в решении вопросов, определяющих деятельность предприятий, ограничивало возможности его интенсивного развития, сковывало инициативу работников всех уровней. В данной ситуации производители не имели возможности выбирать поставщиков сырья, оборудования, а также самостоятельно осуществлять сбыт продукции.

Перечисленные факторы только сдерживали рост качества продукции, производительности труда и введение инноваций. В свою очередь, потребитель был ограничен в выборе предлагаемых продуктов. Все это приводило к отсутствию конкуренции, которая вынуждала бы всех участников экономического процесса действовать эффективно и ответственно. Централизованное управление экономикой имело своей целью обеспечение прогрессивных пропорций в развитии общественного производства, сбалансированного развития отраслей и формирования единого народного комплекса. Считалось, что это обеспечит более эффективное распределение ресурсов между отраслями и предприятиями. На практике, однако, должной сбалансированности развития отраслей достичь не удалось, более того оно происходило на фоне больших противоречий.

К 1980-м гг. экономика России оказалась в кризисной ситуации, что настоятельно требовало проведение ряда реформ, которые ознаменовали переход от командной плановой экономике к рыночной. Так, в середине 1980-х гг. партийные и хозяйственные руководители высшего уровня приняли решение о перестройке всей системы общественно-экономических отношений. Перестройка проходила в рамках социалистического уклада и сопровождалась некоторой демократизацией управления и гласностью. В процессе перехода от одной экономической системы к другой произошло зарождение новых форм хозяйствования. Собственно, российский малый и средний бизнес – сектор экономики, в буквальном смысле порожденный реформами [7].

На рубеже 1987–1988 гг. в Советском Союзе начался слом старых экономических отношений и был взят курс на либерализацию планово-административной системы. Первым этапом этой либерализации стало построение кооперативного сектора экономики. В 1987 г. были приняты законы «О предприятии», «О кооперации» и «Об индивидуальной трудовой деятельности».

Закон о кооперации позволял гражданам заниматься производством товаров и услуг на условиях хозяйственного расчета и реализовывать их по свободным рыночным ценам. По закону кооператоры могли арендовать часть мощностей государственного сектора, не загруженную государственными заказами, покупать сырье по коммерческим ценам у предприятий государственного сектора, производить товары и услуги и продавать их населению по свободным рыночным ценам.

Закон об индивидуальной трудовой деятельности снял существовавшие ограничения на занятие кустарно-ремесленными промыслами и социально-культурным обслуживанием населения, упростил порядок регистрации кооперативов. Одновременно был понижен уровень налогообложения и повышена ответственность за уклонение от предоставления декларации и сокрытия доходов. ИТД получила распространение во всех регионах, среди всех слоев населения. Разрешение индивидуальной трудовой деятельности послужило основой для реализации следующего шага в становлении предпринимательской деятельности – развитии кооперативных форм хозяйствования.

К 1989 г. кооперативы превратились в динамичный и эффективный сектор экономики России. Будучи по закону экономически самостоятельным коллективным товаропроизводителем и получив полную хозяйственную свободу, кооперативы получили бурное развитие, особенно в сфере строительства, производство товаров народного потребления и бытовых услуг. Большинство кооперативов создавалось при предприятиях, организациях (НИИ, КБ), которые были их экономическими и юридическими гарантами.

Так, в 1990 г. таких кооперативов было более 80% от общего числа. Взаимоотношения организаций-гарантов с кооперативами складывались по-разному – их спектр простирался от попыток подчинить себе кооператив до полного безразличия к его работе. К началу 1990-х гг. сфера деятельности малого и среднего бизнеса расширяется, количество людей, принимающих в нем участие, увеличивается; предпринимательство приобретает характер активного многочисленного движения. В это время цель малого и среднего бизнеса – насыщение внутреннего рынка потребительскими товарами. Происходит накопление и перераспределение капиталов, обретаются начальные знания и навыки работы. Начинается подготовка к проведению так называемой приватизации, которая создавала необходимую базу для реального перехода к рыночным отношениям, повышения эффективности российской экономики.

В 1991–1992 гг. произошли коренные изменения в отношении государства к развитию предпринимательства. Были приняты законы, открывшие широкие возможности для масштабного развития предпринимательства. Благодаря либерально-демократическим реформам бизнес развивался очень динамично. В 1992 г. реформирование сферы производства в России стало осуществляться в направлении приватизации. Ее главной экономической целью было реформирование отношений собственности с тем, чтобы передать управление предприятиями под контроль эффективных собственников. Как предполагалось, ими должны были стать, прежде всего, российские негосударственные хозяйственные организации и коммерческие банки, а также иностранные инвесторы.

Некоторые ученые предлагают скопировать формы регулирования малого бизнеса, применяемые в развитых зарубежных странах. Это, по-нашему мнению, ошибочный подход. Российские условия пока мало похожи на условия, уже долгие годы существующие в вышеупомянутых странах. Структура отечественного производства остается крайне утяжеленной, ее преобразование требует больших затрат. Высока степень монополизации производства и, соответственно, низка его конкурентоспособность, что вызвано отсталостью технологической базы большинства отраслей, высокой энергоемкостью и ресурсоемкостью, низким качеством продукции и высокими издержками. Экономика продолжает оставаться сырьевой, ориентированной не на производство продукции, а на продажу имеющихся в стране ресурсов.

Сегодня для российской экономики чрезвычайно важно развитие предпринимательства в сфере инновационной деятельности малых и средних фирм.

Эффективность функционирования жизни инфраструктуры поддержки человека малого является предпринимательства организации возможна фондов лишь в том случае, если объектов заранее результатов продуманы схемы ее результатов создания жизни и механизмы функционирования.

Наукоемкость продукции, производимой малыми предприятиями России, в три раза выше, чем предприятиями-гигантами. Так, в 2015 г. затраты на внедрение инноваций в расчете на одного работника на малых предприятиях составляли 64,5 тыс. руб./человека, а на предприятиях крупного бизнеса – 17,4 тыс. руб./человека. Как показывают данные табл. 1, за годы реформ общее число организаций, выполняющих иссле-

дования и разработки, сократилось не столь существенно – всего на 21–22%. Более заметные изменения произошли в их структуре.

*Таблица 1. Инфраструктура поддержки
малого инновационного бизнеса*

Тип поддержки	Выполняемые функции
Организационная поддержка	<ul style="list-style-type: none"> • организация и функционирование предприятия; • организация и управление инновационными проектами; • исследования инжиниринг; • разработка и совершенствование технологий; • создание и функционирование производств, перенос на них инноваций; • содействие в реализации продукции; • внедрение систем управления качеством; • организация внешнеэкономических связей.
Ресурсная поддержка	<ul style="list-style-type: none"> • привлечение на инновационное предприятие финансовых и материально-технических ресурсов; • финансовый анализ и мониторинг субъекта малого предпринимательства; • рыночная оценка стоимости бизнеса.
Информационная поддержка	<ul style="list-style-type: none"> • предоставление информации о рынках сбыта продукции, конкурентах, партнёрах, оборудования, основных фондах, о современных информационных технологиях процессов, об использовании глобальных и локальных информационных сетей; • предоставление услуг по подбору кадров и повышению квалификации персонала; • оказание помощи предприятиям в развитии международного партнерства.
Правовая поддержка	<ul style="list-style-type: none"> • решение проблем юридического, методического обеспечения инновационной деятельности; • соблюдение требований налогового таможенного кодекса, разрешительных систем (лицензирование, аккредитация, сертификация); • защита объектов интеллектуальной собственности.

Сильнее всего уменьшилось количество конструкторских бюро, а также проектных и проектно-изыскательских организаций. Вместе

с тем увеличилось число научно-исследовательских организаций, причем преимущественно за счет негосударственных научных структур.

По итогам 2016 г. по сравнению с 2014 г., при увеличении количества малых инновационных фирм в три раза, затраты на технологические инновации возросли в пять раз.

В России такой интерес появился в связи с принятием в октябре 2012 г. Федеральной целевой программы «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2012–2017 годы». В рамках этой программы предусматривается разработка долгосрочного прогноза научно-технологического развития до 2025 года.

Литература:

1. ФЗ от 24.07.2007 №209-ФЗ «О развитии малого и среднего предпринимательства в РФ»
2. ФЗ от 26.12.2008 №294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля»;
3. Андрианов В.Д. Россия в мировой экономике. М.: ВЛАДОС, 2012.
4. Антилов А.И. Проблемы малого предпринимательства в национальной экономике // Актуальные проблемы современной науки. 2013. №9. С. 54–58.
5. Воронина В.Н. Малое и среднее предпринимательство в России – прошлое, настоящее, будущее // Вестник МГУ ПИ. 2012. №42. С. 93–103.
6. Гербер М., Майкл Э. Малый бизнес: от иллюзий к успеху – возвращение к миру предпринимательства / Пер. с англ. М: Олимп-Бизнес, 2013.
7. Горфинкель В.Я. Предпринимательство. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.
8. Единый реестр субъектов малого и среднего предпринимательства. URL: <https://ofd.nalog.ru/index.html> (дата обращения 03.03.2017)
9. Федеральный портал малого и среднего предпринимательства. URL: <http://smb.gov.ru/> (дата обращения 03.03.2017)
10. Малый бизнес в России. URL: <http://ru-bis.ru/> (дата обращения 15.04.2017)

Платонова Е.Д.,
доктор экономических наук, профессор,
зав. кафедрой экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
etm@mpgu.edu

Экономика знаний как фактор реализации стратегии развития образования

Аннотация: в статье рассматриваются определения экономики знания; отмечается метафоричность термина «экономика знаний»; выделяются индикаторы экономики знаний; подводятся промежуточные итоги реализации государственных программ развития образования.

Ключевые слова: основанная на знаниях экономика; экономика знаний; индикаторы экономики знаний; инновации; образование; система высшего образования; статус вузов; рейтинги вузов; профессиональные стандарты.

В базовом законодательном акте, регулирующем образовательную деятельность в РФ, образование определено как *«единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»* [1].

Исходя из данного определения, очевидно, что объем и сложность приобретаемых в процессе обучения знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции зависят от исторически определенного этапа развития общества и его экономической основы.

Магистральным направлением экономического развития современного общества выступает производство знаний, которые воплощаются в инновационные технологии и продукты, определяющие уровень и качество общественного и личного потребления. Состояние экономики, дальнейший прогресс которой напрямую зависит от новых знаний и научных открытий, в экономической литературе с легкой руки Фрица Махлупа определяется как экономика знаний, а ее главной производительной силой становятся знания, носителями которых выступают ученые и высококвалифицированные специалисты, имеющие высшее образование и развитые творческие способности [2].

Терминологически «экономика знания», как и понятие «человеческий капитал», можно отнести к группе концептуальных метафор, которые первоначально проникли в категориальный аппарат российской науки и обрели реальное наполнение благодаря переосмыслению позитивного содержания заимствованных из западных источников терминов.

Метафоричность термина «экономика знаний» заключается, на наш взгляд, в том, что движителем любого этапа экономического развития общества всегда являлись технологические новшества и научно-технические изобретения. Действительно, технико-технологические революции в XVIII–XX вв. неразрывно связаны с производством и материализацией новых знаний, в частности, с изобретением и совершенствованием машин, которые получили развитие от примитивного механического ткацкого станка до космических спутников, постоянно работающих на околоземной орбите и дальнем космосе.

В конце XX в. в исследовательских работах зарубежных экономистов, в официальных документах Европейского Союза и Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) при описании значительных изменений в экономике достаточно употребительным термином становится «knowledge-based economy» – основанная на знаниях экономика. Так, в материалах ОЭСР указывается, что термин «основанная на знаниях экономика» происходит от более полного признания места знания и технологии в современных экономических системах ОЭСР [3]. Однако в настоящее время в документах международных институтов, Европейского союза, работах экономистов наиболее употребительным стал более короткий термин – «knowledge economy» (экономика знаний).

В этом определении подчеркнута исключительная роль не просто знания как такового, а особых сфер экономики, а именно сферы производ-

ства самих знаний – науки, и сферы передачи данных знаний – сферы образования. Более того, в определении «экономика знаний» данные сферы выступают как единое целое, поскольку: 1) новые знания генерируются работающими в научных организациях и университетах коллективами высококлассных ученых; 2) происходит быстрый трансфер знаний посредством их коммерциализации, которая невозможна без постоянной подготовки и обучения специалистов высшей квалификации.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года содержится более развернутое определение экономики знания: *«... под экономикой знаний и высоких технологий понимаются сферы профессионального образования, высокотехнологичной медицинской помощи, науки и опытно-конструкторских разработок, связи и телекоммуникаций, наукоемкие подотрасли химии и машиностроения (для статистических оценок используется группировка образования и здравоохранения в целом, науки и информации, секторов связи и машиностроения)»* [4].

Расширительная трактовка современного состояния экономики как «экономики знаний и высоких технологий» нашла свое отражение в двух сводных индикаторах, разработанных в 2004 г. Всемирным банком: индексе экономики знаний (Knowledge Economy Index – KEI) и индексе знаний (Knowledge Index – KI). Несмотря на определенную сложность и оценочность, методика расчета данных индексов основана на том, что индекс экономики знаний (KEI) показывает результативность применения страной (регионом) знаний в целях достижения благополучия и прогресса, а индекс знаний (KI) – потенциал в области новых знаний, которым обладает территория (страна, регион).

Индекс экономики знаний (KEI) – это совокупный показатель, который отражает среднюю величину четырех субиндексов, олицетворяющих «четыре столпа» экономики знаний:

- экономический и институциональный режим;
- образование и навыки;
- инновационная система;
- инфраструктура информационных и коммуникационных технологий [5].

Первый субиндекс – «Экономический и институциональный режим» – характеризует состояние экономики и общества, его экономическую и правовую среду, наличие экономических барьеров, качество государственного регулирования, развитие бизнеса и частной инициати-

вы, политическую стабильность, контроль над коррупцией, значимость банков в экономике, стоимость регистрации фирмы и другие показатели, необходимые для создания нового знания, его распространения и использования.

Сводный субиндекс «Образование и навыки» показывает оценку уровня грамотности и образованности населения (среднее число лет школьного обучения, охват населения средними высшим образованием), интенсивности обучения персонала, гибкости трудового законодательства, гендерного равенства, то есть показатели овладения навыками создания, распространения и использования новых знаний.

Композитный субиндекс «Инновационная система» отражает состояние национальной инновационной системы, включающей инновационные компании, исследовательские центры, вузы, профессиональные объединения, научных сотрудников, зарегистрированные патенты, научные издания и ряд других показателей, которые характеризуют способность национальной экономики производить и использовать новые знания. Данный индекс фиксирует расходы на исследования и разработки (% от ВВП), сотрудничество между университетами и компаниями, доступность венчурного капитала, экспорт высокотехнологичной продукции и ряд других показателей.

В субиндексе «Инфраструктура информационных и коммуникационных технологий» оценивается уровень развития инфраструктуры, позволяющей быстро передавать и использовать новые информационные и цифровые технологии для создания и внедрения инноваций. В частности, этот субиндекс отражает данные о количестве телефонов и компьютеров на одну тысячу населения, а также данные об интернет-пользователях, расходы на ИКТ (% от ВВП).

В расчете индекса знаний (КИ) не участвуют текущие показатели экономического и институционального режима, но принимаются во внимание три других выше обозначенных субиндекса.

Разработанная Всемирным банком методика в рамках программы «Знания для развития» (Knowledge for Development – K4D) позволяет не столько проводить анализ состояния экономики знаний и высоких технологий в конкретной стране, сколько проводить сравнительный анализ ситуации в мировой экономике и ранжировать страны по усредненным показателям. Согласно данной методике, в настоящее время наилучшие индексы у Скандинавских стран, Нидерландов, Канады, Великобритании, Ирландии, США. Данные, собранные для расчетов между-

народными экспертами по российской экономике, позволяют оценить состояние экономики знаний и высоких технологий в нашей стране как среднемировое.

Экономика знания и высоких технологий задает стратегический вектор развития сферы образования и направления ее модернизации. В настоящее время общемировой тенденцией является рост числа выпускников средней школы, которые поступают в высшие учебные заведения. Россия находится в общемировом тренде: в 2014 г. в вузы было принято 1191,7 млн чел., что составляет 90,6% от численности населения в возрасте 17 лет (коэффициент приема), в то время как в 2000 г. этот показатель составлял только 50,1% [6, с. 152].

Значительно выросло число выпускников вузов: в 2000 г. оно составляло 635 тыс. чел., в 2015 г. – 1300 тыс. чел., в 2016 г. – 1161 тыс. чел. [7, с. 144]. Безусловно, на данные показатели влияют различные факторы, в том числе, общая тенденция сокращения среднегодовой численности населения в трудоспособном возрасте: по оценкам к 2018 г. оно составит 5,7% (с 85 583,7 тыс. чел. в 2013 г. до 80 685,9 тыс. чел. в 2018 г.), а к 2030 г. – 9,5% (до 77 420,9 тыс. чел.) [8, с. 10].

Государственная политика в сфере российского образования определена в ряде законодательных и нормативных актов: Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании), Федеральном законе от 23 августа 1996 г. № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике», Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г., а также в ряде основополагающих документов Президента Российской Федерации и Правительства Российской Федерации, указов Президента РФ от 7 мая 2012 г., Основных направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2018 года.

Одним из основных ресурсов развития экономики знаний является модернизация и совершенствование отечественной системы высшего образования. Со времени включения России в Болонский процесс (2002 г.) система высшего образования претерпела качественные изменения, обеспечившие переход к новой – трех уровневой подготовки (бакалавриат, магистратура, аспирантура) с сохранением в ряде ключевых отраслей народного хозяйства традиционной отечественной систе-

мы подготовка специалистов (специалитет) и кадров высшей квалификации (аспирантура) [9].

Данные изменения открыли выпускникам российских вузов, получивших квалификацию бакалавра и магистра, потенциальную возможность выхода на международный рынок труда специалистов. Однако на международном рынке труда наиболее востребованными оказались выпускники программ специалитета по высоким технологиям и инженерным специальностям, а содержание квалификации «бакалавр» не понятно многим российским работодателям, менеджмент которых в основном обучался до присоединения России к Болонскому процессу. В сознании этой группы отечественных работодателей закрепилось мнение о том, что выпускники бакалавриата не имеют полноценного высшего образования.

Вместе с тем, переход к трех уровневой подготовки позволили сделать российскую систему высшего образования понятной для молодых людей из иностранных государств, увеличив их приток в отечественные вузы. Наибольшее число иностранных студентов из стран, не входивших в состав СССР, прибывает из Азии – 57% от числа студентов из таких стран; почти половина студентов из этого региона – это выходцы из Китая. Следующий по представленности географический регион – Северная Африка и Ближний Восток, на долю которых приходится 19% иностранных студентов [10, с. 5].

Одним из направлений решение задачи по постоянному наращиванию научно-исследовательского и творческого потенциала экономики знаний является концентрация институтов в сфере высшего образования при сокращении их общей численности: в 2016 г. общее число вузов составляло 817 против 896 в 2015 г. [11]. В период с 2012 по 2016 г. количество вузов в Российской Федерации сократилось на 22%, филиальная сеть – на 52%. В государственном секторе высшего образования сеть вузов сократилась на 17,6%, сеть филиалов – на 41%, в негосударственном секторе – на 28% и 59% соответственно [12].

Повышение конкурентоспособности национальной системы образования достигается путем выделения ведущих вузов страны посредством ежегодного мониторинга, исходя из ряда критериев, в том числе соответствующих показателям экономики знаний [13].

В новой структуре отечественных вузов, которым оказывается дополнительная ресурсная поддержка, выделяются несколько групп вузов с различным статусом:

- 1) федеральные университеты (10 вузов);
- 2) МГУ им. М.В. Ломоносова и СПбГУ – вузы с особым статусом;
- 3) национальные исследовательские университеты (16 вузов);
- 4) опорные региональные вузы (11 вузов).

В 2016 г. наибольший объем средств в рамках реализации программ повышения конкурентоспособности был направлен вузами на реализацию научно-исследовательских проектов с привлечением к руководству ведущих иностранных и российских ученых.

Концентрация ресурсов и компетенций в ведущих вузах позволяет подготовить новые поколения специалистов, ориентированных на потребности экономики знаний, посредством вовлечения студентов и профессорско-преподавательского состава в фундаментальные и прикладные исследования. О повышении уровня соответствия национальной системы высшего образования международным стандартам при всей условности данных показателей свидетельствует расширение участия отечественных вузов в предметных рейтингах: в 2016-м по сравнению с 2015 г. почти вдвое увеличилось количество вузов, вошедших в предметный рейтинг The World University Rankings (THE) – 16 вузов, на треть – в предметный рейтинг World University Rankings (QS) – 9 вузов, впервые два вуза вошли в предметный рейтинг Academic Ranking of World Universities (ARWU). Кроме того, в 2016 г. из 21 университета, участвующего в реализации специального проекта по повышению конкурентоспособности, 20 представлены в трех ведущих мировых рейтингах, из них 16 – в рейтинге THE, 13 – в рейтинге QS, один – впервые в рейтинге ARWU.

Экономика знаний предполагает ускорение процесса материализации новых знаний в инновациях и усиления практико-ориентированности системы высшего образования. Одним из направлений сближения требований инновационных бизнес-единиц к качеству специалистов должен стать пересмотр федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и приведение их в соответствие с профессиональными стандартами, активно разрабатываемыми Министерством труда России. Вместе с тем, данная работа ведется в отраслевом разрезе, и не всегда разработчики профессиональных стандартов могут реагировать на вызовы быстро меняющихся потребностей развития экономики знаний в части определения профессиональных и общепрофессиональных компетенций. Это особо касается компетенций

менеджеров инновационных бизнес-единиц, а также топ-менеджеров высокотехнологичных отраслей, работающих в инновационной среде.

Таким образом, характеристика современной экономики, как экономики знаний и высоких технологий, позволяет выявить контуры наиболее перспективных и аргументированных подходов к стратегии развития системы высшего образования в нашей стране на ближайшие 10–15 лет.

Литература:

1. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации». URL: [Consultant.ru>document/cons_doc_LAW_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 20.08.2017)

2. *Махлун Ф.* Производство и распространение знаний в США. М.: Прогресс, 1966; *Платонова Е.Д.* Современная теория и практика накопления (трансформационный аспект). Монография. М.: АПКИППРО, 2006.

3. The knowledge-based economy. Organization for Economic Cooperation and Development. Paris 1996 // [Электронный ресурс]: URL: <http://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf> (дата обращения 20.08.2017)

4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <http://www.ifar.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (дата обращения 20.08.2017)

5. Knowledge Assessment Methodology and Knowledge Economy Index. URL: http://web.worldbank.org/archive/website01030/WEB/IMAGES/KAM_V4.PDF (дата обращения 20.08.2017)

6. Индикаторы образования: 2016. Стат. сборник. М.: НИУВШЭ, 2016.

7. Russia in Figures. 2017: Statistical Handbook / Rosstat. М., 2017

8. Краткий отчет о разработке методологических подходов для детализированных расчетов потребности экономики города Москвы в профессиональных кадрах (проект доклада). URL: [dszn.ru>upload/documents/Краткий_аналит.doc](http://dszn.ru/upload/documents/Краткий_аналит.doc) (дата обращения 20.08.2017)

9. *Platonova E., Mysarskiy M., Fedotova O., Igumnov O., Bogomolova J.* Reorganization of the Russian universities as the direction of the implementation of the new structure of higher education // EDULEARN 16 Pro-

ceedings. 8th International Conference on Education and New Learning Technologies. Pp. 4555–4564.

10. Академическая мобильность иностранных студентов в России // Факты образования. 2016. №7, июль.

11. Отдельные показатели деятельности организаций образования. URL:

http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/ (дата обращения 20.08.2017)

12. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования // Минобрнауки РФ. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения 20.08.2017)

13. *Platonova E., Mysarskiy M., Fedotova O., Igumnov O., Bogomolova J.* Features of an assessment of competitiveness of Russian Universities in national and international Educational environment // ICERI 2016. Proceedings. 9th Annual International Conference of Education, Research and Innovation. Pp. 177–183.

Платонова Е.Д.,
доктор экономических наук, профессор,
зав. кафедрой экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
etm@mpgu.edu

Бун Тун (КНР),
аспирант кафедры экономической
теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет

Принципы интеграционной политики в сфере образования в странах-участницах международных региональных объединений

Аннотация: в статье рассмотрены основные принципы интеграционной политики в сфере образования в странах-участницах международных региональных объединений, показана роль университетов в формировании единого образовательного пространства в странах, которые участвуют в международных региональных объединениях

Ключевые слова: международные региональные объединения; принципы интеграционной политики; образование; образовательное пространство; интеграция; экономика знаний; глобализация.

Современная экономика, которая характеризуется как инновационная и «новая» экономика, для своего поступательного развития требует вовлечения специалистов высокой квалификации, обладающих творческими способностями и умениями решать нестандартные задачи в быстро меняющемся технико-технологическом способе производства [1]. Для создания постоянных условий для формирования и воспроизводства продуктивной модели развития стран-участников международных региональных объединений необходима выработка политики, на-

правленной на сближение требований к подготовке специалистов и формирование единого образовательного пространства.

Закономерный этап успешного запуска и протекания данного процесса – определение основных принципов интеграционной политики в сфере образования в странах-участниках международных региональных объединений.

В настоящее время экономисты-международники насчитывают более 300 интеграционных объединений стран с различным уровнем интеграции субъектов экономического пространства, что, соответственно, вносит особенности в содержание интеграционных политик в сфере образования. В числе устойчиво функционирующих объединений с высоким уровнем интеграции исследователи традиционно называют Европейский Союз (ЕС), Южноамериканский общий рынок (МЕРКОСУР), Зоны свободной торговли Ассоциации государств Юго-Восточной Азии (АСЕАН), Договор о свободной торговле Северной Америки (НАФТА) и ряд других интеграционных объединений.

Но в данных объединениях, кроме ЕС, процессам интеграции образовательных систем практически не уделяется столь пристального внимания, хотя всеми подчеркивается важность в новой экономике такого ресурса, как человеческий капитал, а также процессов его формирования на всех уровнях. Согласно целевым показателям стратегического проекта Европа–2020, около 40% населения в возрасте 30–34 лет должно иметь высшее и высшее профессиональное образование против 33,8% в 2010 году [2].

Несмотря на достаточно высокую степень европейской интеграции, в 2015 году исследователи выделили 42 образовательные системы в 37 европейских странах, участвующих в программе Erasmus (28 государств-членов, Босния и Герцеговина, Швейцария, Исландия, Лихтенштейн, Черногория, бывшая югославская Республика Македония, Норвегия, Сербия и Турция) [3]. Это свидетельствует о разнообразии подходов государств к конкретным формам развития национальной образовательной сферы. Однако в сфере высшего образования, непосредственно определяющего качество рабочей силы на рынке труда, интеграционные процессы протекали достаточно интенсивно.

Интеграционная политика в сфере высшего образования должна иметь в своей основе, прежде всего, совокупность научно-концептуальных принципов, которые определяют ключевые положения в области развития высшего образования в странах-участниках между-

народных региональных объединений. Содержание данных принципов конкретизируется в принципах системности, целостности и комплексности подходов к формированию и управлению всеми элементами образовательной системы не только на национальном уровне, но и на уровне интегрированного пространства, которое образуется в межгосударственных отношениях стран, входящих в то, или иное интеграционное объединение. В этом отношении характерен ряд принципов, заложенных в Совместной Декларации европейских министров образования «Европейское пространство для высшего образования» (1999), которой предшествовала Сорбонская декларация (1998).

В настоящее время участниками Болонского процесса является 48 членов, включая страны бывшего СССР – Россию (2003), Армению (2005), Азербайджан (2005), Белоруссию (2015), Грузию (2005), Казахстан (2010) [4].

Системность и целостность интеграционного процесса в рамках Болонского процесса обеспечивается не только опорой на ключевые ценности, такие как свобода выражения мнений, автономия для учреждений, независимые студенческие союзы, академическая свобода, свободное передвижение студентов и персонала. Болонский процесс устанавливает единую систему трехуровневого высшего образования (бакалавр, магистр, доктор), единые дипломы о высшем образовании и приложения к ним, единую систему «кредитов», которые определяют временные рамки подготовки и выступают своеобразными оценками уровня знаний выпускников [5].

К другой группе принципов интеграционной политики в сфере образования следует отнести стратегически-ориентированные принципы, среди которых можно выделить долгосрочность функционирования болонской модели высшего образования, сотрудничества всех членов Болонского процесса в сфере образования. Однако в этой группе принципов особо надо указать на принцип стратегического целеполагания, позволяющего формулировать и достигать стратегические цели Болонского процесса.

В тексте Болонской декларации прямо указано, что цель Болонского процесса – увеличение международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования. На период подписания декларации наиболее привлекательной мировой образовательной державой выступали США, которые были бесспорными лидерами по числу обучающихся студентов-иностранцев. В Болонской декларации говорится:

«Мы должны гарантировать, что Европейская система высшего образования приобретает всемирное значение, соответствующее нашим выдающимся культурным и научным традициям» [6, с. 184]. В данной целевой установке реализуется принцип наращивания конкурентных преимуществ Болонской модели высшего образования и «создания Европейского пространства высшего образования, как ключевого способа продвижения и обеспечения мобильности граждан, возможностей для их трудоустройства, а также общего развития Континента» [6, с. 183].

Пути достижения конкурентоспособности модели высшего образования в рамках Болонского процесса раскрываются в совместном документе конференции европейских высших учебных заведений и образовательных организаций «Формирование будущего» (2001). Кроме того, в нем сформулированы конкретные положения, реализация которых обеспечит конкурентоспособность европейского высшего образования и его привлекательность:

- автономия с ответственностью – университеты должны иметь право формировать свою стратегию, выбирать свои приоритеты в обучении и проведении научных исследований, расходовать свои ресурсы, профилировать свои программы и устанавливать свои критерии для приема профессоров и учащихся;
- образование как ответственность перед обществом – зона европейского высшего образования должна строиться на европейских традициях ответственности образования перед обществом;
- высшее образование, основанное на научных исследованиях, – именно исследования выступают движущей силой образования;
- организация диверсификации – образование должно быть разнообразным в части языков, национальных систем, типов институтов, ориентации профилей подготовки и учебных планов, но в то же время будущее образования зависит от способности организовать это ценное разнообразие так эффективно, чтобы получить положительные результаты [6, с. 187].

Следующей группой принципов, на которых основывается интеграционная политика в сфере образования, являются ценностно-ориентированные принципы. Роль данных принципов многократно подчеркивается во всех документах Болонского процесса. Одна из ценностей – обучение в течение всей жизни, что является существенным элементом Европейского пространства высшего образования. Другим

элементом является качество высшего образования и исследований, которое должно обеспечиваться системой аккредитации, сертификации, либо подобными процедурами [7]. К ценностям, которые должны разделяться всеми участниками интеграционного процесса в сфере образования, относятся взаимопомощь, добросовестность, прозрачность правил и механизмов в образовательном пространстве государств-участников международных региональных объединений.

К процессным принципам интеграционной политики в сфере образования относятся принципы гибкости, финансовой обеспеченности, согласованности, селективности, которые позволяют добиваться достижение поставленных целей и решения текущих задач [8].

В настоящее время в мировом образовательном пространстве все больший вес приобретают страны, входящие в Шанхайскую организацию сотрудничества (ШОС). Помимо стран-участниц ШОС, подписавших Болонскую декларацию (Россия, Казахстан), в данное региональное объединение на праве членов входят Индия, Китай, Киргизия, Пакистан, Таджикистан, Узбекистан. Население ШОС составляет более 42% населения Земли, что делает вопросы образования особенно актуальными.

В «Стратегии развития Шанхайской организации сотрудничества до 2025 года» определено, что одним из важнейших направлений культурно-гуманитарного взаимодействия стран ШОС является последовательное расширение связей между образовательными, научными и исследовательскими учреждениями. Результатом расширения взаимодействия научных и образовательных организаций станет формирование межгосударственного образовательного пространства ШОС. Центральной фигурой данного пространства выступают университеты, которые объединяют воедино научно-исследовательскую и образовательную деятельность и являются движителями инновационной экономики.

Рассмотренные выше принципы интеграционной политики в сфере образования носят универсальный характер и применимы для сотрудничества стран-участниц ШОС [9]. Конкретным их воплощением является открытие Университета ШОС (2010), как сети уже существующих университетов в государствах-членах ШОС.

В состав Университета ШОС входят 78 ведущих университетов из шести государств-участников ШОС, кроме Индии и Пакистана, как самых молодых членов организации. В сетевом университете ШОС Россия представлена 20 университетами из таких городов, как Астра-

хань, Барнаул, Белгород, Екатеринбург, Красноярск, Новосибирск, Москва, Санкт-Петербург, Уфа и Челябинск.

По сравнению с ЕС, ШОС выступает относительно молодой международной организацией, созданной в 2001 г. Однако целевая направленность интеграционных процессов в сфере образования стран-участниц ШОС и ЕС во многом совпадает. Главное, чтобы деятельность всех региональных международных объединений служила делу процветания и развития народов этих стран.

Литература:

1. *Платонова Е.Д., Акимова Е.Н., Кузнецова Е.Г.* Экономический рост в экономике знаний: региональный и глобальный аспект // *Пространственная экономика: проблемы региональных экономических объединений: Материалы XIV Межд. научн. конф. 20–21 июня 2016 г.* Москва, Россия. М: МПГУ, 2016. С. 72–76.

2. Europe 2020 indicators – education. URL: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_education#Outlook_towards_2020 (дата обращения 20.08.2017)

3. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The Structure of the European Education Systems 2015/16: Schematic Diagrams. Eurydice data. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

4. Bologna Process. URL: <http://www.ehea.info/pid34250/members.html> (дата обращения 20.08.2017)

5. *Platonova E., Mysarskiy M., Fedotova O., Igumnov O., Bogomolova J.* Reorganization of the Russian Universities as the Direction of the Implementation of the New Structure of Higher Education // 8th International Conference On Education And New Learning Technologies. EDULEARN 16 Proceedings. Pp. 4555–4564.

6. *Баранова Н.А., Трубицына Н.А., Банникова Т.М., Глазкова А.В.* Модернизация математического образования в контексте идей Болонского процесса. Ижевск: УдГУ, 2011.

7. *Fedotova O., Latun V., Platonova E., Okuneva I.* Internationalization of Activity of the Accreditation Agencies in the Sphere of Education // 9th International Conference on Education and New Learning Technologies. Proceedings of EDULEARN 17 Conference 3rd–5th July 2017, Barcelona, Spain. Pp. 4745 – 4750.

8. *Платонова Е.Д.* Предпринимательская активность компаний в интеграционных объединениях стран с развивающимися рынками: содержание и аспекты исследования // *Пространственная экономика: проблемы региональных экономических объединений: Материалы XIV Межд. научн. конф. 20–21 июня 2016 г. Москва, Россия. М: МПГУ, 2016. С. 10–17.*

9. *Филькевич И.А., Платонова Е.Д., Николаев М.В., Акимова Е.Н.* Глобализация мировой экономики: эффект влияния на национальные экономические системы // *Экономические науки. 2016. №9. С. 21–25.*

Платонова Е.Д.,
доктор экономических наук, профессор,
зав. кафедрой экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
etm@mpgu.edu

Кузнецова Е.Г.,
кандидат экономических наук,
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
etm@mpgu.edu

Игнатьева Е.А.,
старший преподаватель
кафедры экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
консультант в области человеческих ресурсов

Концепт «интеллектуальный капитал» в экономике знаний

Аннотация: авторы рассматривают интеллектуальный капитал как сложное понятие, основным элементом которого является человеческий капитал. В статье показываются особенности трансформации концепций человеческого капитала и интеллектуального капитала, созданных западными экономистами, в отечественную экономическую теорию.

Ключевые слова: интеллектуальный капитал; человеческий капитал; экономика знаний; рекомбинированное знание; экономическая теория; российская экономическая наука.

В конце 1990-х гг. российская экономическая наука переживала сложный этап восприятия концепций, созданных западными экономистами. К числу таких концепций принадлежит концепция интеллектуального капитала, предложенная исследователями, как реакция на объективные процессы усиления роли человеческого фактора в воспроизводственных процессах в условиях быстрой смены технико-технологических укладов и перехода к знаниевой парадигме развития общества, или «экономики знаний».

Для российской экономической науки совокупность данных вопросов представляла в тот период значительный интерес, что диктовалось многими обстоятельствами. В их числе выделим:

1) переход к рыночным механизмам координации деятельности всех экономических агентов привел к резкому падению качественных показателей воспроизводства населения и ситуации демографического кризиса, который характерен для всего трансформационного периода в нашей стране;

2) необходимость использования при переходе, как тогда виделось, к более прогрессивной модели экономического роста, основанной на рыночной мотивации, ранее накопленного общественного богатства в форме высококвалифицированных специалистов, обладающих достаточно высоким уровнем образования;

3) сокращение обязательств государства по финансированию высшего образования должно было сопровождаться переносом финансовых обязательств по подготовке высококвалифицированных специалистов на домохозяйства и работодателей в новых экономических условиях, характерных для трансформационных преобразований [1].

В теории вопроса очевидно, что стратегический тренд прогрессивного развития общества опирается на такую модель экономики, которая обрела черты постиндустриальной экономики инновационного типа, а наиболее ценным элементом выступают не собственно материальные блага, а «невидимый» капитал – интеллектуальный капитал.

В работах экономистов и социологов состав интеллектуального капитала определяется по-разному, что во многом зависит от целевой направленности научных программ их исследований. Однако все признают, что интеллектуальный капитал – это сложное понятие, которое включает несколько составляющих. Можно выделить наиболее типич-

ные подходы к составу интеллектуального капитала на уровне бизнес-единицы [2]:

- человеческий капитал, который занимает центральное место в структуре интеллектуального капитала и формируется в образовательной среде на протяжении всего жизненного цикла работника;
- структурный капитал, который определяет эффективность функционирования бизнеса с позиции управления и состоит из организационного капитала и клиентского капитала, поскольку именно последний предопределяет объем доходов бизнеса;
- организационный капитал в экономике знаний состоит из инновационного капитала, который обеспечивает передовые позиции бизнеса на рынке и устойчивую долю рынка путем производства более совершенного продукта, и процессного капитала, рассматриваемого как совокупность установленных компанией процессов управления всеми элементами ее внутренней структуры и корпоративных политик, описывающих данные процессы.

В исследованиях западных и отечественных экономистов представлены и другие, но близкие к приведенному выше подходы к составу и структуре интеллектуального капитала. Однако в западных исследованиях доминирует стремление к бизнес-подходу к данному понятию, то есть рассмотрение его или с позиции объекта управления, или как элемента, который может быть учтен при оценке стоимости компании, которая необходима для оценки конкурентоспособности фирмы для потенциального инвестора.

В работах отечественных экономистов в постсоветский период достаточно зримо прослеживается закономерность рассмотрения понятия «интеллектуальный капитал» на макроуровне. В этом случае отечественные исследователи рассматривают концепты экономических теорий, предложенных представителями западной экономической мысли, «сквозь» свое восприятие объекта исследования, и «отбирают» в теоретических построениях те понятия, которые укладываются в ранее усвоенную ими теоретическо-методологическую схему исследования социально-экономической основы социума.

Отметим, что после 90-х годов прошлого века практически вся, за редким исключением, учебная и научная отечественная литература, посвященная проблемам рынка и рыночному механизму общественной координации, является или переводной, или выстраивается именно по такому принципу.

Такой подход к генерированию экономического знания отечественными экономистами нельзя однозначно признать неконструктивным или негативным. На наш взгляд, такое положение на определенной стадии развития отечественной экономической науки в условиях резкой смены социально-политических и экономических ориентиров общества – это закономерный результат объективного процесса познания, а именно, понятийной апперцепции, которая отражает зависимость восприятия ученого от прошлого опыта и усвоенных ранее теоретико-методологических подходов к исследованиям экономики [3].

В творческой переработке отечественными экономистами концептов, изначально выработанных западными исследователями, по нашему мнению, рождаются новые научно-теоретические знания и систематизируется понятийный аппарат современной экономической науки. Дело в том, что многие концепты, в том числе «интеллектуальный капитал», «человеческий капитал», «экономика знаний», предложены представителями научных сообществ, которые активно занимаются консультационной и преподавательской деятельностью и стремятся сделать свои консультации и занятия оригинальными и яркими.

Иными словами, метафоричность данных понятий вытекает, на наш взгляд, из особенностей положения представителей западных научных сообществ, для которых важна, в том числе, маркетинговая составляющая их разработок. Далеко не случайно, что в прошлом консультационная аудиторская компания Arthur Andersen (1913–2002), а в настоящее время «The Boston Consulting Group», а также консультационно-аудиторские компании, входящие в «большую четверку» (PricewaterhouseCoopers, Deloitte Touche Tohmatsu Limited, Ernst&Young, KPMG), разрабатывают теоретические аспекты интеллектуального и человеческого капитала, а также практические рекомендации. Данные разработки являются продуктом, с которым компании выходят на рынок консультационных услуг и, как любой продукт, он должен быть привлекательным для клиентов.

В начале нашего столетия, когда были сломаны жесткие моноидеологические установки отечественных исследований, категориальный аппарат отечественной экономической науки существенно обогатился, появились новые направления экономических исследований, в частности, экономики знаний, человеческого капитала, инноваций [4]. Авторы согласны с утверждением, согласно которому значительный массив экономического знания, который выработался российским эконо-

номическим сообществом к началу XXI в., можно отнести к специфической форме знания – рекомбинированному знанию. Данный вид знания можно рассматривать как результат рекомбинации концептов западных исследователей и модернизированных социально-экономических теорий, несущих отпечаток предшествующего этапа развития отечественной экономической науки и наработок институционалистов и неoinституционалистов [1, с. 114–116].

Отечественные теории интеллектуального и человеческого капитала, созданные экономистами после 1991 г., можно рассматривать как продуктивную разновидность рекомбинированного знания [5].

В категориальном аппарате теорий человеческого капитала отечественные экономисты синтезировали традиционные для советской науки подходы к характеристике рабочей силы и известные свойства капитала. Исходя из смены политических ориентировок, концепт «человеческий капитал» по сути использовался в значении человеческие ресурсы, человеческий потенциал, рабочая сила. Данный концепт служил и в настоящее время служит в качестве «категориальной оболочки» при генерирования экономистами собственного теоретического знания в условиях экономики знаний, когда на первый план выходят вопросы образовательного капитала, который должен формироваться за счет инвестиций в образовательную сферу экономики.

С учетом качества жизни подавляющего большинства российских домохозяйств основным субъектом данных инвестиций должно быть государство, которое должно принять основную часть расходов не только на начальное и среднее образование. В экономике знаний главные действующие лица – это коллективы сотрудников и студентов старших курсов университетов, которые генерируют новые знания и способствуют их выходу на рынок инновационной продукции. В связи с этим финансирование науки и высшего образования в экономике знаний должно выйти на первое место. Динамика затрат на образование и науки в западных развитых экономиках подтверждает это фундаментальное положение.

Многие экономисты отмечают метафоричность использования концептов, связанных с соединением категорий классической экономической науки, истоки которой заложены А. Смитом, Д. Рикардо, а позднее – развиты К. Марксом, Ф. Энгельсом и В.И. Лениным, с современными положениями мейнстрима и институциональными теориями. На вольный характер использования в отечественной науке концепта

«человеческий капитал» указывает ряд известных отечественных экономистов [6]. Справедливо отмечается, что традиция рассматривать приоритет знаний, умений, способностей работника в структуре факторов производств идет от А. Смита, а научное обоснование данное положение получило в работах К. Маркса, который писал: «... накопление мастерства и знаний (научной силы) самих рабочих является основным накоплением и несравненно важнее, чем идущее рука об руку с ним и лишь отражающее его накопление наличных объективных условий этой накапливаемой деятельности» [7].

Относительно приоритетности создания теорий экономики знаний, как и постиндустриальной и инновационной экономики, в отечественной экономической литературе высказана позиция российских экономистов А. Бузгалина и А. Колганова о том, что в своей исследовательской программе К. Маркс связывал высшую фазу развития общественного производства – коммунизм – именно с постиндустриальной и инновационной экономикой, где экономика знаний – ее главный структурный элемент [8].

Таким образом, концепт «интеллектуальный капитал» в экономике знаний отражает необходимость ускорения общественного процесса формирования и развития способностей человека в образовательной среде современного общества, нацеливает преподавателей университетов на создание творческой среды формирования универсальных и профессиональных компетенций студентов – будущих созидателей и потребителей передовых знаний, материализующихся в инновационных продуктах.

Литература:

1. *Платонова Е.Д.* Современная теория и практика накопления (трансформационный аспект). Монография. М.: АПКиППРО, 2006.
2. *Cok A.* Intellectual Capital Management as Part of Knowledge Management Initiatives at Institutions of Higher Learning // *Electronic Journal of Knowledge Management*. Volume 5. 2007. Issue 2. P. 186.
3. *Платонова Е.Д., Платонов А.Ю., Ягодкина И.А., Емельянов А.А., Богомолова Ю.И., Латун В.В.* Современные теоретико-методологические ориентиры в экономическом исследовании: традиции и новации // *Науковедение*. 2012. №4 (13). С.51.

4. *Платонова Е.Д., Богомолова Ю.И.* Методология экономической науки: концепции, проблемы, решения. Монография. М.: АПКиППРО, 2010.
5. *Курганский С.А.* Человеческий капитал: сущность, структура, оценка. Иркутск: ИГЭА, 1999.
6. *Катасонов В.Ю., Петров М.В., Ткачев В.Н.* Инвестиции в топливно-энергетическом комплексе России: основные показатели, источники и методы финансирования. М.: МГИМО (ун-т) МИД России, 2003. С. 38.
7. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 26. Ч. III. С. 276.
8. От кризиса к модернизации: теория и опыт переходных экономик. Ч. 1. / Под ред. А. Бузгалина, А. Колганова, П. Шульце. М.: Слово, 1998.

Платонова Е.Д.,
доктор экономических наук, профессор,
зав. кафедрой экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
etm@mpgu.edu

Сунь Юймэн (КНР),
аспирант кафедры экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет

Этапы эволюции институтов интеграции в экономике знаний

Аннотация: авторы рассматривают подходы к определению понятия «институты интеграции» в региональных межгосударственных экономических объединениях в современной экономике. Выделены этапы эволюции институтов интеграции, среди которых особое место занимают институты образования, способствующие формированию единого образовательного пространства.

Ключевые слова: институты интеграции; образовательное пространство; этапы эволюции институтов интеграции; экономика знаний; глобализация; интеграционные союзы.

В настоящее время в экономическом пространстве глобального мира происходят важнейшие процессы, одним из которых является ускорение создания и развития устойчивых интеграционных союзов [1].

Экономическая международная интеграция предполагает сложные процессы взаимного сближения, взаимопереплетения и взаимодополнения национально-государственных хозяйственных систем различных стран, ведущие к формированию общего экономического межгосударственного пространства с практическим отсутствием барьеров для пере-

мещения ресурсов и готовых товаров на всех уровнях. Однако сам термин «интеграция» возник не в XX, и даже не в XIX веке. Исследователи полагают, что одно из первых упоминаний об интеграции как процессе объединения частей целого относится к 1620 году [2].

В китайском «Большом экономическом словаре» под редакцией Юй Гуанюань определено, что интеграция означает процесс, когда две или более страны в некоторых сферах общественного воспроизводства в рамках экономических объединений различных уровней создают общее экономическое регулирование, направленное на формирование единства на основе соглашений между странами [3].

Одним из наиболее перспективных подходов к анализу современных тенденций и процессов, характерных для формирования интеграционного пространства стран, которые входят в региональные межгосударственные экономические объединения, выступает институциональный подход. Действительно, в основе развития интеграционных процессов лежат, прежде всего, две группы институтов: 1) институты политико-экономической интеграции «сверху»; 2) институты корпоративной интеграции «снизу» [4, с. 59].

К первой группе следует отнести сам институт государства с его геополитическими и геоэкономическими интересами, стремление реализовать которые затрагивает все институты, регламентирующие внешнее и внутреннее окружение основных экономических агентов (домохозяйств, фирм, межгосударственных объединений).

В этом отношении правы исследователи, отмечающие, что *«иницируемые на государственном уровне интеграционные проекты могут стимулировать развитие трансграничных потоков товаров, услуг, трудовых ресурсов и капитала, что хорошо видно на примере постоянно расширяющегося ЕС»* [Там же].

Однако двигателем корпоративной интеграции выступают современные бизнес-структуры. Не принижая роль среднего и малого бизнеса в системе институциональных субъектов интеграции, отметим, что ключевая роль в интеграционных процессах отведена транснациональным корпорациям (ТНК) с развитыми сетями филиалов. Ведущую роль бизнес-единиц в формировании интегрированного пространства показывает и тот факт, что на микроуровне активно протекают процессы вертикальной и горизонтальной интеграции, которые охватываются бизнес-единицы в различных странах. Именно на микроуровне часто идет взаимодополнение экономических структур национально-

государственных систем. По мнению Б.А. Хейфеца и А.М. Либмана, *«корпоративные модели интеграции убедительно доказывают, что интегрирование на микроуровне эффективно замещает отсутствие результативности на макроуровне»* [5].

Действенными институтами межстрановой интеграции выступают институты слияний и поглощений компаний (M&A), которые сформировались в экономике знаний и стали активно развиваться.

Согласно исследованиям компании «Делойт», в течение 12 месяцев (2015–2016 гг.) только американские компании объявили об использовании института M&A в количественном исчислении более, чем на 2,1 трлн долл. США. Общемировой объем слияний и поглощений превысил 4,7 трлн долл. США (по совокупности), что является значительным увеличением по сравнению с 2014 г. в 3,4 трлн долл. США и предыдущим годовым рекордом 2007 г. [6]. Несмотря на замедление слияний и поглощений в первом квартале 2016 г., руководители американских корпораций и частных инвестиционных компаний прогнозируют, что темпы деятельности по слияниям и поглощениям будут нарастать в международном экономическом пространстве. 87% руководителей корпораций и частных инвестиционных компаний, опрошенных исследователями компании «Делойт», подтвердили свою уверенность в нарастании процесса слияний и поглощений.

Среди причин укрепления института M&A в новой экономике необходимо назвать динамичную ситуацию в исследовательском секторе, когда компании, которые добились успеха в прикладных исследованиях и их коммерциализации, становятся объектами поглощений, или партнерами по слиянию с другими бизнес-единицами. Кроме того, научные и прикладные исследовательские работы становятся все более капиталоемкими и требуют значительных инвестиций. Неслучайно лидируют в слияниях и поглощениях высокотехнологичные отрасли – технологии, медицина и фарминдустрия, а также отрасли, которые для повышения эффективности крайне нуждаются в инновационных решениях – нефтегазовый сектор и финансы.

Институты интеграции выступают драйверами развития интегрированной межгосударственной сферы экономических отношений стран, которые успешно генерируют идеи новой экономики и воплощают их в конечные продукты. Особое значение приобретает институциональное проектирование интеграционных процессов в региональных межго-

сударственных объединениях, которое должно опираться на логику прохождения определенных этапов развития институтов интеграции.

Наполнение содержанием и изменение конфигурации институтов интеграции в различных интеграционных региональных объединениях проходит поэтапно и с различной скоростью.

Наивысший уровень сформированности институтов интеграции в настоящее время наблюдается в Европейском Союзе (ЕС), который изначально был нацелен на построение наднациональных органов и передачи им части полномочий и суверенитета. По существу, европейское экономическое пространство развивается по пути федерализации, при этом часть интеграционных этапов уже успешно завершились в ЕС.

Исходя из результатов анализа эволюции институтов интеграции, которые характерны для всех известных региональных экономических объединений, можно утверждать, что это поэтапный процесс [6]. Условно выделим начальный (первый – формальный), второй, третий и четвертый (завершающий) этапы. Рассмотрим их содержательные черты.

На начальном этапе разрушаются рыночные и внерыночные институты, которые обслуживают исключительно потребности замкнутых национально-государственных экономических систем, и формируются формальные институты воздействия и содействия интеграционным процессам, а также противодействия угрозам и вызовам, направленным на срыв или замедления процессов интеграции. На этом этапе происходит переориентация основных агентов – домохозяйств и фирм – на внутренний рынок всего регионального объединения и внутри региональные экономические отношения. Создаются необходимые условия для снижения транзакционных и трансформационных издержек и получения дополнительных выгод всеми экономическими агентами во внешнеэкономической деятельности [7].

Второй этап можно назвать этапом гармонизации национальных институтов и институтов интеграции, когда усиливаются конкурентные позиции основных экономических агентов стран-участников интеграционного регионального объединения. Происходит сближение «культурного расстояния» и неформальных институтов, регулирующих поведение основных экономических агентов. В экономике знания повышается роль инвестиционных и научно-производственных связей всех участников интеграционных процессов. Характерной чертой является интенсификация двух- и многосторонних действий, направленных на создание совместных предприятий и предприятий со 100% перекрестными инве-

стициями во всех сферах стран-участниц интеграционного регионального объединения и проведение расчетов в национальных валютах при их полной конвертации.

Третий этап эволюции институтов интеграции характеризуется процессом, который можно назвать развитием институтов интеграции «на собственной основе». Данный процесс сопровождается минимизацией роли национальных регуляторов экономической жизни, снятием экономических и административных барьеров на пути движения ресурсов (товаров, капитала, рабочей силы) в интеграционном поле стран-участниц. Кроме того, формируются новые организационные формы конфигурации институционального пространства и создаются новые элементы системы наднациональных институтов воздействия, содействия и противодействия [8]. На этом этапе заключаются валютные союзы, в которых выпускается единая валюта, обслуживающая большую часть торгового и финансового оборота стран-участниц регионального экономического объединения.

Четвертый этап можно назвать завершающим в том плане, что развиваются уже созданные формальные и неформальные институты интеграции во всех отраслях и сферах общественного воспроизводства. В теории вопроса характерные черты данного этапа связаны с тем, что разрешены межгосударственные противоречия в социально-экономической сфере. Институты интеграции замещают национальные институты воздействия, содействия и противодействия в сформированном интеграционном пространстве, что приводит не только к ограничению, но и по сути утрате экономического суверенитета национальных государств. Однако экономические агенты всех стран-участниц максимизируют экономические выгоды от функционирования регионального интеграционного экономического объединения, в котором реализованы преимущества экономики знания, а наиболее значимыми выступают институты образования, науки, культуры.

Институты образования занимают особое место среди институтов интеграции в экономике знаний. Их роль трудно переоценить, поскольку именно они выступают как генераторами новых знаний, так и осуществляют их трансфер не только в производственную сферу, но, главное, – в человеческий капитал.

Теоретическое обоснование этапов эволюции имеет большое значение для обозначения стратегических перспектив развития институтов интеграции в экономике знания.

Литература:

1. *Филькевич И.А., Платонова Е.Д., Николаев М.В., Акимова Е.Н.* Глобализация мировой экономики: эффект влияния на национальные экономические системы // *Экономические науки*. 2016. №9. С. 21–25.
2. *Игумнов О.А.* Международная экономическая интеграция: теоретические аспекты исследования // *Пространственная экономика: проблемы региональных экономических объединений: Материалы XIII Международной научной конференции*. М: МПГУ, 2015. С. 27–50.
3. 于光远, *经济大辞典*, 上海: 上海辞书出版社, 1992 年版, 第 1626 页. Юй Гуанюань, *Большой экономический словарь*. Шанхай: Изд-во Шанхайского словаря, 1992. С. 1626.
4. *Глобальная перестройка / Отв. ред. акад. А.А. Дынкин, акад. Н.И. Иванова*. М.: Весь Мир, 2014.
5. *Хейфец Б.А., Либман А.М.* Корпоративная модель региональной экономической интеграции // *Мировая экономика и международные отношения*. 2007. №3. С. 15–22.
6. M&A Trends Report, Mid-year 2016. Our annual comprehensive look at the M&A market. URL: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/mergers-acquisitions/us-deloitte-mergers-acquisitions-report-trends-2016.pdf> (дата обращения 20.08.2017)
7. *Сунь Юймэн, Платонова Е.Д.* Опыт формирования институтов интеграции и его значение для развития новых мегарегионов в глобальном экономическом пространстве // *Экономические науки*. 2017. №5(150). С. 7–10.
8. *Платонова Е.Д., Акимова Е.Н., Кузнецова Е.Г.* Экономический рост в экономике знаний: региональный и глобальный аспект // *Пространственная экономика: проблемы региональных экономических объединений: Материалы XIV Межд. научн. конф. 20–21 июня 2016 г.* Москва, Россия. М: МПГУ, 2016. С. 72–76.
9. *Платонова Е.Д., Николаев М.В., Иванов О.Б.* Современная теория фирмы: развитие международных бизнес-структур // *Пространственная экономика: проблемы региональных экономических объединений: Материалы XIV Межд. научн. конф. 20–21 июня 2016 г.* Москва, Россия. М.: МПГУ, 2016. С. 101–109.

Филькевич И.А.,
доктор экономических наук,
профессор кафедры экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет

Перспективы подготовки специалистов в вузах: инновационные методы

Аннотация: в статье автор анализирует взаимосвязь между потребностями новой экономики и уровнем подготовки специалистов в вузах, приходит к выводу о необходимости инновационного подхода к формированию творческой личности выпускника вуза.

Ключевые слова: инновации; реиндустриализация экономики; научно-технические центры; подготовка специалистов; экономическое образование.

Основной вектор глобального инновационного развития в период с 2014 по 2050 гг. будет характеризоваться ускоренным развитием конвергентных нано-, био- и инфотехнологий, когнитивных технологий. Приложения новых технологий не только станут основой для формирования новых рынков, но и существенно повлияют на облик традиционных областей (энергетики, транспорта, промышленного производства и др.). При этом преимущественное развитие инновационного сектора будет обеспечено за счет развития инновационных производственных кластеров, на которые будет приходиться до 70% инновационной продукции мировой экономики. Эти тенденции нашли свое отражение в новых подходах к системе формирования инновационных методов подготовки специалистов.

Современный характер создания мировых центров научно-технического развития нацелен на эффективное формирование новых целевых приоритетов, содействующих дальнейшему укреплению позиций развитых стран на рынке приоритетных отраслей экономики. К сожалению, если доля Российской Федерации в объеме реализации инновационных товаров составляет только 0,3% от общего объема про-

изводимой инновационной продукции, то на долю развитых стран приходится почти 80% инновационных товаров, при этом лидерами выступают США, Германия и Япония.

Стратегия США направлена на развитие приоритетных отраслей путем осуществления реиндустриализации экономики. Данная реиндустриализация будет содействовать технологическому развитию внутри страны, направленному на повышение значения передовых технологий обрабатывающей промышленности и на сокращение экспорта технологий и высокотехнологичных производств за рубеж. США будут ориентироваться на те направления научно-технического прогресса, которые связаны с формированием нового технологического «ядра», а именно – развитие конвергентных нано-, био- и инфотехнологий, когнитивных технологий [1].

В период кризиса программа технологического развития Японии претерпела существенные изменения. Область приоритетных направлений научного развития страны сократилась с четырех до двух: науки о жизни и экология. Подобный выбор приоритетных областей развития науки и техники обусловлен новой стратегией роста Японии, которая предполагает выбор «третьего пути» развития, предполагающего максимальный учет сложившейся в стране ситуации и вызовов дальнейшему развитию [2].

Стратегия развития науки и технологий в Германии основывается на удержании конкурентных позиций в традиционных отраслях машиностроения, а также на занятии сопряженных рынков экологических технологий и технологий безопасности.

Данные о стратегиях инновационного развития ведущих стран мира представлены в таблице 1 [3].

При условии появления прорывных технологий и оформления ядра нового технологического уклада возможно ускоренное развитие «закрывающих» технологий в развитых странах (прежде всего США, Японии, Германии), что приведет к новому экономическому скачку развитых стран в период до 2050 года. Для развивающихся стран это может означать потерю позиций, достигнутых в период индустриального развития, если не будет уделено особое внимание новым методам представления образовательных услуг, содействующих формированию инновационных подходов к использованию полученных знаний уже в процессе реализации образовательных программ.

Таблица 1.
Приоритетные направления развития мировых научно-технических центров и кластеров

Приоритетное направление	США	Япония	Германия	Китай
Медицина и биотехнологии и ИКТ	Медицина и биотехнологии и ИКТ	Инновации для жизни	Медицина	Медицина
			Коммуникационные технологии	Система всепроникающей информационной сети
"Зеленые" технологии	Экологически чистая энергетика	Переработка отходов, альтернативная энергетика	Экология/энергетика	Устойчивая ресурсная база, атомная энергетика
Производственные технологии	Управление сложными системами	Робототехника, обработка металлов		Технологии умного производства
Транспортные технологии	Технологии космической и авиационной отраслей	Технологии скоростного железнодорожного движения	Мобильность	Использование потенциала космоса и океана
Оборонные технологии	Оборонные технологии		Безопасность	Система безопасности, оборона
Новые материалы	Композитные материалы	Композитные материалы		Композитные материалы

В случае затягивания инновационной паузы можно ожидать усиления конкуренции на рынках высокотехнологичной продукции с инерционным выдавливанием и перераспределением долей ряда развитых стран (Великобритании, Франции, Японии) в пользу развивающихся, но для этого необходимо качественно изменить методы инновационного образования, направленные повышению конкурентоспособности новых специалистов из данных стран на новых глобальных рынках, ко-

торые формируются на базе экологических, ресурсосберегающих, а также современных инфраструктурных технологий.

В заключении необходимо отметить, что только инновационный подход к формированию творческой личности, способен дать развивающимся странам возможность совершить новый инновационный скачок в развитии, обеспечить создание в стране потенциала, способного осуществить модернизацию национальной экономики с учетом глобальных вызовов.

Литература:

1. Science and Technology Priorities for the FY 2011 Budget. URL: <https://science.energy.gov/> (дата обращения 20.08.2017)

2. Report on the 5th Science and Technology Basic Plan. URL: http://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/5basicplan_en (дата обращения 20.08.2017)

3. A Strategy for American Innovation. Securing Our Economic Growth. National Economic Council, Council of Economic Advisers, and Office of Science and Technology Policy, 2011; Creative Industries. Strategy 2009–2012, Technology Strategy Board; Japan's Science and Technology Basic Policy Report. Council for Science and Technology Policy, 2010; Research and Innovation for Germany. Results and Outlook. Federal Ministry for Education and Research, 2009.

Шатаева О.В.,
кандидат экономических наук,
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,

**Образование в современной России:
социально-значимое благо для развития
человеческого ресурса инновационной экономики**

Аннотация: в статье образование в России рассматривается системно, как духовная потребность, фактор развития человека и социально-значимое благо. Проанализированы различные подходы к определению сущности и содержания образования, связанные с особенностями ряда социогуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: образование как духовная потребность человека; социально значимое благо; человеческий капитал; российское образование; устойчивое развитие; экономика знаний.

В настоящее время образование является важнейшим стратегическим ресурсом устойчивого развития, обеспечивающим эффективное социально-экономическое развитие общества. Среди факторов развития человечества образование закономерно выдвигается на первое место. В структуре национального богатства мирового сообщества по оценкам Всемирного банка, физический капитал занимает 16% общего объема, природные факторы производства дают 20% вклад, доля человеческого капитала достигает 64%. Роль знаний в экономическом развитии стран мира стремительно возрастает, опережая значимость средств производства и природных ресурсов. Данную тенденцию отмечали авторы многочисленных публикаций на протяжении 1990–2000-х гг. Роль образования в развитии общества и обеспечении процветания государства невозможно переоценить, так как именно от уровня образованности общества зависит возможность государства оставаться конкурентоспособным на мировой арене.

При исследовании проблем управления образованием необходимо рассмотреть некоторые исходные понятия, поскольку это позволит более четко сформулировать проблемы, имеющиеся в образовательной деятельности, и предметно проанализировать подходы к их решению. Категориальный аппарат данной научной области представляется сформировавшимся и достаточно разработанным в современной литературе.

Можно выделить несколько подходов к определению сущности и содержания образования, связанные с особенностями соответствующих общественных наук. Например, философия исследует общее предназначение, цели и задачи образования; социология акцентирует внимание на роли образования в формировании определенной социальной среды; педагогика (единственная наука, для которой данная категория является центральной) изучает образование как целостный педагогический процесс, организуемый и управляемый обществом и государством посредством соответствующих институтов.

В экономических науках также сложился плюрализм мнений по данному вопросу. Г.А. Балыхин в начале этого столетия обращает внимание, что в современной отечественной литературе чаще всего встречаются концепции, согласно которым образование рассматривается как потребность, разновидность услуги, институт, сфера общественного сектора экономики, важнейшая функция государства, фактор безопасного развития общества, механизм, обеспечивающий связь поколений [1, с. 22].

Рисунок 1. Взаимосвязь некоторых современных подходов к сущности образования [2]



Для нас наибольший интерес представляют концепции образования как важнейшей потребности человека, образования как вида экономической деятельности и соответствующей услуги как его продукта, образования как социального института. По нашему мнению, системное представление об образовании дает синтетический, комплексный подход как взаимосвязь некоторых указанных выше концепций (рис. 1).

Прежде всего, образование рассматривается как важнейшая духовная потребность человека в ряду неэкономических потребностей, реализация которой состоит в познании внутренних и внешних по отношению к индивиду свойств, характеристик, явлений и др. Занимая определенное место в различных системах классификаций человеческих потребностей, она отличается рядом особенностей:

- многоаспектность субъекта, множество носителей (индивид – социальная группа – общество);
- особое место в системе потребностей (проявление потребности в образовании по мере удовлетворения физиологических и некоторых других потребностей);
- бесконечность процесса удовлетворения (в связи с постоянным приращением знания и совершенствованием науки);
- постоянное совершенствование и развитие потребности по мере развития самого индивида (с накоплением знаний расширяется область непознанного, в связи с этим усиливается потребность в дальнейшем образовании).

В целом удовлетворение потребности в образовании обеспечивает расширение возможностей жизнедеятельности и развития человека и общества. При удовлетворении образовательной потребности основные субъекты системы образования вступают во взаимодействие по поводу производства, распределения и потребления образовательных благ.

Образование, таким образом, это особый вид услуг, представляющий собой социально значимое благо. Как отмечают Л.Е. Басовский и В.А. Панин, образование – это процесс воспитания и обучения, в ходе которого приобретаются знания, умения и навыки, воплощающиеся в образ жизни и деятельности человека получившего образование [2]. Как и большинство услуг образовательная услуга является неосязаемой, неделимой в плане отделения процессов производства и потребления, непостоянной в качественном отношении и не сохраняемой.

В результате образование выступает важнейшим видом экономической деятельности, в котором участвует значительная часть занятых

в экономике людей. Сфера образования проявляется в организации отношений обмена – экономического взаимодействия производителей и покупателей образовательных услуг, когда первые предлагают обучение на возмездной основе, а вторые принимают решения о выборе образовательных программ по приемлемым ценам для себя или своих детей.

Литература:

1. *Балыхин Г.А.* Система образования как фактор социально-экономического развития России принципы и организационно-экономические методы управления: Дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05: М., 2004. 396 с. С. 22.

2. *Басовский Л.Е., Панин В.А.* Экономика образования: Учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2014.

3. *Дубровина С.Ю.* Становление и эволюция организационно правовых форм управления образованием в России // *Право и образование.* 2011. № 4. С. 114–115.

РАЗВИТИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Акимова Е.Н.,

доктор экономических наук, профессор
кафедры экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет

Опалева О.И.,

кандидат экономических наук, доцент,
Московский государственный
областной университет

Применение кейс-метода как способа активизации экономической подготовки студентов (вопросы теории и практики)

Аннотация: В статье освещаются теоретические и практические вопросы применения кейс-метода при обучении студентов. Подчеркнута важность и необходимость активизации студентов при изучении экономических дисциплин в свете реализации Концепции повышения финансовой грамотности населения России. Представлена авторская разработка использования кейс-метода при изучении рынка ценных бумаг.

Ключевые слова: экономическое образование; финансовая грамотность; кейс-метод; рынок ценных бумаг; кейс-технологии; экономическая подготовка; финансовая безопасность; ситуационные задачи.

С переходом к рыночным отношениям в нашей стране потребовались изменения во многих областях жизни и, в частности, в преподавании экономических дисциплин. Это связано с тем, что в России произошли кардинальные изменения, начало развиваться предпринимательство, которое является, как известно, самостоятельной,

инициативной, основанной на риске деятельностью. Бизнесмен вынужден быстро ориентироваться в изменяющейся жизни, просчитывать и находить различные варианты решений возникающих проблем. Многие учились этому в процессе самой предпринимательской деятельности, часто принимая решения, основанные на интуиции.

Но экономические проблемы рыночной экономики затрагивают и миллионные массы населения, казалось бы, далекие от предпринимательской деятельности. В ходе трансформационных преобразований граждане нашей страны пережили большие финансовые потери от замораживания счетов в Сбербанке, краха финансовых пирамид, дефолта 17 августа 1998 г. В результате чего у большинства возникло стойкое недоверие к финансовым институтам и проводимой ими политике.

Отсутствие просвещения в финансовой сфере и опыта поведения на финансовом рынке дают нам такую картину. *«Более половины населения (56%) не ведет учета своих доходов и расходов, а более 73% граждан России не имеет никаких сбережений... Доля россиян, воспользовавшихся за последние два-три года какими-либо кредитами, по данным социологических исследований, на сегодняшний день составляет только 37%, ... 62% населения никогда не пользовались кредитами»* [1]. Проворачивается мошенничество в финансовой сфере. Мошенники активно пользуются отсутствием у людей элементарной финансовой грамотности. Особенно уязвимыми группами населения становятся молодежь и пенсионеры.

Все это предопределило разработку в 2009 г. Правительством РФ Концепцию Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации, а Федеральная служба по финансовым рынкам (ФСФР России) приняла документ, озаглавленный «Основные направления деятельности, направленной на повышение уровня финансовой грамотности населения».

Получение знаний в финансово-экономической сфере (банковские услуги, финансовый рынок, налогообложение, страхование, пенсионное обеспечение), овладение навыками управления личными финансами, формирование представления о рисках предпринимательской деятельности и рисках мошенничества – это ключевые направления повышения финансовой грамотности россиян.

Среди целевых групп, на которые ориентирована Национальная программа повышения уровня финансовой грамотности населения, особо выделена молодежь, ее финансовое образование, которое необходимо

начинать со школы и продолжать в средних специальных и высших учебных заведениях. В реализацию этой программы включаются ведущие российские вузы, например, Финансовый университет при Правительстве РФ. Особую роль должны играть вузы, занятые подготовкой педагогических кадров, в частности, один из ведущих педагогических университетов – Московский педагогический университет, который готовит преподавателей-предметников, в том числе и экономического профиля.

Не столь важно, станут ли нынешние студенты предпринимателями, но подготовить людей, действующих самостоятельно и ответственно нужно. В связи с этим особенно важно поддерживать и развивать самостоятельность на занятиях. В значительной мере это касается предмета «Экономика», целью которой является формирование у студентов основ экономического мышления, а задачей, соответственно, передать знания об основных экономических концепциях, понятиях и терминах; обучить решению экономических задач и упражнений, закрепив тем самым знания экономической теории; сформировать основные компетенции студентов в сфере экономической науки. Иначе говоря, подготовить студентов к их дальнейшей жизни в рамках рыночного хозяйства, способствовать обеспечению их финансовой безопасности.

В практике российского образования в настоящее время одной из форм эффективных технологий обучения является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов или case-study. История метода case-study в нашей стране в определенной степени связана с поддержкой международных образовательных фондов и программ. Например, в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)» большое количество специалистов было обучено методу case-study. Проект был реализован при поддержке фонда Дж. Сороса.

Кейс-метод обучения возник в начале XX в. в США, в Гарвардской школе. В 1920 г. был издан сборник кейсов, и вся система обучения менеджменту в Гарвардской школе была переведена на методику case-study. У нас в стране кейс-технологии называют методом анализа конкретных ситуаций (АКС), ситуационными задачами.

Кейс-технологии – это группа образовательных технологий, методов и приемов обучения, основанных на решении конкретных проблем и задач. Их относят к интерактивным методам обучения, так как они позволяют взаимодействовать всем студентам и преподавателям.

Суть данного метода состоит в том, что студенты осмысливают реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы.

Применение кейс технологий целесообразно для получения знаний по тем дисциплинам, где нет однозначного ответа на поставленный вопрос, но может быть несколько ответов, являющихся верными в смоделированной ситуации.

Применение кейсов позволяет перенести акцент в обучении с овладения уже готовыми знаниями на их выработку, превращает познавательный процесс в совместное творчество студентов с преподавателем. Результатом применения кейс-метода, кроме знаний, является также развитие системы ценностей, жизненных установок студентов.

Данный метод позволяет преодолеть недостаточную эмоциональность преподнесения учебного материала, характерную для традиционного обучения.

К целям применения кейс-метода можно отнести развитие навыков проведения анализа и практического мышления; соединение теории и практики; сопоставление различных позиций и точек зрения; выработку навыков оценки альтернативных решений в условиях изменяющейся ситуации.

Следует отметить также, что у студентов в ходе обсуждения различных проблем и путей их решения вырабатываются полезные навыки общения: умение слушать друг друга, ясно и точно выражать свои мысли и аргументировать свою точку зрения, находить контраргументы и т. п. У них формируются умение и навыки представлять собранную информацию, составлять краткие и убедительные отчеты; вырабатывается уверенность в себе и собственных силах, навыки работы в группе; формируются навыки рационального поведения в условиях получения неполной информации при решении комплексных проблем; происходит самооценка, а также меняется индивидуальный стиль поведения в общении с другими.

Тщательно подготовленный кейс вызывает дискуссию, приближая студентов к реальным фактам, позволяет смоделировать реальную проблему, с которой в дальнейшем придется столкнуться на практике.

Материалами для создания кейсов могут служить проблемные реальные ситуации; интересные исторические события, а также литера-

турные источники. Кейсы бывают различного объема – от нескольких предложений на одной странице до многостраничных кейсов.

Специалисты классифицируют кейсы по различным критериям. Например, по направленности воздействия содержания кейса. В этом случае выделяют практические кейсы, построенные на реальных жизненных ситуациях и направленные на обучение; научно-исследовательские кейсы, нацеленные на исследовательскую деятельность и обучающие кейсы.

Цель практического кейса заключается в том, чтобы как можно подробнее отразить жизненную ситуацию. Такие кейсы создают практическую модель ситуации. Учебное назначение таких кейсов может быть сведено к тренировке студентов, закреплению знаний, умений и навыков поведения или принятия решений в подобной ситуации.

Применяя кейс-метод, студенты являются не пассивными получателями информации, но находятся в центре процесса выработки и принятия решения проблемы. Происходит это благодаря выбранной форме работы в группах. Сам процесс принятия решений осуществляется интерактивно. Студенческие группы разбиваются на более мелкие и более активные рабочие подгруппы, численностью не более четырех-шести человек. В маленьких группах идет изучение материалов кейсов и вырабатываются предложения для решения проблемы. Разработанные предложения затем обсуждаются полным составом группы.

Этот метод довольно быстро распространяется в образовании, но при этом возникают и определенные трудности. Часто возникают ситуации, когда под использованием метода case-study подразумевается привнесение в учебный процесс псевдо-ситуаций, так называемых примеров из жизни, а образовательная дискуссия подменяется разговором «про жизнь». В то же время, кейс-метод может стать реальным средством повышения профессиональной компетентности преподавателя, способом соединения учебного, образовательного и исследовательского содержания в обучении.

Кейс метод – достаточно эффективное средство организации обучения, однако его нельзя считать универсальным, применимым для всех дисциплин и решения всех образовательных задач. Его эффективность заключается в том, что он достаточно легко может быть соединен с другими методами обучения.

В качестве примера можно рассмотреть методику применения кейс-метода при изучении темы «Рынок ценных бумаг» в курсе «Экономики».

Цель применения кейс-метода – пробудить интерес и привлечь студентов к сотрудничеству в ходе изучения нового материала. Занятие начинается с формулирования задания, а затем звучит песня российского барда Тимура Шаова «Романс биржевого брокера». В конце лекции студентам предстоит дать определения звучащих в песни терминов, используемых на рынке ценных бумаг, и объяснить, все ли они применяются автором правильно с точки зрения их экономического содержания. По мере прослушивания песни, на экране одно за другим появляются ключевые понятия рынка ценных бумаг: брокер, биржа, акции, сальдо, платежный баланс, голубые фишки, обвал на рынке, учетная ставка, волатильность, крах на бирже, боковой тренд, коридор для роста.

Затем преподаватель в ходе лекции характеризует ценные бумаги, их свойства, дает определение эмиссии, эмитентам и инвесторам. Освещает различные подходы к классификации ценных бумаг, более подробно рассказывает об акциях, курсе акций. Дает определение ссудного процента и учетной ставки, приводит примеры «голубых фишек», характеризует облигации, их признаки, подчеркивая различия таких ценных бумаг, как акции и облигации.

Следующая часть лекции посвящена фондовому рынку и фондовой бирже, как части рынка ценных бумаг. Лектор раскрывает функции фондовой биржи, пути размещения ценных бумаг, рассказывает об участниках биржевой деятельности, о работе брокеров и дилеров, о биржевых спекулянтах «быках», «медведях» и «оленьях». На следующем этапе студенты знакомятся с операциями, совершаемыми на фондовой бирже и основами распределения ценных бумаг по надежности и доходности. Студенты узнают, что такое портфель ценных бумаг, в чем заключаются принципы его формирования.

Для повышения финансовой грамотности студентам предлагается практическая задача по формированию портфеля ценных бумаг: «Воздействие диверсификации на норму получения дохода». Часть занятия посвящена изучению биржевых индексов, рассматривается шкала надежности облигаций, разработанная рейтинговыми агентствами. Завершается изучение темы характеристикой колебаний цен на рынке ценных бумаг (волатильный рынок, боковой тренд, биржевой крах). В конце занятия в качестве закрепления полученных знаний студенты дают опре-

деления ключевым терминам рынка ценных бумаг и определяют терминологические неточности, допущенные автором песни.

Таким образом, в изучении данной темы сочетаются элементы кейс-метода и лекции, служащие пробуждению интереса и включенности в проблематику рынка ценных бумаг и формированию на этой основе научных знаний и практических навыков студентов. Можно сделать вывод, что использование кейс-метода в изучении экономических дисциплин – одна из интерактивных стратегий преподавания, направленная на повышение уровня финансовой грамотности молодежи.

Литература:

1. Концепция Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации. URL: http://www.cbr.ru/sbrfr/archive/fsfr/old_ffms/catalog.asp%40ob_no=204417.html (дата обращения 10.04.2017)

2. Основные направления деятельности, направленной на повышение уровня финансовой грамотности населения. Утверждены Приказом ФСФР России от 24.09.2009 г. № 09-237 // пз. Консультант Плюс. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 10.04.2017)

3. *Кайзер Ф.-Й., Камински Х.* Методика преподавания экономических дисциплин. Основы концепции, направленной на активизацию процесса обучения, с примерами. СПб.: Мир и Семья, 2002. 216 с.

4. Микроэкономика. Макроэкономика: сборник кейсов: учебное пособие для преподавателей / А.В. Аносова, И.В. Зороасрова [и др.]; под ред. С.Ф. Серегинной, А.В. Аносовой. М.: Маркет ДС, 2009. 384 с.

5. *Котова А.В., Злотницкая Т.С., Хилов П.Л.* Микроэкономика, макроэкономика, мировая экономика. Сборник кейсов: уч.-метод. пособие для самостоятельной работы студентов эк. специальностей. СПб.: ГТУРП–СПб., 2012. 43 с.

6. Программа повышения финансовой грамотности. Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. URL: <http://www.fa.ru/projects/ppfg/Pages/default.aspx> (дата обращения 11.04.2017).

Анфилатова Ю.О.,
ассистент кафедры экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет

Использование технологии BYOD в m-learning для повышения эффективности вуза

Аннотация: В статье рассмотрены особенности использования мобильного обучения в образовательном процессе, его преимущества и специфика, в частности применение технологии BYOD.

Ключевые слова: m-learning; BYOD; мобильное обучение; интернет-технологии; непрерывное образование; коммуникация ближнего поля.

В настоящее время в связи с интеграцией стран в мировое образовательное пространство и наличия в развитых странах экономики знаний большое распространение получили нестандартные методы в образовательном процессе. Развитие интернета, сетевых отношений, облачных технологий и недорогих телефонов с выходом в интернет обусловило повышение роли интернета, в том числе и мобильного, в образовательном процессе.

Термин «мобильное обучение» (м-обучение) (с англ. mobile learning (m-learning) связан с использованием мобильных и портативных ИТ (с англ. information technology – информационные технологии) – устройств, таких, как карманные компьютеры PDA (Personal Digital Assistants), мобильные телефоны (смартфоны), ноутбуки и планшетные компьютеры в преподавании и обучении. Так как компьютеры стали необходимыми образовательными инструментами, а интернет-технологии более доступными, эффективными и простыми в использовании, то появилось больше возможностей для расширения участия и доступа людей к ИТ.

Мобильные устройства (телефоны, смартфоны, планшеты) имеют гораздо более приемлемые цены, чем ПК (персональные компьютеры)

и ноутбуки, поэтому предоставляют возможность более дешевого доступа к интернету, хотя стоимость подключения может быть выше. Активное распространение планшетных ПК и смартфонов в настоящее время позволяет использовать мобильный доступ в интернет с большей функциональностью, чем у настольных компьютеров.

Рассмотрим термин «мобильные образовательные технологии» (m-learning) – это технологии дистанционного обучения, которые основаны на беспроводных технологиях Wi-Fi, 3G и технологических возможностях устройств типа КПК, PDA, i-Phone и т. п. M-learning могут помочь в предоставлении качественного образования для развития детей, молодежи и взрослых во всем мире, что подтверждается целями Программы ЮНЕСКО «Образование для всех» (ОДВ) [8].

Мобильные образовательные технологии решают очень важную проблему в процессе обучения – удаленность обучающегося и недостаток времени на посещение образовательного учреждения. Она решается благодаря использованию глобального роуминга персональной и мобильной связи, сети которых имеют большее покрытие, чем интернет-сети, что создает возможность привлечения намного большего числа потребителей образовательных услуг. Также эти технологии исключают регулярное использование стационарных настольных компьютеров.

Основная задача m-learning состоит в обеспечении педагогической поддержки «мобильным студентам» вне зависимости от места и времени их нахождения. Таким образом, меняется роль преподавателя в образовательном процессе, так как преподаватель становится только посредником в процессе доступа к электронным ресурсам [11].

Чаще всего для мобильного обучения используются следующие устройства:

- мобильные телефоны с выходом в интернет;
- персональные аудио-устройства, например, mp3/mp4 плееры;
- переносные ПК, (планшетные ПК, нетбуки);
- игровые консоли;
- цифровые диктофоны;
- электронные книги и словари;
- вспомогательные технологии для учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Устройства становятся более multifunctionalными, поддерживают устную речь, воспроизведение аудио- и видеоматериалов, чтение,

письмо, поиск информации, выполнение расчетов, игры и многое другое.

Методика преподавания претерпевает следующие изменения при использовании m-learning:

- появление динамического класса. Мобильное обучение предоставляет новые средства связи и совместной работы (коворкинга), а также позволяет объединить обучение в образовательном учреждении с обучением вне его;

- активная связь с учащимися-заочниками, у которых появляются возможности интенсивного обмена информацией;

- сами обучающиеся становятся производителями знаний, когда они начинают комментировать, обсуждать или обмениваться электронными данными, то традиционная роль преподавателя как «поставщика знаний» меняется на более современную роль соавтора или наставника (коуча). Итоги такого обсуждения среди обучающихся представляют собой важный педагогический ресурс и обеспечивают сдвиг в сторону аутентичного образования;

- возможность хранения данных – с использованием m-learning исчезает потребность к конспектированию, так как доступ ко всем нужным материалам обеспечивается постоянно;

- обеспечение непрерывного обучения (lifelong learning) – мобильный доступ к ресурсам сможет поддержать учебные цели или развитие карьеры человека в течение всей жизни.

Немаловажной проблемой является доведение до студентов той мысли, что мобильные устройства должны использоваться только для обучения. Учителя также должны пересмотреть свои позиции по использованию мобильных устройств обучающимися, для чего необходимо внедрить некие административно-правовые нормы. Однако следует подчеркнуть, что применение m-learning в процессе образования будет эффективным только в старших классах школ и высших учебных заведениях из-за вышеуказанной проблемы. Столь же важным является обеспечение интеграции мобильного образования с традиционными системами управления обучением и виртуальной обучающей средой [8].

Рассмотрим преимущества использования мобильных устройств и технологий в процессе обучения:

- быстрый доступ к аутентичным учебным и справочным ресурсам и программам в любое время и в любом месте;

- улучшение доступа к образованию путем постоянной обратной связи с преподавателем и учебным сообществом, организация автономного обучения;
- близость к конкретным учебным запросам – использование m-learning является частью современной деловой жизни, так что обучение непосредственно способствует повышению человеческого капитала обучающихся, приобретению жизненно важных умений и навыков и улучшению методов работы;
- учет индивидуальных особенностей обучаемых (диагностика проблем, индивидуальный темп обучения и т. д.);
- повышение мотивации обучающихся за счет использования знакомых технических средств и виртуального окружения;
- создание персонализированного профессионально ориентированного обучающего пространства студента;
- появление и развитие навыков и способностей к непрерывному обучению в течение жизни [10];
- привлечение потенциальных студентов из неохваченных групп населения;
- повышение доступности обучающих материалов за счет подкастов, мобильных приложений, блогов и электронных книг, которые попадают в поле зрения потенциальных обучающихся [8].

Приведем примеры конкретных технологий m-learning в процессе обучения в вузах:

1. Edutainment-форматы предполагают образование путем объединения развлечения и образования: «education» + «entertainment».
2. Технология техно-коммуникации благодаря соприкосновению мобильных устройств с помощью NFC («Near Field Communication» – «коммуникация ближнего поля»). Она обеспечивает идентификацию и передачу информации с использованием радиосвязи на небольших расстояниях – от миллиметров до нескольких сантиметров. Обмениваться данными можно на телефонах на ОС Android с поддержкой NFC и функцией AndroidBeam. С помощью NFC можно передавать веб-ссылки, фото, музыку и видео.
3. Бесплатное приложение Vump для беспроводного обмена информацией между мобильными устройствами через постукивание корпусами, разработанное Vump Technologies (с англ. «Vump» – «столкновение») для операционных систем iOS и Android. Можно обмениваться контактами, ссылками, фото, видеороликами и любыми файлами [9].

M-learning обязательно должно быть интегрировано в систему образования вузов, так как владельцами мобильных устройств являются 99% опрошенных студентов и 95% опрошенных преподавателей по данным IBS и ВЦИОМ) [4].

Для проникновения m-learning в сферу образования необходимо использовать технологию BYOD («Bring Your Own Device» – «принеси свое собственное устройство»), что позволит сэкономить до 40% издержек вуза на оснащение и техническое обслуживание рабочих мест сотрудников [6]. Применение в вузе технологий BYOD также способствует модернизации ИТ-приложений и системы ИТ-поддержки.

Безусловно, руководством вуза или его подразделений нужно рассчитать эффект от внедрения BYOD – учитывать способен ли вуз вкладываться в сотрудников при использовании мобильных решений, рассмотреть затраты и выгоды от внедрения этой технологии, выявить эффекты от использования образовательных мобильных технологий в отношении повышения конкурентоспособности вуза [7].

Экономическая эффективность BYOD достигается за счет следующих позиций [1]:

- общего снижения затрат на работу службы технической поддержки путем автоматизации процессов предоставления доступа пользователям, процессов их аутентификации и саморегистрации;
- масштабирования вузовской сети посредством использования существующих средств контроля доступа для реализации политик безопасности на новых сетевых устройствах уровня доступа (коммутаторы, контроллеры беспроводного доступа, VPN- шлюзы);
- снижения издержек на организацию сетей передачи данных для систем видео-связи, сигнализации, отопления, кондиционирования, пожаротушения, бесперебойного электропитания;
- снятия издержек при реализации угроз информационной безопасности по отношению к объектам университетской сети путем повышения оперативности принятия управленческих решений администраторами информационной безопасности за счет централизации механизмов управления политиками безопасности сети, а также консолидации сведений о субъектах и событиях доступа.

Рассмотрим статистические данные эффективности применения BYOD в m-learning, так как в разных странах достигаемый компаниями экономический эффект различен. По результатам анализа компанией Cisco шести стран, сотрудник, использующий BYOD в общей структуре

MDM, в среднем экономит 37 мин в неделю за счет использования личных устройств. В США экономия времени достигает 81 мин, а в Германии – лишь 4 мин [5]. Однако, реализовав всестороннюю поддержку BYOD, компании и вузы смогут в полной мере использовать потенциал BYOD для повышения производительности труда

Таким образом, необходимо донести до руководителей вузов стратегический эффект применения BYOD, обеспечивающего m-learning, в части повышения производительности труда сотрудников и повышения образовательных результатов и заинтересованности к обучению учащихся. Руководителям будет необходимо перейти от восприятия BYOD как способа экономии затрат и времени к использованию потенциала этой концепции для перемены самого формата образовательного процесса [2].

Таким образом, BYOD представляет интерес для образовательной организации, так как повышается конкурентоспособность из-за применения нетрадиционных методов обучения, используются прогрессивные IT-технологии (в частности виртуализация и использование облачных приложений), обеспечивается постоянный контроль над местами и способами хранения корпоративных данных, отказ от некоторых статей затрат, появление возможности пересмотреть принципы поддержки мобильных пользователей и предоставления корпоративных тарифных планов доступа в Интернет. При условии надлежащего внимания к планированию и поддержке BYOD станет выигрышным решением как для вуза, так и для его сотрудников и студентов [7].

В целом развитие подходов m-Learning [3], позволяющих использовать беспроводные мобильные приложения и интерфейсы для удаленного доступа к корпоративным информационным ресурсам и сервисам, дает возможность создания для обучающихся и преподавателей некоего электронного образовательного офиса, что позволит повысить академическую мобильность, индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, предоставит учащимся возможности обмена информацией друг с другом для само- и взаимообучения, самоконтроля и самокоррекции учебной деятельности [4].

Литература:

1. Electronic Document Management University of Cambridge. 2009. URL: <http://www.admin.cam.ac.uk/offices/misd/services/edms/> (дата обращения 20.09.2017)

2. *Suki N.M., Suki N.M.* Using mobile device for learning: From students' perspective. US-China Education Review. 2011. URL: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED522204> (дата обращения 20.09.2017)

3. *Tremblay E.* Educating the Mobile Generation — using personal cell phones as audience response systems in post-secondary science teaching // *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*. 2010. №29 (2).

4. *Иванченко Д.А., Попов С.О., Хмельков И.А.* Актуальные вопросы внедрения мобильных технологий в высших учебных заведениях. СПб., 2013.

5. Аналитический отчет Cisco. Schools Plug into BYOD: Mobile Devices Transform Learning at Katy ISD. URL: <http://www.slideshare.net/CiscoPublicSector/ciscoedukaty-sd-cs> (дата обращения 20.09.2017)

6. Аналитический отчет Gardner. BYOD & Enterprise Mobility, 2015. URL: <http://www.gartner.com/technology/topics/mobile.jsp> (дата обращения 20.09.2017)

7. *Колосков С.С., Бабешко В.Н., Самочадин А.Н.* Ключевые показатели эффективности при управлении образовательными организациями с использованием технологии MDM и BYOD // *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Информатика. Телекоммуникации. Управление*. 2015. №6 (234). С. 81–94.

8. Мобильное обучение. Аналитическая записка Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010.

9. Мобильное обучение или m-learning. URL: <http://zillion.net/ru/blog/220/mobil-noie-obuchieniie-ili-mlearning> (дата обращения 20.09.2017)

10. *Козак Е.А., Шевчук Е.В.* Применение мобильных технологий в учебном процессе ВУЗа // *Математические структуры и моделирование*. 2014. №4(32). С. 217–227.

11. *Цветков В.Я.* Мобильные образовательные технологии // *Современные наукоемкие технологии*. 2008. №12. С. 32–33.

Игумнов О.А.,
кандидат экономических наук,
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,

**Методические основы формирования содержания
образовательной программы по направлению подготовки
44.03.05 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)
с двумя профилями «Математика и Экономика» и модулем
«Финансовая грамотность»**

Аннотация: в статье обосновываются методические основы формирования содержания образовательной программы для подготовки учителей экономических дисциплин с модулем «финансовая грамотность».

Ключевые слова: педагогическое образование; образовательная программа; финансовая грамотность; учителя экономических дисциплин; МПГУ; профессиональные компетенции.

Образовательная программа по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) по двум профилям «Математика и Экономика» с модулем «Финансовая грамотность» актуализирована ростом зависимости индивидуального (семейного) благосостояния от рационального экономического поведения участников домохозяйств в условиях рыночной экономики. Указанная зависимость диктует необходимость формирования личностных (социальных) характеристиках гражданина, обладающего не только совокупностью знаний о правилах и нормах жизнедеятельности в обществе, но и их практического и безопасного использования для роста собственного благосостояния, в котором финансовая грамотность становится личностно и профессионально значимой чертой.

Формирование современных паттернов финансового поведения необходимо начинать в школе. С этой целью необходимо в профессиональную компетенцию учителя средней школы добавить необходимые

компоненты в области поведенческой экономики и основ финансово грамотного поведения, методики преподавания базовых умений в сфере управления личными финансами и защиты прав потребителя на финансовом рынке.

Результативное решение указанных социальных задач предлагается на основе подготовки учителей экономики, обладающих систематизированным экономическим знанием, включающим знание основ функционирования финансового и денежного обращения, финансовых рынков, банковской сферы и микрофинансовых организаций, налогообложения, экономики домохозяйства, финансовой математики, страхования рисков. Возможно формирование соответствующей дополнительной специализации и для других сочетаний профессиональной подготовки учителей. Дополнительные компетенции, с учетом надпредметности курса экономики и модуля «Финансовая грамотность», могут быть освоены другими учителями – предметниками (географами, обществоведами, историками).

Обладание данной совокупностью знаний в сочетании с основательной практической подготовкой призвано обеспечить достижение цели образовательной программы: сформировать общепрофессиональную компетенцию учителя экономики, реализация которой направлена на обучение и воспитание грамотного в финансовом отношении гражданина, развитие его финансовой компетентности в вопросах управления личным бюджетом, способного корректно и безопасно совершать операции и сделки на финансовом рынке, используя современные финансовые инструменты и технологии, а также эффективно осуществлять функцию финансового просвещения населения различных целевых аудиторий.

При разработке образовательной программы авторы исходили из двух принципиальных соображений: методологических и методических.

Методологическую основу образовательной программы составляют положения системно-деятельностного и контекстного подходов, предполагающие что:

- основой развития личности выступают качественные изменения в социальной ситуации;
- ценности, знания и компетенции формируются в ходе осуществления определенной деятельности;
- деятельность представляет систему мотивов, целей, способов, действий;

- формирование и развитие умственного действия на основе рефлексии способа его осуществления;

- содержание образования носит деятельностный характер, отражая финансово-экономическую действительность (контекст) и формируя способы деятельности, определяющие рациональное финансовое поведение.

- контекст – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности обучающихся, влияющая на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия. Контекст обуславливает смысл и значение всей ситуации для обучающегося;

- последовательное моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности в учебной деятельности обучающихся с помощью системы форм, методов и средств обучения;

- учебная деятельность трансформируется в профессиональную с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов на профессиональные, а процесс учения приобретает личностный смысл;

- основа осваиваемой профессиональной деятельности формируется с помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач, превращая статичное содержание образования в динамично развиваемое.

Методические основы формирования содержания указанной программы опираются на личностно-ориентированный и компетентностный подходы в организации образовательной деятельности, предполагающие следующее:

- в зоне первичного внимания находится деятельность самого обучающегося, его внутреннее образовательное приращение и развитие;

- образование – не столько передача обучающемуся знаний, сколько средство его образовывания, формирования себя;

- обучающийся изменяется и развивается в направлении определенного образа (паттерна) на основе сознательно поставленных целей, осознанных потребностей, интересов и опыта). Традиционное содержание образования оказывается не предметом усвоения, а внешней составляющей образования, получающей функцию среды;

- никакая извне предлагаемая информация не может быть «перенесена внутрь» обучающегося, если у него нет соответствующей мотива-

ции, реализуемой в условиях личностно-значимого образовательного процесса;

- внешнее и внутреннее содержания образования не совпадают. Диагностике и оценке подлежит не только полнота усвоения внешнего содержания, но и приращение внутреннего содержания образования, присвоенного обучающимся за определенный период;

- внутреннее содержание образования не является простым отражением внешнего, поскольку создается также и на основе личного опыта обучающегося, его деятельности;

- освоение полученного извне содержания образования должно сочетаться с организацией деятельности обучающегося по формированию внутреннего содержания образования;

- основное предназначение личностно ориентированного содержания образования – обеспечить и отражать становление системы личностных образовательных смыслов обучающегося. Процесс становления личности, по А.Н. Леонтьеву [1], есть процесс становления связанной системы личностных смыслов, под которыми понимается индивидуализированное осознаваемое отражение действительного отношения личности к объектам его деятельности;

- целостное отражение в содержании задач образования;
- научная и практическая значимость дисциплины (модуля);
- соответствие сложности содержания образования требованиям к его результатам и возможностям обучающихся;
- соответствие объема содержания отведенному времени;
- необходимость учета отечественного и зарубежного опыта.

Развивающий характер образовательного процесса реализуется посредством соблюдения следующих принципов:

- принцип увеличения деятельностного компонента содержания учебных дисциплин посредством включения обучающихся в процесс самостоятельного получения научного знания, моделирующий деятельность ученого-исследователя;

- принцип усиления роли теоретических знаний, то есть содержание учебного материала направлено на освоение обучающимися смысла содержания образования посредством включения в поиск причин явлений и процессов, их связи и взаимообусловленности, осмысления значения понятий и системы их взаимосвязей с другими категориями;

- принцип соответствия содержания учебного предмета современному уровню развития науки, культуры и социально-экономических отношений;

- системность и структурность содержания учебной дисциплины (модуля);

- принцип связи содержания дисциплины (модуля) с практикой, который может быть реализован за счет использования задач, связанных с межпредметными, прикладными аспектами науки, позволяющих проанализировать экологические, социально-экономические, научно-технические проблемы, которые носят как глобальный, так и личностный характер.

В качестве единицы образовательной программы авторами избран модуль как организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины. В определении модуля мы, как и Н.В. Борисова, понимаем автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала (составленную с учетом внутривидовых и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля [2].

Модульный подход к обучению предполагает изменение целей, содержания обучения и способов управления познавательной деятельностью. В связи с этим проанализируем модульное обучение с позиций некоторых дидактических категорий.

Так, таксономия дидактических целей в контексте модульного обучения предполагает их классификацию по уровню (комплексные, интегрирующие, частные) и по виду (познавательные и операционные).

В соответствии с комплексной целью пересматривается и содержание образования: интегрирующие и частные цели определяют его структуризацию и представление в модулях согласно существующим критериям отбора и принципам организации содержания образования.

Вслед за проблемой отбора содержания обучения решается проблема структурирования этого содержания. Это особенно актуально для модульного обучения, в котором выделение автономных модулей выступает как ключевой момент и основано на следующих принципах структуризации:

- принцип компоновки содержания модуля вокруг базовых понятий и методов;

- принцип систематичности и логической последовательности изложения учебного материала модуля;

- принцип целостности и практической значимости содержания модуля;

- принцип наглядного представления учебного материала модуля.

Педагогическими условиями эффективной реализации образовательной программы с модульным компонентом являются следующие:

- обучающиеся выступают в качестве субъекта деятельности;

- ситуации поиска и освоения новых способов действия преобладают над ситуациями сообщения знаний в готовом виде;

- преобладание совместно-распределенной формы деятельности;

- владение студентами средствами самооценки и самоконтроля;

- осуществление коллективной и индивидуальной рефлексии собственной деятельности;

- проектирование цели и результатов обучения в виде системы ключевых задач, направленных на развитие обучающихся и их самостоятельную познавательную деятельность;

- взаимосвязь способов действий и содержания обучения.

В соответствии с указанными подходами образовательная программа реализуется с применением преимущественно активных и интерактивных методов обучения, использованием методов проектного обучения, кейс-заданий, деловых и ролевых игр.

Таким образом, реализация образовательной программы с модулем «Финансовая грамотность» является оптимальным вариантом подготовки учителей по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) с двумя профилями «Математика и Экономика».

Литература:

1. *Борисова Н.В.* От традиционного через модульное к дистанционному образованию: Учеб. пособие. М.: ВИПК МВД России, 1999.

4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977.

Мусарский М.М.,
доктор экономических наук,
директор Института
социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет

Платонова Е.Д.,
доктор экономических наук,
профессор, зав. кафедрой
экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
etm@mpgu.edu

Актуальные проблемы формирования финансовой грамотности в образовательных организациях общего образования

Аннотация: в статье обосновывается актуальность проблемы повышения финансовой грамотности, формирование которой необходимо начинать в системе общего образования; рассматриваются мероприятия Министерства образования и науки Российской Федерации и Центрального банка Российской Федерации в области повышения финансовой грамотности обучающихся образовательных организаций в Российской Федерации на 2017–2021 годы.

Ключевые слова: финансовая грамотность; общее образование; подготовка учителей; экономическое образование; ФГОС 3++; Институт социально-гуманитарного образования МПГУ.

В Международной программе Организации экономического сотрудничества и развития ОЭСР (Organization for Economic Cooperation and Development) дано такое определение: «*Финансовая грамотность представляет собой знание и понимание финансовых понятий и финансовых рисков, а также навыки, мотивацию и уверенность, необходимые*

для принятия эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях, способствующих улучшению финансового благополучия личности и общества, а также возможности участия в экономической жизни» [1].

Согласно исследованиям финансовой грамотности по программе PISA (Programme for International Student Assessment) среди 15-летних учеников, проведенным ОЭСР в 2015 г. в 15 странах мира, Россия улучшила средний показатель по финансовой грамотности по сравнению с аналогичным исследованием в 2012 г.

Если средний балл российских школьников в 2012 г. был 486 очков, то в 2015 г. – 512 очков. Однако Россия заняла только 4–5 место, пропустив вперед учеников из четырех провинций Китая (Пекин, Шанхай, Цзянсу и Гуандун), Бельгии, семи Канадских провинций (Британская Колумбия, Манитоба, Нью-Брансуик, Ньюфаундленд и Лабрадор, Новая Шотландия, Онтарио и Остров Принца Эдуарда). При этом примерно 11% российских учеников не достигли основного уровня (2-й уровень) финансовой грамотности [1].

Улучшение показателей наших учеников за период с 2012 по 2015 гг. можно рассматривать как результат реализации Проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации», который реализуется Министерством финансов РФ совместно с Всемирным банком с 2011 г. Вместе с тем, необходима планомерная системная работа по включению в учебные планы образовательных организаций дисциплины, которая позволяла бы комплексно подойти к формированию финансовой грамотности в образовательных организациях.

В связи с осуществлением Центральным Банком России функций мегарегулятора в области валютного, денежно-финансового, кредитного обращения, а также страхового дела решение многих актуальных вопросов в области повышения финансовой грамотности обучающихся в системе общего образования легло на плечи Управления финансовой грамотности Службы по защите прав потребителей и обеспечению доступности финансовых услуг Центрального банка РФ.

Для решения актуальных вопросов в области финансового просвещения и подготовки необходимых кадров учителей экономики и финансовой грамотности разработана и подписана Дорожная карта – Совместный план деятельности Минобрнауки России и Банка России

в области повышения финансовой грамотности населения Российской Федерации на 2017–2021 годы (далее – Дорожная карта) [2].

Мероприятия Дорожной карты направлены на поэтапное формирование новой компетенции – «финансовая грамотность» – в системе общего образования, охватывающего дошкольное, начальное, основное, среднее общее образование, а также дополнительное и среднее профессиональное образование.

Наиболее актуальной задачей является внесение изменений в федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), реализуемые в системе общего образования.

В настоящее время внесены изменения в ФГОС начального общего образования, а также в примерную основную образовательную программу начального общего образования с учетом предложений Банка России, разработаны методические рекомендации по преподаванию основ финансовой грамотности на уровне начального общего образования. Аналогичная ситуация складывается на уровне основного общего образования – разработаны и внесены изменения в ФГОС основного общего образования в части, касающейся результатов освоения основной образовательной программы, предусматривающих формирование основ финансовой грамотности с учетом предложений Банка России. Подготовлены изменения в адаптированные примерные основные образовательные программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В КИМ ОГЭ 2018 года будут включены вопросы по финансовой грамотности.

Центральное место в формировании финансовой грамотности учеников занимает среднее общее образование. Усилиями образовательных и научных организаций разработаны и также включены в ФГОС среднего общего образования изменения, предусматривающих формирование финансовой грамотности. В 2017–2018 гг. идет подготовка предложений для разработки КИМ ЕГЭ с учетом контроля за качеством изучения основ финансовой грамотности.

В системе высшего образования необходима корректировка ФГОС и включение в качестве универсальной компетенции в новое поколение ФГОС 3++ компетенции, которая бы направлена на формирование у выпускников вуза финансовой грамотности в полном объеме. Особое место здесь занимает работа над ФГОС УГС 44.00.00 – Образование и педагогические науки. Поскольку система высшего образования должна учитывать профессиональные стандарты, важно отразить

и в профессиональных стандартах положение о том, что специалисты, бакалавры, магистры должны обладать финансовой грамотностью.

В Дорожной карте особое место в организации подготовки педагогических работников по направлению «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) с двумя профилями (Предмет + Экономика) отводится нашему институту. Институт социально-гуманитарного образования МПГУ располагает высококвалифицированными кадрами, способными на высоком уровне решить актуальные задачи по формированию финансовой грамотности. Усилиями кафедры экономической теории и менеджмента уже разработан примерный учебный план по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) по двум профилям «Математика и Экономика» с модулем «Финансовая грамотность» [3].

Подготовка учителей экономики с углубленным знанием совокупности вопросов, относящихся к финансовой грамотности, уже началась на математическом факультете нашего университета. В 2018–2019 гг. планируется силами ИСГО с привлечением специалистов других структурных подразделений МПГУ организовать обучение педагогических работников в вузах Российской Федерации.

Перед системой образования стоят большие задачи в области внедрения ФГОС нового поколения с учетом предложений Центрального Банка и разработок нашего педагогического коллектива, и мы их достойно решим.

Литература:

1. Результаты по финансовой грамотности PISA 2015. Российская Федерация. URL: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2105-Financial-Literacy-Russian-Federation-Russian.pdf> (дата обращения 10.04.2017)
2. Банк России и Минобрнауки РФ приступят к выполнению совместного плана по повышению уровня финансовой грамотности россиян // Центробанк. URL: <http://www.cbr.ru/press/event/?id=1017> (дата обращения 10.04.2017)
3. Примерная образовательная программа по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (уровень — бакалавриат) с двумя профилями «Математика и Экономика» раздел «Экономика» с модулем «Финансовая грамотность». URL: <http://www.cbr.ru/Content/Document/File/18218/4.pdf> (дата обращения 10.04.2017).

Платонова Е.Д.,
доктор экономических наук,
профессор, зав. кафедрой
экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,
etm@mpgu.edu

Игумнов О.А.,
кандидат экономических наук,
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический
государственный университет,

**Разработка и реализация модуля
«Финансовая грамотность» в системе
профессиональной подготовки
студентов педагогических вузов**

Аннотация: в статье обосновывается важность включения модуля «Финансовая грамотность» в экономическую подготовку будущих учителей, рассматривается опыт реализации программы подготовки учителей в МПГУ.

Ключевые слова: финансовая грамотность, подготовка учителей, экономическое образование; МПГУ; профессиональная подготовка; учителя экономики; экономика в школе; финансовая безопасность.

В современных условиях расширения использования финансовых услуг, усложнения и появления новых финансовых инструментов, появление возможности выхода на международные финансовые площадки вопросы финансовой грамотности населения стали чрезвычайно актуальными для большинства стран мира. Обеспечение личной финансовой безопасности становится важнейшим фактором экономического благополучия людей во всех государствах нашей планеты.

Во многих странах мира осознание необходимости повышения финансовой грамотности населения привело к формированию национальных стратегий или программ финансового образования.

Основными факторами их формирования являются:

- экономическая нестабильность, во время которой повышается актуальность рационального и бережного использования финансовых средств при явном снижении стоимости сбережений;
- усложнение предлагаемых на рынке финансовых продуктов и рост их числа;
- несоответствие финансовых знаний населения динамично меняющемуся финансовому рынку.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечается, что стимулирование населения к сбережению денежных средств, в том числе посредством развития финансовой грамотности, должно быть одним из основных направлений формирования инвестиционного ресурса [1]. Стратегия развития финансового рынка Российской Федерации на период до 2020 года рассматривает повышение финансовой грамотности в качестве одного из стратегических факторов обеспечения конкурентоспособности российского финансового рынка [2].

Таким образом, финансовая грамотность становится важнейшей чертой личности современного гражданина, определяющей его осознанное экономическое поведение в условиях финансово-экономических вызовов и циклически повторяющихся кризисов финансовых систем.

Вместе с тем, низкий уровень финансовой грамотности негативно влияет на личное благосостояние и финансовый потенциал домашних хозяйств, ухудшает ресурсную базу финансовых организаций, препятствует развитию финансового рынка, тормозит инвестиционные процессы в экономике и приводит к ухудшению социально-экономического положения страны.

В проекте Стратегии повышения финансовой грамотности в РФ на 2017–2023 гг. отмечается, что российскому потребителю финансовых услуг присущи установки финансового поведения, связанные с возложением ответственности за личные финансовые решения и принимаемые финансовые риски на государство (патернализм), а также пассивное отношение к контролю за личными финансами.

Как показывают наши исследования, указанные установки являются преимущественно следствием двух групп проблем.

Первая группа проблем связана с фрагментарным характером преподавания основ финансовой грамотности в образовательных организациях, недостатком доступных образовательных программ и образовательных материалов для всех слоев населения (в первую очередь для школьников и студентов), а также с недостатком квалифицированных преподавателей основ финансовой грамотности. Это влечет за собой недостаток или отсутствие навыков и компетенций, необходимых для эффективного управления личными финансами, осуществления осознанного выбора финансовых услуг и взаимодействия с финансовыми организациями, органами и организациями, которые занимаются защитой прав потребителей финансовых услуг.

Вторая группа проблем связана с возложением ответственности за личные финансовые решения и принимаемые финансовые риски на государство (патернализм), а также отсутствием со стороны населения доверия к финансовой системе; отсутствием механизма взаимодействия государства и общества, обеспечивающего повышение финансовой грамотности населения и развитие финансового образования граждан; несовершенством законодательного и нормативного обеспечения; отсутствием четкого распределения полномочий и ответственности за принятие финансовых решений как на уровне индивида, так и на уровне участников финансового рынка; низкой информированностью о защите прав потребителей и пенсионных прав граждан; недостаточным уровнем ресурсного (финансового, кадрового, информационно-технологического) обеспечения необходимых программ и мероприятий.

Для решения указанных проблем и формирования основ финансовой грамотности группой авторов – преподавателей кафедры экономической теории и менеджмента ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» под патронатом ЦБ РФ разработана инновационная примерная образовательная программа по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) с двумя профилями «Математика и Экономика» (раздел «Экономика») с модулем «Финансовая грамотность».

Цель разработки примерной образовательной программы – подготовка учителей экономики и основ финансовой грамотности для образовательных организаций среднего общего образования, способных решать сложный комплекс задач по обучению и финансовому просвещению различных типологических групп населения, и прежде всего – школьников 8–11 классов.

Программа разработана в рамках государственной политики повышения финансовой грамотности населения и представляет собой один из возможных вариантов практической реализации этой актуальной социально-экономической задачи.

Для оптимизации формирования профессиональных компетенций обучающихся в содержании каждой дисциплины учебного плана раздела «Экономика» выделен блок базовых понятий и вопросов, формирующих модуль «Финансовая грамотность», что позволит будущим педагогам конструировать содержание дисциплины «Финансовая грамотность» при участии в разработке образовательных программ.

Разработан практикум по финансовой грамотности, объединяющий изучение круга вопросов предметного модуля «Финансовая грамотность», основы методики его преподавания и формирует навыки организации учебного процесса с использованием базовых понятий финансового рынка, финансовых расчетов, безопасного использования финансовых инструментов и осознанного финансового поведения, использования финансовой информации. Программа педагогической практики включает раздел «Формы работы по формированию финансовой грамотности», предполагающий подготовку индивидуальных заданий, разработку планов-конспектов учебных занятий и сценариев внеклассных интерактивных мероприятий по формированию финансовой грамотности, а также мероприятий по формированию финансовой грамотности для населения различных типологических групп.

Цель образовательной программы – сформировать общепрофессиональную компетенцию учителя экономики, реализация которой направлена на обучение и воспитание грамотного в финансовом отношении гражданина, развитие его финансовой компетентности в вопросах управления личным бюджетом, способного корректно и безопасно совершать операции и сделки на финансовом рынке, используя современные финансовые инструменты и технологии, а также эффективно осуществлять функцию финансового просвещения населения различных целевых аудиторий.

Реализация программы направлена на формирование общекультурной компетенции, «способность использовать основы экономических и финансовых знаний, в том числе в области финансовой грамотности, в различных сферах жизнедеятельности», предлагаемой для включения в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата).

В результате освоения содержания модуля «Финансовая грамотность» раздела «Экономика» обучающиеся должны знать:

- роль финансового рынка в жизни человека и общества в исторической ретроспективе на различных этапах развития;
 - закономерности функционирования рынка денег, финансовых рынков и финансовых организаций, типологизацию основных финансовых продуктов и услуг, их применение для решения жизненных ситуаций граждан, формы и способы управления личными финансами и бюджетом гражданина и домохозяйства,
 - роль мегарегулятора финансового рынка – Банка России;
 - основные финансовые инструменты, возможности их использования;
 - основные методы обеспечения личной финансовой безопасности;
 - основные принципы налогообложения граждан и домохозяйств, налоговые и социальные вычеты;
 - принципы экономики домохозяйства и финансового планирования;
 - принципы использования страхования для компенсации ущерба и вреда имущества и жизни человека;
 - принципы и правила накопления;
 - принципы и правила инвестирования;
 - основные права потребителя финансовых услуг и способы их защиты;
 - доступность финансовых продуктов и услуг;
 - правила формирования и выбора стратегии и траектории рационального экономического (финансового) поведения;
 - основные риски недостаточной финансовой грамотности при обеспечении экономической безопасности и благосостояния;
 - методы преподавания экономики и обучения финансовой грамотности, а также методы организации работы по формированию финансовой грамотности различных типологических групп населения;
- уметь:
- результативно использовать современные финансовые инструменты;
 - применять знания основ экономики в профессиональной деятельности;
 - планировать личный бюджет и бюджет домохозяйства, вести личный финансовый план;

- оценивать финансовые риски и определять способы их страховой защиты;
 - определять источники возможного дохода и инвестирования личных средств;
 - формировать (выбирать) стратегию рационального финансового поведения;
 - организовывать работу по формированию финансовой грамотности населения различных целевых аудиторий;
 - проектировать содержание образовательных программ в части основ экономики и финансовой грамотности;
- владеть:
- методами получения доходов, включая выполнение оплачиваемых видов работ и создание собственного бизнеса;
 - методами инвестирования в современных экономических условиях;
 - методами финансовых расчетов;
 - методами обеспечения личной финансовой безопасности и финансовой безопасности домохозяйств;
 - методами проектирования образовательной программы (в части основ экономики и финансовой грамотности);
 - методами преподавания экономики и обучения финансовой грамотности, организации работы по финансовому просвещению обучающихся образовательных организаций, других целевых аудиторий.

Организационной формой образовательного процесса предложено модульное обучение. Цель модульного обучения в создании наиболее благоприятных условий развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе [3].

Модульное обучение позволяет преодолеть фрагментарность программированного путем создания целостной наглядной программы и проблемной подачи содержания в модуле, заимствованной из проблемного обучения. Модульное обучение характеризуется адаптивностью, реализация которой отражается в специфических способах организации индивидуально-дифференцированного обучения.

Такая проблема, как большой удельный вес самостоятельной работы обучающихся и недостаток делового общения, в модульном обу-

чении удачно компенсируется нетрадиционными формами и методами активного обучения, которые позволяют активизировать познавательную деятельность обучающихся, развивать в них любознательность и формировать коммуникативные навыки.

Особенности модульного обучения:

- обязательная проработка каждого компонента дидактической системы и наглядное их представление в модульной программе и модулях;
- четкая структуризация содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса методическим материалом и системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения;
- вариативность обучения, адаптация учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся.

Эти отличительные особенности выявляют технологичность модульного обучения, которая определяется структуризацией содержания обучения; четкой последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы (целей, содержания, способов управления учебным процессом) в форме модульной программы; вариативностью структурных организационно-методических единиц.

Таким образом, модульное обучение основано на деятельностном подходе и принципе сознательности обучения (осознаются как содержание образования и индивидуальная образовательная траектория учения).

Ведущая цель модульного обучения – создание гибких образовательных структур как по содержанию, так и по организации обучения, *«гарантирующих удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у человека, и определяющих вектор нового, возникающего интереса»* [4].

Литература:

1. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»). Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.; Об утверждении стратегии развития финансового рынка РФ на период до 2020 г. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2008 г. №2043-р.

2. Проект «Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг.». URL:minfin.ru/ru (дата обращения 20.08.2017)

3. *Борисова Н.В.* От традиционного через модульное к дистанционному образованию: Учеб. пособие. М.: ВИПК МВД России, 1999.

4. *Вазина К.Я.* Саморазвитие человека и модульное обучение. Н. Новгород, 1991.

ФИЛОСОФИЯ КАК КВИНТЭССЕНЦИЯ КУЛЬТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Бычков С.Н.,
профессор кафедры педагогики
Института «Высшая школа образования»,
Московский педагогический
государственный университет,
bytc@mail.ru

Философия в педагогическом вузе и проблемы преподавания школьных дисциплин

Аннотация: автор рассматривает различные подходы к преподаванию иностранных языков и «самой простой», по его мнению, школьной дисциплины – математики, переходя к важной проблеме методологического характера: «На что следует опираться при овладении элементарными навыками счета?» На представления современной математики или на представления психологии, в соответствии с которыми интеллектуальное развитие ребенка в общем и целом повторяет этапы интеллектуального развития человеческого рода? Приведенные в статье примеры с обучением счету и родному или иностранному языку показывают, что различие методик преподавания в школе восходит к различию и даже противоположности общих концепций философского характера.

Ключевые слова: философия, педагогический вуз, проблемы преподавания, школьные дисциплины; обучение математике, обучение иностранному языку; обучение родному языку; грамотность; подготовка педагогов.

О преподавателе философии *X* одного педагогического вуза – авторе ряда глубоких работ – в интернете можно найти приведенный в качестве положительного отзыв следующего содержания: «Философия – то еще занудство! Но!!! К *X* это не относится! К нему на пары ходить интересно. Все в живом диалоге со студентами: интересно рассказывает, отвечает на вопросы, не нудит (а для философии это важно!!!). Побольше бы таких преподавателей на всех направлениях и дисциплинах!». Приятно, конечно, сознавать, что преподавание философии для будущих учителей можно сделать интересным, но студенче-

ский скептицизм в отношении самой научной дисциплины несколько настораживает.

Вспомним, что Сократу, увлекшему философией не одного только Платона, не удалось привить согражданам интерес к предмету своих занятий. Сократ старался говорить о вещах немаловажных – настолько немаловажных, что Анит в «Меноне» советовал ему поостеречься. Обратившая же в конце беседы просьба к Менону убедить Анита, *«чтобы он стал мягче: ведь если ты его убедишь, это и афинянам будет на пользу»*, не увенчалась, как мы знаем, успехом. Можно ли в подобной ситуации проплыть между Сциллой раздражения и Харибдой занудства, чтобы выполнить возложенную философией на себя задачу с честью, достоинством и пользой? Вопрос, прямо скажем, не из легких...

Предположим, что студент увлекся философией (из внутренних ли побуждений или под влиянием преподавателя) и «вошел в предмет», выяснив при этом, что трудно найти хотя бы один вопрос, по которому среди профессиональных философов наблюдается полный консенсус. Как ему после этого привлекать философию и методологию к решению собственных, связанных с преподаванием школьных дисциплин, задач? Другое дело, если он увидит, как различные – конкурирующие – методики изложения конкретного учебного материала восходят к противоположным общефилософским концепциям. Сделав выбор (рациональный или «интуитивный») в пользу одной из них, он сможет более осознанно преподавать сложные разделы своего школьного предмета, оставаясь критичным и по отношению к своей методике, и к методикам коллег-оппонентов. Попробуем конкретизировать эту мысль примерами из преподавания математики и языковых дисциплин.

Начнем с самой простой школьной дисциплины – математики. Предпосылкой изучения математики традиционно рассматривался счет (хотя в последние десятилетия и это подвергается сомнению. Когда министр национального образования Франции спросил восьмилетнего школьника: *«Сколько будет два плюс три?»*, то маленький отличник изрек: *«Два плюс три будет столько же, сколько три плюс два, потому что сложение коммутативно»*). Как научить ребенка считать?

Заметим прежде всего, что для так называемых «одаренных детей» этот вопрос не слишком актуален. Любознательность («философичность»), изначально присущая всем детям, у них не угасла и к 5–6 годам, а когда нет проблем с мотивацией, обучение счету, как и другим вещам, происходит легко и вполне себе стихийно. Поэтому обучение счету ока-

зывается проблемой для «обычных» и «неуспевающих» детей (то есть для тех, у кого к моменту обучения счету проблемы с мотивацией уже налицо). Для них вопрос на прогулке: «Вот перед тобой проехала машина с номером 398. Сколько будет $3+9+8$?» едва ли вызовет больший интерес, нежели сходная задачка Мальвины у Буратино.

В чем причина недостатка мотивации к числовым примерам? Неименованное число 5 – достаточно абстрактный объект, с которым трудно связать наглядный образ (разве что нарисованную цифру «5» на карточке). Многие дети легко переходят от счета именованных предметов к вычислениям с «чистыми числами», но для многих между указанными видами счета – целая пропасть. Вторые – те, кого относят к неспособным к математике.

Отражено ли в теоретической философии это различие в способностях оперирования именованными и неименованными числами? Оказывается, отражено!

В изданной более полувека назад пятитомной «Философской энциклопедии» имеется только одна тема, раскрытая с двух противоположных позиций, и эта тема напрямую связана с математикой. Речь идет о статьях «Количество» Э.В. Ильенкова и «Количество (в математике)» С.А. Яновской. В чем же это различие и как оно связано с проблемой обучения счету?

Статья Ильенкова начинается словами: «*Количество* – объективная определенность качественно однородных явлений, или качество в его пространственно-временном аспекте, со стороны его бытия в пространстве и времени. Поскольку все явления в природе и человеческой истории существуют в пространстве и изменяются во времени, постольку они и могут рассматриваться как качественно тождественные, то есть со стороны лишь количественных различий, а категория *количества* является универсальной, то есть логической категорией, необходимой ступенькой познания действительности». Последующее изложение конкретизируют высказанный тезис.

«Квинтэссенция» подхода Яновской изложена во второй половине ее статьи: «Суть дела в том, что уже простая замена вещей буквами, – рассматриваемыми при этом не как знаки для фонем (то есть не в фонетическом смысле), а только как некоторые объекты, которые мы умеем различать и отождествлять, – помогает нам отвлечься от качественных особенностей вещей, выявить (и выразить) их количественные соотношения... Но можно пойти и дальше. Все, что относится к области

соотношений, верных для неспецифицированных ближе объектов (которые мы тем не менее умеем различать и отождествлять), и что поэтому может быть выражено с помощью букв, – при условии, что с последними мы умеем оперировать по точным правилам, характерным для математических исчислений, – можно считать примером *количества* или количественных соотношений».

Недостаточность подхода Ильенкова отражена Яновской следующим образом: «...Нужно отметить исторически возникающую необходимость расширения смысла категории *количества* (и понятия «количественное соотношение»), связанную с пониманием математики как науки о количественных соотношениях действительного мира. Дело в том, что современная математика не есть уже только наука о числах и величинах».

С.А. Яновская не могла не указать на эту особенность современной математики хотя бы уже потому, что эта позиция была выражена в коллективном труде ведущих математиков страны середины XX в.: «Определяющую особенность современной математики можно видеть в том, что ее предмет составляет уже не только данные, но и возможные количественные отношения и формы... Поэтому коротко можно сказать, что если элементарная математика есть математика постоянных величин, математика следующего периода – математика переменных величин, то *современная математика есть математика возможных, вообще говоря переменных, количественных отношений и взаимосвязей между величинами*. Это определение, конечно неполно, но оно в общем верно выделяет ту характерную черту современной математики, которая обуславливает ее качественное отличие от математики предыдущих эпох» [1, с. 60].

У Ильенкова количественные отношения рассматриваются как инструмент более конкретного изучения *качественно однородных* явлений (то есть качество математически изучаемых предметов реального мира при этом *фиксируется*), в то время как в [1] предпосылкой математического исследования объявляется наличие общих форм и отношений, *безразличных* к содержанию, качеству. Понимание Э.В. Ильенковым категории количества тем самым действительно расходится с общепринятой трактовкой количества в математике.

Если исходить из предложенного Ильенковым понимания категории количества, то акцент при обучении счету следует делать на задачах с однородным качественным содержанием (и здесь естественно исполь-

зывать на первых порах счет на пальцах). Счет с неименованными числами окажется при подобном подходе *побочным* продуктом навыков счета с числами именованными. При другом подходе существенной разницы между использованием *однородных* и *разнородных* именованных данных (и даже неименованных чисел) для овладения навыками счета нет. В некоторых учебниках математики для первого класса, как легко видно даже при беглом взгляде, использован именно такой «абстрактный» подход.

Нормальным выходом в подобной ситуации расхождения в методике является использование на практике различных способов счета с последующим сравнительным анализом на основе статистических данных, полученных в результате педагогического эксперимента. Однако акцент на связь с современным состоянием математики делает возможными априорные утверждения типа: «Некоторые педагогические эксперты рекомендуют не учить ребенка считать на пальцах, так как это снижает развитие интеллекта и памяти».

И здесь мы приходим к важной проблеме методологического характера: «На что следует опираться при овладении элементарными навыками счета?» На представления современной математики или на представления психологии, в соответствии с которыми интеллектуальное развитие ребенка в общем и целом повторяет этапы интеллектуального развития человеческого рода? Те барьеры, которые с трудом преодолевала человеческая мысль (например, при переходе от согласующейся со здравым смыслом качественной физики Аристотеля к противоречащей ему физике Ньютона), остаются таковыми и для изучающего школьную физику ученика. Если встать на вторую точку зрения, то естественно рассмотреть, как в истории человеческой мысли произошел переход от использования именованных чисел к числам неименованным.

Подобное исследование на основе обширного этнографического материала предпринял Э. Кассирер. Имея в виду рассмотреть формирование абстрактного понятия числа, он пытался проследить это в языках различных культур, однако результат получился разочаровывающим: «Если... окинуть... взором весь метод, которому язык следует при образовании представлений о числе и числительных, то его отдельные моменты можно будет... вывести из точной методики образования чисел, применяемой в чистой математике. При этом особенно ясно обнаруживается, как логико-математическое *понятие* числа, прежде чем оно ста-

нет тем, чем оно является, должно выделиться и сформироваться из своей противоположности. В качестве существенных логических свойств математического ряда чисел называли его необходимым и общезначимый характер, его единственность, возможность продолжения до бесконечности, а также полную эквивалентность и равноценность его отдельных составляющих. Однако ни один из этих признаков не подходит к способу образования чисел, нашедшему свое первое выражение в языке. Здесь нет никакого необходимого и общезначимого принципа, позволяющего охватить *одним* духовным взором и подчинить одним единым правилам все числовые установления. Здесь нет одного-единственного числового ряда “как такового” – напротив, каждый новый класс исчислимых объектов требует... в сущности, нового подхода и новых средств счета. Не может также еще быть речи и о бесконечности числового ряда: потребность и возможность счета простирается не дальше способности наглядного и представимого объединения предметов в группы с совершенно определенными наглядными свойствами. В столь же малой степени исчислимое входит в акт счета лишенным всех качественных свойств, лишенной характеристик единицей, напротив, оно сохраняет свой особый предметный и качественный характер» [2, с. 175].

Не правда ли, эти выводы Кассирера в значительной степени коррелируют с концепцией Э.В. Ильенкова?

Но тогда возникает вопрос, где и каким образом возникло понятие натурального ряда чисел? Эмпирический ответ прост: только в древнегреческой математике. Высвобождение понятия числа от чувственно-предметных представлений имело довольно сложный характер (в частности, необходимой предпосылкой формирования представления о самостоятельно существующих неименованных числах являлось преобразование геометрии в дедуктивно-аксиоматическую науку).

Дедуктивную геометрию школьники начинают изучать гораздо позже – в седьмом классе, когда они уже в гораздо большей степени подготовлены к восприятию математических абстракций. Поэтому в использовании пальцевого счета отстающими первоклассниками нет никакого преступления перед наукой.

Далее, по необходимости в более краткой форме, мы коснемся сходных проблем, касающихся преподавания русского и иностранных языков.

В школе хорошо известен феномен «природной» грамотности. Это орфографическое чутье, спонтанно формирующееся в раннем возрасте. Одна учительница с педстажем 28 лет так написала в интернете про грамотность подобного рода: *«Бывает, наблюдала неоднократно. Видимо, от природы хороший слух, зрительная память, интуиция – и ребенок пишет грамотно. А другой все правила вызубрил, рассказывает, а как до диктанта дело дойдет – прослезилась».*

Возникновение грамматики как науки произошло в Древней Греции довольно поздно: в III–II в. до н.э. В V в. до н.э. – во время расцвета древнегреческого полисного устройства – теоретическое отношение к языку было совершенно иным. Судить о нем можно по таким диалогам Платона, как «Кратил» и «Софист».

Обратимся сначала к фрагменту 432 bd диалога «Кратил»:

Сократ. <...> Будут ли это две разные вещи – Кратил и изображение Кратила, если кто-либо из богов воспроизведет не только цвет и очертания твоего тела, как это делают живописцы, но и все, что внутри, – воссоздаст мягкость и теплоту, движения, твою душу и разум – одним словом, сделает все, как у тебя, и поставит это произведение рядом с тобой, будет ли это Кратил и изображение Кратила, или это будут два Кратила?

Кратил. Два Кратила, Сократ. Мне по крайней мере так кажется.

Сократ. Так что видишь, друг мой, нужно искать какой-то иной правильности изображений и того, о чем мы здесь говорим, и не следует настаивать на том, что если чего-то недостает или что-то есть в избытке, то это уже не изображение. Или ты не чувствуешь, сколько недостает изображениям, чтобы стать тождественными тому, что они воплощают?

Кратил. Нет, я чувствую.

Сократ. Да ведь смешные вещи, Кратил, творились бы с именами и вещами, которым принадлежат эти имена, если бы они были во всем друг другу тождественны. Тогда все бы словно раздвоилось, и никто не мог бы сказать, где он сам, а где его имя.

Кратил. Это правда.

Для нас, впитавших, как нечто самоочевидное, суждение Аристотеля: «Подобно тому, как письмена не одни и те же у всех [людей], так и звукосочетания не одни и те же. Однако представления в душе, непосредственные знаки которых суть то, что в звукосочетаниях, у всех [людей] одни и те же, точно так же одни и те же предметы, подобия которых суть представления», – старания Сократа в разъяснениях Кратилу кажутся немного странными (трактат «Об истолковании» был написан

еще при жизни Платона, однако дистанция в понимании языка поистине огромна). А ведь Кратил был далеко не рядовым афинянином (что уж говорить о рядовых читателях сочинений Платона!).

Первые читатели сочинений Платона с таким же трудом отделяли имя от вещи, как и Кратил (с таким же трудом отделяют имя от вещи и учащиеся младших классов до изучения правил грамматики родного или иностранного языка).

Проверить последнее утверждение можно на фрагменте другого диалога Платона – «Софист»(244 bd):

Чужеземец. <...>Не должно ли у тех, кто считает все единым, вывести по возможности, что называют они бытием?

Теэтет. Конечно.

Чужеземец. Пусть они ответят на следующее: «Вы утверждаете, что существует только единое?» «Конечно, утверждаем», – скажут они. Не так ли?

Теэтет. Да.

Чужеземец. «Дальше. Называете ли вы что-нибудь бытием?»

Теэтет. Да.

Чужеземец. «То же ли самое, что вы называете единым, пользуясь для одного и того же двумя именами? Или как?»

Теэтет. Что же они ответят после этого, чужеземец?

Чужеземец. Ясно, Теэтет, что для того, кто выдвигает такое предположение, не очень-то легко ответить как на этот, так и на любой другой вопрос.

Теэтет. Как так?

Чужеземец. Допускать два наименования, когда считают, что не существует ничего, кроме единого, конечно, смешно.

Теэтет. Как не смешно!

Чужеземец. Да и вообще согласиться с говорящим, что имя есть что-то, не имело бы смысла.

Теэтет. Отчего?

Чужеземец. Кто допускает имя, отличное от вещи, тот говорит, конечно, о двойственном.

Теэтет. Да.

Чужеземец. И действительно, если он принимает имя вещи за то же, что есть она сама, он либо будет вынужден произнести имя ничего, либо если он назовет имя как имя чего-то, то получится только имя имени, а не чего-либо другого.

Теэтет. Так.

Чужеземец. И единое, будучи лишь именем единого, окажется единым лишь по имени.

Теэтет. Это необходимо».

Приведенное рассуждение чужеземца не соответствует канонам привычной для нас аристотелевой логики и потому непросто для восприятия современным читателем. Главное спрятано в середине: «...вообще согласиться... что имя есть что-то, не имело бы смысла». Это – диаметрально противоположно утверждению Аристотеля.

Не отделяют имени от вещи ни юный математический гений Теэтет, ни зрелый философ из Элеи, ни подавляющее большинство других греков того времени. Но данное обстоятельство нисколько не помешало расцвету греческой трагедии и комедии в V в. до н. э.!

Дети 5–7 лет, говорят, особенно способны к изучению иностранного языка (но при индивидуальном обучении!). Преподаватель создает ребенку особую языковую образовательную среду, благодаря которой тот усваивает французский, английский или немецкий язык точно так же, как (стихийно) он усваивает родной. Без всяких правил грамматики!

В работе [3, с. 9–11] показано, что понятие смысла (*lekton*), ставшее существенной предпосылкой возникновения европейской грамматики, подобно понятию неименованного числа могло возникнуть только на базе древнегреческой дедуктивной геометрии. Европейская грамматика требует не меньших (а в действительности даже бóльших) усилий для усвоения, нежели математика. Отсюда и трудности изучения, скажем, английского языка через его грамматику...

Примеры с обучением счету и родному (или иностранному) языку показывают, что различие методик преподавания в школе восходит к различию (и даже противоположности) общих концепций философского характера. Философия тем самым оказывается для педагогики далеко не столь занудной дамой, как это могло представиться с первого взгляда.

Литература:

1. Математика, ее содержание, методы и значение. Т. 1. М., 1956.
2. *Кассирер Э.* Философия символических форм. Т. 1. Язык. М.–СПб., 2002.
3. *Бычков С.Н.* Смысл, символ, метафора и геометрия // Труды XIII международных Колмогоровских чтений. Ярославль, 2015. С. 8–17. URL: <http://yspu.org/images/e/e6/Work-kolmogor13.pdf>.

Гусев Д.А.,
доктор философских наук, доцент,
профессор кафедры философии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет
gusev.d@bk.ru

**Философия и «философование»:
к вопросу о статусе философии
как учебной дисциплины**

Аннотация: философия, согласно наиболее распространенной точке зрения является не наукой, а отдельной, самостоятельной и специфической формой духовной культуры, наряду с другими основными ее формами – наукой, религией, искусством. Однако одна из учебных дисциплин федерального компонента высшего образования называется «философией». Если начать преподавание курса философии с утверждения о том, что она не является наукой, тогда у обучающихся может возникнуть вполне справедливый вопрос – что же им предстоит изучать, ведь в школе, колледже и вузе изучают именно различные науки. Кроме того, в самих философских кругах вопрос о том, является ли философия наукой, является спорным и не имеет однозначного и общепризнанного ответа. Автор пытается найти причину такого положения дел в двойственности самого термина «философия», который обозначает и специфическую форму духовной культуры, и гуманитарную науку об этой форме духовной культуры и показать, что в случае философии, как вузовской учебной дисциплины, речь идет именно о гуманитарной науке, посвященной изучению одной из форм духовной культуры человечества.

Ключевые слова: форма духовной культуры; гуманитарная наука; философия; «философование»; философ; «философовед»; высшее образование; учебная дисциплина; изучение философии.

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 15-03-00761 а «Русская философская мысль XIX – первой четверти XX века в философско-историческом и антропологическом аспектах».

Вопрос о том, каким статусом обладает философия, возможно ли определять ее как науку, является достаточно дискуссионным и не име-

ет однозначного и общепризнанного ответа. Чаще встречается точка зрения, согласно которой, философия может быть представлена в качестве отдельной, самостоятельной и специфической формы духовной культуры человечества, наряду с другими ее формами, основными из которых являются наука, религия и искусство.

Однако невозможно утверждать, что известное определение философии как науки «о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления» является неправильным и не имеет права на существование. В области социально-гуманитарного знания, скорее всего, вообще не приходится говорить о совокупности каких-либо идей, представлений, точек зрения, определений, которые являются «правильными» или «неправильными» [1; 2]. Другое дело, что они могут не являться, а именно считаться правильными в ту или иную эпоху и представителями того или иного научного сообщества. Определение философии как «науки о наиболее общих законах...» имеет право на существование, так же, как и другие определения. Кроме того, существует такое понятие как «философские науки» и ученые степени кандидата и доктора философских наук.

В самих философских кругах вопрос о том, является ли философия наукой, остается открытым: согласно одной точке зрения ее вполне возможно определять в качестве науки, согласно другой – невозможно.

Основная предполагаемая причина такого рода разногласий и возможный путь их преодоления, по мнению автора, заключается в неоднозначности, или двойственности употребления самого термина «философия». Такого рода неоднозначность встречается достаточно часто в различных эпизодах интеллектуально-речевой практики.

Рассмотрим следующий пример. Сравним две группы выражений, в каждом из которых присутствует термин «экономика»: первая группа – «российская экономика», «мировая экономика», «развивающаяся экономика» и т.п., вторая группа – «диссертация по экономике», «направление подготовки – экономика», «факультет экономики» и т. п.

Понятно, что один и тот же термин – «экономика» имеет не одно и то же значение в первой и второй группе выражений. В первой он означает реальную хозяйственную жизнь страны, мира, человечества, общества, а во второй он означает науку, которая эту хозяйственную жизнь изучает и область учебной дисциплины, посвященной освоению этой науки. Однако каждое понятие из этих двух групп употребляется нами автоматически, без каких-либо дополнительных комментариев

и пояснений, несмотря на то, что термин «экономика» в выражениях из этих двух групп используется в разных значениях. По всей видимости, это происходит по той причине, что мы, по умолчанию, всегда безошибочно различаем два разных значения одного и того же термина, в силу чего его использование в разных контекстах не вызывает ни затруднений, ни разногласий. Нам не приходится каждый раз при использовании термина «экономика» уточнять, идет ли речь о реальной хозяйственной жизни общества или – о науке, посвященной изучению этой самой хозяйственной жизни [3].

То же самое происходит и с другими терминами, например – «литература» (с одной стороны – «русская литература», «мировая литература», «великая литература», с другой – «исследование по литературе, «первый урок – литература», «институт литературы») или «история» (с одной стороны – «всеобщая история», «отечественная история», «история XIX века», «исторические события» с другой – «книга по истории», «специальность – история», «исторический факультет», «исторические исследования»). Несмотря на то, что в различных ситуациях интеллектуально-речевой практики один и тот же термин используется в разных значениях, мы никогда не смешиваем и не путаем их, всегда, «по умолчанию», отличая одно от другого, причем – безо всяких дополнительных комментариев и оговорок по поводу того говорится ли в каждом конкретном случае о некоем реальном процессе (в приведенных выше примерах, – художественном творчестве писателей и поэтов или исторических событиях и процессах) или же – о некоей области научного гуманитарного, или социогуманитарного (согласно приведенным примерам) знания.

Итак, в приведенных выше примерах, – один и тот же термин и разные его значения, различия между которыми воспринимаются нами как очевидные, или само собой разумеющиеся, в силу чего при использовании этого термина в различных контекстах не требуется специальных пояснений относительно его значения. Автор предлагает для рассмотрения и обоснования тезис, согласно которому то же самое происходит и с термином «философия», но с той разницей и тем исключением, что его двойственность, или двусмысленность не воспринимается в качестве очевидной, различие разных его значений не происходит «по умолчанию», как в случае с другими выше рассмотренными в качестве примеров терминами («экономика», «литература», «история»). Различные значения термина «философия» часто смешиваются и путаются,

в силу чего и возникает вопрос о том, является ли философия наукой и вытекающий из него вопрос о том, каким статусом должна обладать философия в качестве учебной дисциплины [4].

Что же это за разные значения термина «философия»? Как представляется автору, возможно отчетливо выделить два таких значения: во-первых, философия – это отдельная, самостоятельная и специфическая область, или сфера, или форма духовной культуры человечества, существующая вместе с другими основными его формами – наукой, религией и искусством; во-вторых, философия – это гуманитарная наука, посвященная изучению этой формы духовной культуры, то есть философии. Во втором значении получается, что философия – это наука о философии. Такого рода недоразумение как раз и связано с тем, что термин «философия» имеет два различных значения – форма духовной культуры и гуманитарная наука об этой форме духовной культуры. Поэтому, как то ни удивительно прозвучит, недоразумений не возникало бы, если бы во втором случае использовался не термин «философия», а официально несуществующий термин «философведение».

Наличие и использование такого термина позволило бы избежать разногласий по вопросу о том, является ли философия наукой: философия – это не наука, а самостоятельная форма духовной культуры, а философведение – это как раз гуманитарная наука, посвященная изучению этой формы духовной культуры, или философии. Точно также существует, например, религия – отдельная и самостоятельная форма духовной культуры и религиоведение – область социогуманитарного знания об этой форме духовной культуры; искусство – самостоятельная форма духовной культуры и искусствоведение – область гуманитарного знания об этой форме духовной культуры.

Кстати, относительно приведенных выше примеров с терминами «экономика», «литература», «история» можно заметить, что существует термин «литературоведение», но не существует терминов «экономиковедение» и «историоведение»; однако их несуществование не приводит к каким-либо недоразумениям по той причине, как говорилось ранее, что различение разных значений терминов «экономика» и «история» происходит как бы автоматически и по некоему «умолчанию». С термином же «философия», как мы увидели, такого не происходит, в силу чего использование термина «философведение» было бы вполне оправданным и целесообразным. Если же и не использовать этот несуществующий термин, то при использовании термина «философия»

следует оговариваться насчет того, о чем идет речь – о философии, как таковой (форме духовной культуры) или о философствовании, как гуманитарной науки о ней [5].

Далее следует отметить, что философия в качестве учебной дисциплины – это философия во втором значении слова, то есть философствование. Точно так же, как одна из учебных дисциплин, например, называется «религиоведением», а не «религией» или «искусствоведением», а не «искусством».

Если исходить из такой постановки вопроса, то утверждение о том, что философия, которую предстоит изучать студентам, – это не наука, не вызовет у них недоумения и удивления, так как им предстоит изучать философствование – гуманитарную науку об одной из основных, важных и имеющих более чем двухтысячелетний «возраст» форм духовной культуры человечества. В противном же случае, у учащихся может возникнуть вполне резонный вопрос: если философия не наука, то чем же предстоит заниматься студентам, изучающим философию, ведь и в школе, и в колледже, и в вузе изучаются именно различные науки. Поэтому и философия, стоящая в учебных планах и фигурирующая в расписаниях занятий наряду с экономикой, юриспруденцией, социологией, историей, математикой, физикой, биологией и другими предметами воспринимается учащимися как одна из наук [6].

Таким образом, внести ясность в этот вопрос можно следующим вышеуказанным образом, рассказав учащимся о том, что философия как самостоятельная форма духовной культуры действительно не является наукой, так же, как не является ей религия или искусство. Философия как вид духовной деятельности – это поиск ответов на вечные вопросы, попытка все объяснить и во всём разобраться, заглянуть за край возможного, раздвинуть горизонты существующего, обрести полное и окончательное знание, то есть, говоря иначе – совершить невозможное. Поэтому она проявляется в дружеских беседах мыслителей, которые, не уставая, ищут истину (в диалоге Платона «Пир» любители мудрости всю ночь напролет произносят один за другим философские речи о любви, после чего совместно их обсуждают, пытаясь добраться до последних пределов, оснований и сути предмета своего обсуждения). Или же философия реализуется в творчестве мыслителя-одиночки, который годами напряженно решает какую-либо сложную философскую проблему (немецкий философ И. Кант в течение одиннадцати лет непрерывно создавал свою знаменитую «Критику чистого разума»).

Философия как явление духовной культуры – это свободное и дерзновенное размышление человека о тайнах окружающего мира и собственном предназначении в нём, это создание различных идей, систем и учений, как правило, противостоящих друг другу, по-разному объясняющих мироздание и человека. Философия же как учебная дисциплина – это рассмотрение и изучение всего вышеперечисленного.

Таким образом, можно сказать учащимся, термин «философия» имеет два значения: во-первых, размышления человека о мире и себе и, во-вторых, хронологическое или систематическое изучение самих этих размышлений; в первом случае философия – это не наука, а самостоятельная форма духовной культуры, а во втором случае ее вполне можно назвать одной из гуманитарных наук, только в этом втором случае правильнее было бы говорить не о философии, а о «философоведении» или «философознании» [7].

Далее можно остановиться на соотношении привычного нам термина «философ» и несуществующего официально термина «философовед». Философы – это мыслители, а философоведы – это те, кто изучает творчество мыслителей, или философов.

Поставим мысленный эксперимент. Представим, что студенты после первой лекции по философии подойдут к преподавателю и спросят его так: «Со школьных времен мы привыкли называть между собой преподавателей не имени, отчеству и фамилии, а по названию того предмета, который они у нас ведут, например, преподавателя истории мы называем историком, преподавателя математики – математиком, а вас мы наверное будем называть философом, вы же ведь философ, не так ли?» Что должен будет ответить преподаватель? Возможен ли с его стороны такой ответ: «Да, конечно же, я философ»? Скорее всего, такой ответ будет слишком самонадеянным и гордым заявлением, очень далеким от истины. Справедливости ради, ответить придется, наверное, следующим образом: «Конечно же, нет, называть меня философом нельзя, – какой же я философ, я всего лишь философвед; если бы я стал говорить о себе, что я философ, это было бы то же самое, как если бы, например, литературовед стал бы выдавать себя за писателя или поэта, а искусствовед – за художника, композитора или архитектора». Действительно – поэзия и литературоведение – не одно и то же, так же как и философия и философствование. В дипломе выпускника философского факультета университета есть запись о том, что ему присвоена квалификация «философ». Представим себе, что он приходит устраиваться

на работу и говорит работодателю, показывая диплом: «Видите, я – философ!» Как это понимать? Может быть так, что перед работодателем стоит новоиспеченный Пифагор, Сократ, Кант, Гегель... Согласитесь, ситуация вполне комичная. Недоразумений было бы меньше, если бы в дипломе у выпускника было написано, что он «философовед» – в этом случае в большей степени было бы понятно, что он может делать и чем должен заниматься [8].

Вспомним, что философия началась, условно говоря, со знаменитого ответа Пифагора на вопрос царя Леонта, является ли он (Пифагор) философом. Пифагор ответил: «Я не мудрец, но только философ (любитель мудрости)», имея ввиду при этом, что мудростью нельзя обладать, но к ней можно стремиться. Примерно таким же образом может ответить преподаватель философии на вопрос о том, является ли он философом. Наиболее справедливым будет ответ: «Я не философ, а только философвед».

Кто же тогда такой философ? На этот вопрос, по всей видимости, возможно ответить так: философ – это мыслитель, создавший свое оригинальное учение о мире, природе, человеке, обществе, которое оказало большое влияние на духовную культуру человечества, имело огромный идейный и исторический резонанс, преодолело пространство и время и дошло до нас «через хребты веков и через головы поэтов и правительств», явившееся перед нами «весомо, грубо, зримо, как в наши дни вошел водопровод, сработанный еще рабами Рима» (В.В. Маяковский).

Однако все сказанное не означает, что понятия «философ» и «философовед» являются несовместимыми. По все видимости, они пересекаются: философ может как быть философведом, так и не быть им, и, соответственно, наоборот; точно так же как поэт может быть литературоведом, а литературовед – поэтом. Например, Ф.М. Достоевский – несомненно, выдающийся философ, но он не является философведом, а Г. Гегель – не только философ, но и философвед (его перу принадлежат «Лекции по истории философии»). Наконец, автор этих строк – всего лишь философвед, но никак не философ.

По мнению автора, во избежание недоразумений, связанных с вопросом о «научном» статусе философии, желательно в начале преподавания курса философии разъяснить учащимся все вышеобрисованные различия двух значений термина «философия» с целью формирования у них отчетливого представления о том, чем им предстоит заниматься в процессе освоения данной учебной дисциплины. Итак, не будет лиш-

ним познакомить начинающих изучать философию с тем, что она как учебная дисциплина, или вузовский курс представляет собой философию во втором значении слова, то есть – философование, и в этом курсе рассматриваются основные философские понятия, вопросы, проблемы, идеи и учения, созданные различными мыслителями в разные эпохи; зарождение и развитие философии, ее исторические типы, роль и значение в жизни человека и общества, взаимосвязь и взаимодействие с другими формами духовной культуры.

Литература:

1. Волкова Е.Г. Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. 2015. №2. С. 80–115.
2. Гусев Д.А. Логическая культура в преподавательской деятельности // Преподаватель XXI век. 2005. №1. С. 15–21.
3. Гусев Д.А. К вопросу о содержании учебного курса философии в средней и высшей школе // Наука и школа. 2002. №4. С. 2–7.
4. Гатиатуллина Э.Р. Горек ли корень учения? Или к вопросу о личности педагога в образовательном процессе // Современное образование. 2015. №2. С. 20–44.
5. Гусев Д.А. Удивительная философия. М.: ЭНАС, 2016.
6. Шелковников А.Ю. Роль философии в формировании научного мировоззрения // Преподаватель XXI век. 2014. Т. 2. №4. С. 209–216.
7. Гусев Д.А. Популярная философия. Учебное пособие. М.: Прометей, 2015.
8. Гусев Д.А., Гатиатуллина Э.Р. Философия. Учебное пособие. М.: МУ им. С.Ю. Витте, 2015.

Князев В.Н.,
доктор философских наук,
профессор кафедры философии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет
kvn951@inbox.ru

Структура международных товарных и финансовых потоков в условиях развития «экономики знаний» (макроэкономический аспект)

Аннотация: в статье анализируется опыт преподавания модуля «Философия научного познания» магистрантам-физикам. Освоение этого модуля способствует формированию представлений о месте и роли философии и методологии в научной познавательной деятельности, специфике и структуре науки, об основных концепциях развития научного познания, его методах и формах. Такие знания необходимы магистрантам для того, чтобы они осознавали диалектику общего и особенного в учебно-познавательной деятельности и умели видеть общие закономерности и особенности научно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: наука; философия научного познания; эпистемология; знание и вера; истина; принцип; преподавание философии в вузе; философия для магистрантов.

Работа выполнена при поддержке РГНФ. Научно-исследовательский проект №15-03-00760.

В условиях современного состояния отечественного образования очень важным является фундаментальность подготовки магистров-физиков. В рамках курса «Философия и методология исследовательской деятельности» в 2016–2017 учебном году в МПГУ проведен эксперимент разбиения курса на два модуля «Философия научного познания» и «Методология исследовательской деятельности». Поделюсь опытом преподавания первого из этих модулей. Целью изучения модуля «Философия научного познания» является формирование у магистрантов-физиков представлений о месте и роли философии и методологии в на-

учной познавательной деятельности, специфике и структуре науки, об основных концепциях развития научного познания, его методах и формах; а также знакомство с некоторыми общими вопросами этой отрасли знания, наиболее важными философскими и методологическими проблемами физики. Модуль изучается в 1 семестре 1 курса.

Базовыми для освоения магистрантами дисциплины являются знания, умения, способы деятельности и установки, полученные ими в высшем учебном заведении (квалификация бакалавр или специалист). Освоение этой дисциплины является необходимой основой для последующего изучения дисциплин профессионального цикла, для проведения научно-исследовательской работы, подготовки выпускной квалификационной работы, а также для продолжения обучения в аспирантуре.

Дисциплина «Философия научного познания» направлена на формирование следующих компетенций выпускника: способность совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень и готовность использовать знания современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач. Структура дисциплины представлена в табл. 1.

Таблица 1. Структура дисциплины

№ п/п	Наименование раздела (темы) дисциплины	Общая трудоемкость в акад. часах	Лек	Пр	СРС
1	Предмет, задачи и функции учебной дисциплины «Философия научного познания». Различные аспекты бытия науки. Проблема возникновения науки и основные этапы ее развития	12	2	2	8
2	Философия познания: диалог подходов. Значение эпистемологии для научного познания	10	2	2	6
3	Субъект и объект научно-познавательной деятельности	10		2	8
4	Знание, его природа и типология. Знание – познание – сознание. Вера и знание	12	2	2	8

5	Структура познавательной деятельности, ее особенности в научном познании	18	2	4	12
6	Современное понимание познаваемости мира. Проблема истины в эпистемологии и философии науки	12	2	2	8
7	Динамика развития научного знания: научные традиции и научные революции. Типы научной рациональности	12		4	8
8	Ценности и их роль в научном познании. Специфика естественнонаучного знания	8		2	6
9	Философские и методологические проблемы физики	14	2	4	8
	Итого	108	12	24	72

В результате освоения дисциплины (модуля) магистрант должен **знать:**

- 1) характерные особенности науки и основные этапы ее развития;
- 2) структуру научного знания, формы и методы эмпирического и теоретического уровней научной познавательной деятельности;
- 3) специфику естественнонаучного и социогуманитарного знания;
- 4) современные философские и методологические проблемы образования;

уметь:

- 1) логически грамотно рассуждать и обосновывать свои выводы;
- 2) анализировать результаты своих исследований и исследований коллег;
- 3) находить, отбирать и анализировать философскую и научную литературу, связанную с решением задач конкретного исследования;

владеть: 1) навыками подготовки информационного обзора, презентации, доклада, рецензии, реферата по философской или научной проблеме;

2) навыками работы со специальной научной и философской литературой.

Кратко охарактеризую содержательные особенности первых тем. Прежде всего, *философия научного познания* – это область философского знания, исследующая природу научного познания, отношение знания

к реальности, условия его достоверности и истинности, существования в системе культуры и коммуникации. При этом саму науку я понимаю как форму духовно-интеллектуальной деятельности людей, направленную на производство знаний о природе, обществе и самом человеке, имеющую непосредственной целью постижение истины и открытие объективных законов на основе обобщения реальных фактов в их взаимосвязи, для того чтобы предвидеть тенденции развития действительности и способствовать ее изменению.

При всем разнообразии понимания проблемы возникновения науки я исхожу из убеждения, что наука возникла лишь в XVII веке, опираясь на все основные достижения предшествующих многовековых познавательных усилий (преднаука) от древности (прежде всего, античности) до начала новоевропейской культуры. Классическая наука возникает в Новое время (XVII–XIX века), вырабатывая новый *научный метод познания* и создавая уровневую структуру знания: *экспериментальный метод*, формирующий эмпирический уровень знания, и *метод принципов*, реализующийся во многом в математическом описании (теоретико-математический уровень знания, основанный на идеализации и «первичных идеальных объектах»); в своем единстве и взаимоотношении они создали классический образ науки, характеризующийся четкой дифференцированностью предметных областей, субъект-объектной парадигмой и системностью всех основных форм научного знания.

Неклассическая наука – характеристика науки первых двух третей XX века. Если классическое понимание мира определялось механикой, принципом «жесткого» (лапласовского) детерминизма, ключевой метафорой была «мир как часовой механизм», то неклассической парадигме отвечают вероятностное видение мира, принципы неопределенности, дополненности, относительности и др. Разумеется, в основе неклассической науки лежат теория относительности и квантовая механика. Ниже эти теории, взятые с точки зрения их философских аспектов, будут рассмотрены более подробно.

Постнеклассическая наука – состояние науки в последнюю треть XX века и в начале XXI века. Ее фундаментальные истоки следует усматривать в целом комплексе обстоятельств: от разработки неравновесной термодинамики И.Р. Пригожиным (изучение нелинейной динамики самоорганизации сложных систем) до использования возможностей электронно-вычислительных машин (современных компьютерно-

информационных технологий) с целью конструирования когнитивных виртуальных реальностей.

Наиболее характерные особенности этого этапа состояния науки таковы:

- а) проведение междисциплинарных и комплексных исследований;
- б) эволюционистское и синергетическое понимание реальности;
- в) исследование основных видов и типов виртуальных реальностей;
- г) использование новых онтологических категорий и принципов;
- е) анализ проблемы необратимости времени в свете нового диалога человека с природой;
- ж) изучение конструктивной роли случайности и хаоса;
- з) выявление свойств телеономичности реальности;
- и) включение человека в современную научную картину мира как неотъемлемая характеристика этой картины;
- к) анализ ценностного измерения научного знания (этика науки);
- л) расширение социокультурных и кросс-культурных интерпретаций и исследований научного знания.

Далее я разъясню магистрантам особенности соотношения понятий «философия познания», «гносеология» и «эпистемология». Теория познания (гносеология) – это раздел философии, в котором анализируется природа и возможности знания, его границы и возможности достоверности.

Термин «теория познания» впервые ввел шотландский философ Дж. Феррьер в 1854 г. До этого проблематика изучалась под другими названиями: «анализ ума», «исследование познания», «опыт человеческого разума», «критика разума»... А. Эйнштейн отмечал, что теория познания без контакта с наукой – пустая схема, наука без теории познания – примитивна и беспорядочна. *Эпистемология* же (греч. episteme – знание) – философское учение о *научном* познании. Греческое слово «гносис» означает знание в широком смысле слова, как правило, это знание созерцательное и непрактичное, а «эпистема» – это знание практическое, применимое, полезное. Такое знание добывает наука. Во многом благодаря исследованиям К. Поппера ныне термин «эпистемология» используется в смысле «философия научного познания».

В истории культуры ни одна философская система (поскольку она претендует на нахождение предельных оснований знания и деятельности) не может обойтись без исследования процесса познания. Однако

эпистемологическая проблематика может содержаться в философской концепции не только явно, но и в имплицитной форме, например, через формулирование онтологии.

Знание как проблема специально исследуется уже в античной философии (софисты, Сократ, Платон, Аристотель...), хотя и в подчиненном отношении. Носителем и генератором нового знания является субъект познания. Субъект (от лат. *subjectum* – лежащий в основании) – одна из главных категорий философии, обозначающая человека действующего, познающего, мыслящего в отвлечении от его конкретных индивидуальных характеристик. Соотносительная категория – «объект» (от лат. *objectum* – предмет), обозначает фрагмент реальности, материальной или идеальной, на которую направлена познавательная активность субъекта. Представление познания через субъектно-объектные отношения в европейской культуре и философии носит конкретно-исторический характер.

XX век дал много новых когнитивных практик и предложил нетрадиционное философское осмысление старых. Среди них так называемый лингвистический поворот, при котором теория познания заменяется теорией значения и некоторыми другими учениями о языке; феноменологические подходы к познанию; герменевтический опыт, выраженный в общей теории понимания и интерпретации; практики деконструктивизма и постмодернизма [1, с. 27–78].

Предметное поле неклассической эпистемологии предельно расширяется, она становится социально-исторически и гуманитарно ориентированным синтетическим знанием, преодолевающим «голый теоретизм». Каждый человек интуитивно понимает, что такое знание, принимает его присутствие наряду с реальностью как само собою разумеющееся. Знаменитый труд Аристотеля «Метафизика» начинается со слов: «Все люди от природы стремятся к знанию», и пронизан размышлениями автора о первоначалах, сущности, знании о них и самом «знании о знании». Знание рассматривается в соотношении с опытом и искусством как мастерством, объединяющим многие эмпирические представления и навыки.

Знания рождаются в философском и научном творчестве. Поясню: рождаются творчески, то есть личностно интуитивно, разумеется, я имею в виду рождение нового знания, хотя бы личностно нового. Но большая часть знания есть воспроизведение, репрезентация тех идей и смыслов, которые мы получили посредством образования, чтения тек-

стов классиков и современников, конвенционально приняв их как значимые. Однако нет знания без веры! По ментальности я был и остаюсь сциентистом! Но при этом я рассматриваю статус философской веры как формы духовности. Уже в самом факте существования в мировой философии плюрализма идей, принципов, подходов, концепций, теорий и обоснованного отстаивания философами своей авторской правоты имплицитно содержит в себе веру автора в высказывании им философской истины.

Философская вера дополняет философское знание, присутствуя в нем скорее имплицитно, чем явно. Но ее существование может быть философом эксплицировано (открыто как явное). К. Ясперс подчеркивает: *«Признаком философской веры, веры мыслящего человека служит всегда то, что она существует лишь в союзе со знанием»* [2].

Философскую веру я понимаю как такую духовную способность личности, которая связана с признанием чего-либо истинным без опоры на факты и строгую логику; она основывается на субъективной интуитивной уверенности философа в справедливости выдвинутых им философских принципов. В самом деле, сущностная характеристика философской веры связана с постулативным характером философских принципов. Различные убеждения неизбежно приводят к плюрализму философских концепций и веры их авторов в их ценность. Философская вера дополняет интуитивный компонент умственной деятельности, ибо и то, и другое находятся вне логической и эмпирической достоверности знания.

Научная вера [3] имплицитно присутствует в научной деятельности и в вере ученого-экспериментатора в эффективность той или иной научной гипотезы при постановке и проведении соответствующего нового эксперимента и последующего подтверждения или не подтверждения исходно предполагаемого результата, и в вере ученого-теоретика в адекватность истине, разрабатываемой им формализовано-математической модели соответствующего фрагмента реальности. В господствующих ныне в науке парадигмах по принципиальным мировоззренческим вопросам (например, как «возникла Вселенная»? откуда появилась жизнь на Земле?, проблема происхождения человека) научный рационализм неизбежно включает научную веру в справедливость (правильность) научно-гипотетического подхода.

Принципы как исходные положения данной теории не могут быть выведены, логически получены внутри нее, а требуют выходящего

за данную теорию обоснования. В этом смысле каждая теория является «открытой». Именно об этом говорит теорема К. Геделя: не все истинные утверждения являются доказуемыми в данной теории и могут быть логически выведены в ее рамках. Принцип, таким образом, имеет характер постулата, исходного положения теории, которое принимается без доказательства, что полностью соответствует этимологии этого слова: лат. *principium* = *primus* – первый, начальный, главный + *capio* – брать, хватать, завладеть; буквально – взятое первым, предвзятое.

Таковы основные исходные положения читаемого мною курса «Философия научного познания».

Литература:

1. *Микешина Л.А.* Философия познания – XXI век. Синтез когнитивных практик // Философия познания. Полемические главы. М.: Прогресс-Традиция, 2002. 624 с.

2. *Ясперс К.* Философская вера. URL: http://www.krotov.info/libr_min/28_ya/sp/pers_1.htm (дата обращения: 5.02.2017).

3. *Князев В.Н.* Н. Бор и научная вера // Великие преобразователи естествознания: материалы XXV Междунар. чтений. Минск: БГУИР, 2017. С. 41–42.

Козлова Н.Ю.,
кандидат философских наук,
ассистент кафедры философии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет

К вопросу о формировании умения генерировать новые идеи (на примере преподавания философии)

Аннотация: доклад посвящен проблеме формирования у студентов умения продуцировать новые идеи; показано, что в основе данного умения лежит способность к рефлексии; рассмотрен сопоставительный метод в анализе философского материала как один из способов развития способности к рефлексии.

Ключевые слова: философия образования; преподавание философии; продуцирование идей; рефлексия; сопоставительный метод.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта №15-03-00760.

Ключевой задачей преподавания философии в вузах является, как известно, не только ознакомление студентов с различными научно-теоретическими моделями осмысления действительности, но и, главным образом, формирование способности мыслить самостоятельно. В данном контексте поиск такого подхода к преподаванию философии, который бы позволил студентам успешно применять полученные знания в их профессиональной области, представляется особенно актуальным. Разработка подобного подхода способствует преодолению «классического» разрыва между абстрактными теориями и практикой жизни, то есть превращает философию в каком-то смысле практическую дисциплину, тем самым по-новому ее актуализируя.

Когда речь заходит о развитии у студентов способности мыслить самостоятельно и продуцировать собственные идеи, рефлексивность оказывается ведущим принципом, организующим образовательную деятельность учащихся. В условиях рефлексивности анализ философского материала производится студентом со «своего собственного начала»,

с осмысления рассматриваемой на практических занятиях проблемы со своих собственных мировоззренческих позиций.

Если считать, что продуцирование идей основывается на сопоставлении и синтезе разнородного и, возможно, даже противоположного, то процесс переосмысления именно как активная, рефлексивно опосредованная мыслительная деятельность оказывается важным механизмом в образовательной практике студента и вместе с тем ее необходимым условием. Задания, побуждающие учащегося переосмыслить рассматриваемый философский материал, неминуемо творчески его перерабатывать, обращаясь к опыту собственных представлений и рассуждений, ориентируют студента не только на расширение собственного горизонта знаний, но и прежде всего – на вдумчивое проникновение в исследуемую проблему, на ее осознание и понимание.

Одним из примеров таких заданий может служить сопоставительный метод, базирующийся на анализе синхронического и диахронического «срезов» рассматриваемой философской проблемы или теории.

Его суть заключается в том, что студенты анализируют сложившиеся в исследовательской практике подходы к осмыслению некоего проблемного поля философии, выявляя в первую очередь их актуальность в контексте вызовов современности, сопоставляя этапы их развития, выискивая точки сопряжения и, главное – согласуя данные подходы с собственными представлениями, которые будут формироваться и обогащаться новыми смыслами в процессе неминуемого «погружения» учащихся в теоретический материал.

Результатом данного согласования может оказаться генерирование собственной идеи, разработка собственного понимания анализируемой философской проблемы. Эффективность подобного сопоставительного метода заключается, прежде всего, в том, что он формирует у студентов навыки самостоятельной исследовательской деятельности.

Кондратьев В.М.,
доцент ГАОУ ВО МГПУ,
г. Москва, kondrut@mail.ru

Трансдисциплинарный подход к преподаванию философии

Аннотация: по мнению автора статьи, имеющий место в педагогических университетах образовательный процесс не позволяет обеспечить будущим педагогам необходимый для профессиональной деятельности и повышения квалификации уровень философской культуры. Первая задача – выявить причины возникшей ситуации, можно сказать, кризиса философского образования педагогов. Вторая задача – поиски путей выхода из кризиса. Цель статьи – раскрытие трансдисциплинарного подхода к преподаванию философии.

Ключевые слова: образование; проблема; философия; трансдисциплинарность; качество; преподавание философии; бакалавриат.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта №15-03-00760.

Работа нашей секции посвящена анализу проблем преподавания философии в педагогическом вузе. Под проблемой мы понимаем задачу, решить которую в настоящее время не удастся из-за отсутствия необходимых для ее решения средств теоретического или эмпирического характера. Очевидно, речь идет о задаче достижения определенного уровня качества преподавания и соответственно изучения студентами философии, в ином случае проблемы бы не существовало. Иначе сказать, имеющий место в педагогических университетах образовательный процесс не позволяет обеспечить будущим педагогам необходимый для профессиональной деятельности и повышения квалификации уровень философской культуры. И наша первая задача – выявить причины возникшей ситуации, можно сказать, кризиса философского образования педагогов. И вторая задача – поиски путей выхода из кризиса.

Обращаясь к рассмотрению первой задачи, отметим, во-первых, что кризис в образовании признается многими современными как отечественными, так и зарубежными исследователями. Причины кризиса за-

рубежные ученые видят в усиливающемся господстве экономической системы над другими общественными системами. Подтверждением сказанному могут служить уже названия современных монографий: «Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки» американского философа Марты Нуссбаум [3], «Зачем нужны университеты?» британского историка Стефана Коллини [2], «Университет в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования» Президента Гарвардского университета в 1971–1991 гг. Дерек Бока [1].

Если судить по указанным работам, господство экономической системы в США, как и во многих других странах, не означает автоматического господства над организацией образования в университетах. Так, Дерек Бок весьма диалектически рассуждает о соотношении экономических и управленческих задач: *«В любом случае главной целью должно стать создание системы управления, опирающейся на авторитет профессуры, так и на возможности администрации»* [1, с. 210]. Авторитет профессуры в Гарварде определяется не только достижениями в науке, но и социальным статусом профессоров – независимостью от администрации. Содержание учебного процесса определяется именно профессорами. Как пришли американские университеты к такой организации образования, мы не беремся судить. Но заметим, что их модель управления представляет реализацию исторической тенденции повышения степени самостоятельности работника, открытой еще К. Марксом. Можно утверждать, что исходная задача управления – определение оптимальной степени самостоятельности работника. От ее решения зависит эффективность управленческой деятельности любой организации, любой системы.

В педагогической системе значение уровня самостоятельности работника (преподавателя) значительно большее, чем в сфере материального производства, уже потому, что в учебном процессе практически всегда имеет место неопределенность взаимодействия педагога и учащихся. Поэтому и говорят об искусстве преподавания, а преподавателя уподобляют артисту. Очевидно, жесткое управление педагогом будет иметь негативные последствия. Сказанное имеет отношение не только к управлению учебным процессом, но и к определению модели (идеалу) выпускника педагогического университета. Иначе говоря, выпускник должен быть готов к работе в условиях неопределенности. Более конкретно мы скажем об этом позже. Сейчас же отметим еще одно отличие организации западного образования от российского.

На Западе (в Европе и в Америке) бакалавриат рассматривается как предпрофессиональное образование, у нас же – как профессиональное. Основанием для такой трактовки бакалавриата служит Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», его 10 статья, допускающая трактовку бакалавриата и как уровня профессионального образования [4]. В ориентации на профессиональную подготовку заинтересованы и студенты, и преподаватели, и работодатели. Реализовать же эту установку при четырехгодичном обучении далеко не просто, если возможно вообще. Медицинские и военные вузы, как известно, чтобы выпускать специалистов, сохранили пятилетний (и шестилетний) срок обучения, а педагогические – пошли на эксперимент. Следствием этого эксперимента и является кризисный уровень философской (методологической) культуры выпускников педагогических вузов, что и является предметом обсуждения нашего собрания.

Скажем конкретнее, для обеспечения подготовки бакалавров по той или иной специальности было сокращено время, отводимое на изучение философских наук. Так, в МГПУ на изучение философии филологами и историками отводится 36 аудиторных часов. Для полноты картины нужно сказать, что будущие педагоги не изучают этики, эстетики, логики, политологии, то есть дисциплины, способствующие формированию их политической и гражданской культуры. Ни магистратура, в которую еще нужно суметь поступить, ни аспирантура не восполняют урон, нанесенный переходом на четырехлетнюю подготовку педагогов.

В создавшейся ситуации можно, конечно, винить самих себя: ведь, те, кто принимал решение по бакалавриату, изучали философию не по урезанной программе, и мы, преподаватели, оценили их знания положительно. Но дело не только в уровне философской культуры руководителей институтов или сферы образования в целом. Дело – и в системных закономерностях развития системы образования, согласно одной из которых система уничтожает элемент, развивающийся в направлении, отличном от направления развития системы.

Однако действие этой закономерности не столь прямолинейно, как следует из ее формулировки, о чем говорит опыт организации не только Гарвардского университета. Система взаимодействует с системой, а не с отдельными ее элементами. В социальных системах действуют не объективные законы науки, а закономерности, являющиеся продуктом взаимодействия объективных условий и субъективных действий людей. Словом, в создавшейся ситуации нужно винить прежде всего ор-

ганизационную (управленческую) структуру системы образования. Российская управленческая структура существует обособленно от объектов управления – преподавателей вузов. Она не предоставляет преподавателям той степени самостоятельности, какая есть у преподавателей других стран. Она лишена такого инструмента управления как академическое сообщество. Иначе сказать, российская система образования не демократична. Поэтому она совершает и будет совершать ошибки в управлении образованием.

Итак, мы охарактеризовали причины кризисного уровня философского образования выпускников педагогических вузов. Истоки кризиса – в переходе на четырехлетнюю систему обучения. Условиями развития кризиса являются несовершенная система управления образованием, отсутствие в вузах академического сообщества, недемократический характер управления. Теперь мы скажем о внутренних ресурсах повышения уровня философской культуры студентов педагогических вузов, то есть мы переходим к решению второй нашей задачи. Ее решению мы должны предпослать изложение нашего понимания целей и задач образования вообще и педагогического в частности.

Под образованием человека мы понимаем обретение им осознанной самостоятельности в освоении пространства и времени его жизни. Осознанная самостоятельность – внутреннее свойство человека, характеристика его внутреннего мира, а освоение пространства и времени – выражение его внешнего мира. Единство внутреннего и внешнего (миров человека) Гегель выражал понятием сущность (человека). Можно сказать, сущность образования заключается в гармонизации противоречивого единства внутреннего и внешнего миров человека в процессе его развития. Обеспечение данного процесса осуществляется соответствующим каждой специальности набором изучаемых учебных дисциплин и опытом применения приобретенных знаний. Философия, однако, входит в число необходимых дисциплин любой из существующих специальностей. Почему? Выполняет ли философия специфическую роль в образовании человека? Желание сказать «да» преобладает во мне, но хочется заметить, что эта роль исполняется не в абсолютной пустоте, а в окружении других наук, во взаимодействии с ними. Единство мира предопределяет единство наук. Наша задача – познать это единство. Одним из способов познания этого единства и является трансдисциплинарный подход, раскрытию содержания которого и посвящена данная статья.

В философии единство понимается как процесс и результат взаимодействия отдельных объектов, их свойств, как материальных, так и идеальных. Заметим, единство, как отмечал Гегель, может быть как позитивным, так и негативным. Какими же свойствами обладает философское знание? Традиционно свойства философии выражаются через ее функции: рефлексивную, методологическую, мировоззренческую, аксиологическую, эстетическую, этическую и другие. То есть считается, что человек, изучавший философию, обладает рефлексией, способен анализировать методологию возникновения и развития различных областей знания, применять ее для составления плана решения различных задач, понимать истоки научных проблем, различает материальные и идеальные объекты, мышление и сознание, благо и ценность, значение и смысл, другие диалектические противоположности.

Считается, что человек понимает, что рефлексия позволяет ему определить границы своего знания («я знаю, что ничего не знаю»), служит основой критического мышления, повышает уровень его осознанной самостоятельности. Аналогично можно рассуждать о значении других функций философии. Однако не только философия развивает в человеке перечисленные нами свойства: рефлексией, мышлением, сознанием занимается психология, лингвистика, представители различных естественных наук. Не только наука, но и практическая деятельность способствует формированию и развитию указанных и других свойств человека. Выше мы отмечали наличие неопределенности в педагогической деятельности. Возникает вопрос о способах подготовки студентов к неопределенным ситуациям. В нашем понимании, таким способом является игра, так как ее атрибутом является случайность. Игра – наиболее эффективный способ гармонизации внутреннего и внешнего мира человека. Неопределенность характерна также для спорта – игры в условиях соперничества. Неопределенность – основа искусства, творчества человека.

Заметим для сравнения, технические вузы готовят студентов к производственной деятельности, осуществляемой по технологиям, в принципе исключая случайность. Случайность на производстве – источник брака. В гуманитарных вузах картина иная: случайность – основание творчества педагога. То есть подготовка педагога ориентируется на его рациональную и иррациональную деятельность.

Итак, мы отметили различные свойства (способность осуществлять различные виды деятельности и отношений) будущего педагога,

в формировании и развитии которых принимают участие представители различных областей знания. Определение оснований их взаимодействия в учебном процессе, полагаем, способствовало бы повышению уровня качества образования и координации действий преподавателей различных кафедр, в конечном счете – перераспределению учебной нагрузки.

Логика анализа применения трансдисциплинарного подхода такова. Во-первых, определяемся с объектами исследования: выделяем идеальные (учения, концепции, теории) и материальные (например, учебная практика студентов, участие в соревновании или в конкурсе).

Очевидно, методология исследования теории и деятельности (отношений), как и взаимодействия теории и практики, будет различной. Методология анализа деятельности, полагаю, разработана достаточно основательно. Традиционно определяются цель, средства, результат деятельности. Вопросы же с определением значения и смысла деятельности далеко не всегда затрагиваются историками или социологами, так как понятия значения и смысла – философские. Однако социологи располагают социологическими концепциями анализа деятельности М. Вебера, В. Парето, Т. Парсонса. Например, понятие логического действия В. Парето позволяет понять значение жертвоприношений для людей, их совершающих, тем самым объяснить их поступки. В данном случае социология могла бы помочь историку в анализе событий.

Несколько сложнее обстоит дело с пониманием общественных отношений – категорией и социологической, и психологической, и философской. Именно обращение к этой категории позволило К. Марксу открыть закон смены общественно-экономических формаций. Но нужно иметь в виду, что К. Маркс производственные отношения представляет в виде идеального теоретического объекта, называя их материальными, существующими независимо от воли и сознания людей. Реально же отношения на производстве зависят от воли субъектов, о чем свидетельствует доктрина производственных человеческих отношений. К философскому же пониманию отношений как непосредственному и опосредствованному единству самостоятельности сторон (Гегель) сегодня практически не обращаются ни социологи, ни психологи, ни педагоги, о чем можно лишь сожалеть.

Но наибольшими эвристическими возможностями обладает применение трансдисциплинарного подхода к анализу исторического знания. Дело в том, что историческое знание является основой гуманитарного знания: и филологи, и философы, и психологи не могут обой-

тись без обращения к истории проблемы. Так, эпоху античности изучают на разных дисциплинах студенты всех гуманитарных специальностей. Однако концепции преподавания (изучения) античности разными преподавателями не обсуждаются, не согласовываются. Аналогичная картина характерна и для изучения других исторических эпох: Средневековья, Возрождения, Нового времени и т. д.

Выход из создавшегося положения мы видим в организации меж-кафедрального методологического семинара, реализующего свойства трансдисциплинарного подхода.

Выше мы касались значения неопределенности в педагогической деятельности. В философском знании проблема неопределенности является ключевой для философии Древнего Китая. «Знающий не говорит, говорящий не знает», – утверждал Лао Цзы. Интересно проследить выражение идеи неопределенности в английском языке: наличие в нем определенных и неопределенных артиклей, исчисляемых и неисчисляемых существительных. Невольно напрашивается обращение к бесконечно малым величинам дифференциального исчисления.

Словом, оснований для применения трансдисциплинарного подхода к выявлению единства знания и применения его в педагогическом образовании существует немало. Исследование его – актуальная задача, решение которой позволит повысить уровень качества педагогического образования.

Литература:

1. Бок Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования / Пер. с англ. С. Карпа. М.: ВШЭ, 2012. 224 с. (Теория и практика образования).

2. Коллини С. Зачем нужны университеты? М.: ИД Высшей школы экономики, 2016. 264 с.

3. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / Пер. с англ. М. Бендет; под науч. ред. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: ВШЭ, 2014. 192 с. (Теория и практика образования).

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2013. 160 с.

Левикова Н.Ю.,
доктор философских наук,
профессор кафедры философии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет
si.levikova@mpgu.edu

Преподавание философии в педагогическом вузе

Аннотация: автор рассказывает о своем видении историко-философского курса для будущих педагогов. Занятия философией в педагогическом вузе должны быть нацелены не только на получение знаний студентами, но и на формирование у них мировоззрения, логического мышления, понимания и верного отображения окружающей действительности, себя, своего поведения и своего места в ней. Схема изучения философии, которая могла бы быть весьма продуктивной, сводится к тому, чтобы студенты, изучив в качестве базового курса по философии историю зарубежной (западной) философии, затем дополнили бы эти знания спецкурсами философского блока, в число которых входят история русской философии, логика, этика, эстетика, социальная философия и философская антропология. В таком сочетании философия имеет все основания выступить для студентов в качестве важного методологического звена обучения; она может раскрыть общие особенности социогуманитарных наук, а также действующие в них общенаучные и специфические законы и принципы.

Ключевые слова: философия; педагогический вуз; преподавание; учебный предмет; студент; педагог; личность; преподавание философии.

Судьба философии как учебного предмета в отечественном вузе практически никогда не была безоблачной. Если не уходить глубоко в историю, то можно вспомнить хотя бы тот факт, что установление в нашей стране власти Советов сопровождалось ликвидацией изучения философии из вузовского образования.

Восстановлен же этот учебный предмет был лишь в 1956 г., когда философия в вузах опять начала изучаться как самостоятельный предмет, однако все ее богатство было сведено лишь к одному направлению – марксизму, которое было представлено в виде двух самостоятельных учебных предметов: диалектического материализма (сокращенно – диа-

мата) и исторического материализма (соответственно, истмата). Поскольку оба эти предмета несли собой идеологическую нагрузку, то времени на их изучение (учебных часов) отводилось много (минимум два семестра) и изучали их на старших курсах.

Однако все изменилось с приходом 1990-х годов, когда от преподавания марксизма, вернее, марксистско-ленинской философии как самостоятельного предмета в вузах просто отказались. При этом отказаться от преподавания философии в вузах вообще реформаторы постеснялись, но не постеснялись резко сократить количество учебных часов, отпущенных на изучение философии, да и занятия ею перевести на младшие курсы (в лучшем случае на второй, но чаще – на первый).

А если учесть, что через некоторое время в вузы стали приходиться выпускники реформированных школ, в которых в старших классах в основном лишь «натаскивали» на успешное тестирование по ЕГЭ, то занятия философией фактически стали пробуксовывать: преподаватели стали отмечать, что большинству из только что оторвавшихся от школьной скамьи студентов без должных знаний и подготовки осилить серьезный курс по философии в кратчайшие сроки – за один семестр – фактически невозможно. А потому курс этот стали облегчать и сокращать, не по учебным часам, а по насыщенности, чтобы не создавать у студентов ощущения кошмара и ужаса от занятий философией, а также традиционного обывательского отношения к философии как к чему-то сверхсложному, непонятному и малоприменимому в жизни.

В итоге через некоторое время в вузовской среде стали раздаваться голоса о том, что не стоит ли вообще убрать философию из изучаемых предметов как область знаний мало практичную и обременительную для студентов, а высвободившиеся от изучения философии часы использовать для более глубокого погружения в ту специальность, ради которой студент и поступил в данный вуз. И, возможно, так бы все и было: философию сначала перевели бы в разряд факультативных предметов, а затем, как необязательный предмет, просто постепенно убрали бы из вузовского образования. Ведь убрали же философию из обязательных предметов для сдачи при поступлении в аспирантуру...

Но пока все для философии как учебного предмета в вузе остановилось на том, что из него сделали некий обзорный курс по принципу «с миру по нитке»: все богатство философского знания, отказавшись от логики развития человеческой мысли, вогнали в единый общий, повторюсь, обзорный курс, представляющий собой некий калейдоскоп

из философских областей знания по принципу: сегодня говорим об онтологии, завтра о гносеологии, потом об этике, затем об эстетике и так далее. Главное, чтобы студент был доволен. Вроде бы курс прошли, общее представление получили, и на этом можно остановиться.

В результате одним ударом стали убивать сразу много зайцев: если ранее в вузе проводились занятия не только по философии, но и по различным областям философского знания (читались курсы по этике, логике, эстетике, социальной философии и т. д.), то обзорным курсом можно было заменить абсолютно все: ведь студентам в рамках этого курса упоминали об этих областях, а потому и не следовало далее их специально изучать. В результате у студентов высвобождалось большое количество учебного времени, которое они могли посвятить изучению узкопрофессиональных специальностей.

К сожалению, такова общая картина положения философии как учебного предмета в современных отечественных вузах. Но здесь я хочу говорить не о вузах вообще и не о месте, которое занимает философия в них, а о педагогических вузах, поскольку педагог – это не только специалист, обладающий знанием и методиками передачи этих знаний своим ученикам. Педагог – это, прежде всего, личность и от этой самой личности педагога зависит очень многое. В противном случае педагогов давно можно было бы заменить механизмами, наполненными всевозможными знаниями. И, кстати, подобные попытки предпринимались и потерпели неудачу. Ряд коммерческих отечественных вузов не так давно заготовили видеоролики для студентов, которые им демонстрировали в учебное время, заменив этим общение студентов с преподавателями. Результаты подобного эксперимента были плачевными, поскольку эти вузы просто разорились из-за того, что к ним перестали поступать учиться.

Итак, задачей педагогического вуза является не только передача студентам определенного объема знаний и обучение их технике и методике использования этих знаний и умению их последующей передачи своим ученикам.

Важнейшая задача педагогического вуза – формирование личности педагога. Сразу предвижу возражения, что человеческая личность формируется намного раньше, а в вуз приходят учиться уже те, у кого личность сформирована. Безусловно, это не далеко от истины, однако по большей части именно в вузе происходит завершение формирования личности студентов и затем переход их во взрослую жизнь самостоя-

тельными, отвечающими за свои действия людьми. Ведь не зря очень часто поступать в вуз абитуриенты приходят в сопровождении родителей, а вот на мероприятиях по окончанию студентами вуза их родителей практически невозможно встретить. Потому вуз имеет возможность направить, а, если надо, то и скорректировать завершающую стадию формирования личности того молодого человека, который пришел в этот вуз получать профессию, а в случае с педагогическим вузом, профессию педагога. Однако на деле ложно понимаемый профессионализм превратил современное университетское образование, в идеале ориентированное на подлинно гуманные цели, лишь в инструмент подготовки рабочей силы, узких специалистов в ущерб формированию личности, когда теряется действительное значение специальности и подлинная цель самого процесса образования.

Но какое отношение к этому имеет философия? Самое непосредственное. Но, прежде чем говорить о философии, хочу сделать небольшое отступление.

Педагогические вузы часто ругают за непродуктивность в том плане, что часть их выпускников, получая профессию педагога (учителя), по разным причинам в дальнейшем не становятся педагогами. Более того, часть студентов уже на стадии абитуриентов ни в школе, ни в вузе преподавать не собирается, а приходит в педагогический вуз лишь за знаниями (образованием), либо просто для того, чтобы получить диплом о высшем образовании, думая, что в педагогическом вузе это будет сделать проще. Последних я не буду принимать в расчет, поскольку, как правило, они толком не занимаются и их рано или поздно просто отчисляют из вуза.

Речь я хочу вести о тех, кто серьезно занимается в педагогическом вузе, но в дальнейшем не собирается связывать свою судьбу с системой образования. Сразу скажу, что я ничего плохого в их обучении не вижу. Даже если выпускник педагогического вуза будет работать в офисе или в какой-нибудь организации, то что плохого, если там будет работать хорошо образованный человек? Более того, традиционно в педагогических вузах обучаются в основном девушки; к сожалению, молодые люди предпочитают связывать свое будущее с иными профессиями. Так вот, большинство девушек рано или поздно заводят собственные семьи и становятся матерями. А потому знания, полученные этими бывшими студентками педагогических вузов, не окажутся бесполезными и будут применены ими при воспитании собственных детей, а также помощи

своим детям в освоении ими школьной программы. И я считаю, что чем больше матерей в нашей стране будет обладать педагогическим образованием, тем лучше. А затраты государства на их обучение в таком случае, если они учатся на бюджетной основе, окупаются.

Однако вернемся к философии и ее преподаванию в педагогическом вузе. Действительно, время от времени вдруг всплывает вопрос: «Зачем она нужна?», а ответ не заставляет себя долго ждать: «В той форме, в которую ее сейчас пытаются загнать, ее преподавание не имеет большого смысла». Сейчас преподаватели философии изо всех сил пытаются подготовить хотя бы немного образованных или информированных будущих специалистов. Но в то же время другая задача преподавания философии, имеющая своей целью формирование культурного человека, вынужденно ими опускается. При этом, как показал В.С. Библер [1, с. 31], к сожалению, эти задачи не совпадают, хотя именно их сближение и является целью высшей школы. Ведь смысл образования должен состоять в том, чтобы человек делал себя духовным существом во всех отношениях. Профессиональная же культура будущего специалиста – это лишь часть его целостного бытия. Не случайно немецкий просветитель И.Г. Гердер связывал образование с «возрастанием гуманности» [2, с. 231].

Кстати, если говорить о гуманизации («возрастании гуманности») или о гуманитаризации содержания образования во всех сферах и на всех уровнях, то в настоящее время в теоретическом плане она является общепризнанным местом и ведущей тенденцией в сфере образования. Однако чаще всего эта «общепризнанность» остается лишь декларируемой. На деле же современное образование все более ориентируется на узкую специализацию. При этом сама жизнь сегодня настоятельно требует решения не изолированных познавательных и практических задач, а комплексных, находящихся на пересечении различных отраслей научного знания и сфер социальной практики. Эффективное решение проблем отдельных сфер человеческой жизнедеятельности сегодня невозможно без учета основных взаимосвязей этих сфер с другими. Это требует соответствующей научно-образовательной базы, отличной от узкоспециальной профессиональной подготовки.

Чем отличается философия как знание от любой другой области знаний? Тем, что лишь философское знание целостно в том смысле, что оно способствует выработке целостного взгляда на мир. Оно не членит мир на составляющие, как это делают иные области знания (например,

биология занимается лишь живыми организмами, искусствоведение – искусством, филология – языком и т. д.). Но как отмечал Макс Планк, *«Наука представляет собой внутреннее единое целое. Ее разделение на отдельные области обусловлено не столько природой вещей, сколько ограниченностью способности человеческого познания. В действительности существует непрерывная цепь от физики и химии через биологию и антропологию к социальным наукам, цепь, которая ни в одном месте не может быть разорвана, разве лишь по произволу»* [4, с. 183].

В то время как различные виды (сферы, направления) научного познания направляются на отдельные предметы, знание которых обязательно далеко не для каждого человека, в философии бытие предстает как единое целое, в котором все взаимосвязано, а изменения в одной составляющей влекут за собой изменения в других составляющих.

Философия как бы собирает осколки мироздания, на которые его растащили различные области знания, в единое целое. Философия поднимает вопросы, которые носят не частный характер, а пронизывают собой всю нашу жизнь: проблемы жизни и смерти, счастья, истины, свободы, ценностей, познания и др. Философия воспринимает человека как составляющую мироздания, помогает ему сформировать четкое восприятие мира (мировоззрение) и выводит его на фундаментальную оппозицию «человек – мир», помогая человеку разобраться в себе, в том, что он собой представляет, понять, каково его место в этом мире и в жизни. Философия учит правильно мыслить (логика), понимать свое поведение (этика), чувственно воспринимать окружающую действительность в координатах «прекрасное – безобразное» (эстетика); понимать, что такое человек (философская антропология); видеть законы функционирования социальных систем, в рамках которых живут люди (социальная философия) и многому другому.

Целостность философского знания и восприятия действительности особенно необходима и ценна в современном мире, в котором все рассыпалось на мелкие составляющие и в котором правит бал «клиповое мышление». Помочь студентам увидеть в огромном нагромождении причудливых кусочков паззла целостность и то, что в отсутствии каких-то кусочков картинка просто не сложится или будет не полной, могут именно занятия по философии, причем не кратковременные, а продолжающиеся: вначале базовый курс, а затем спецкурсы.

Что должен представлять собой базовый курс по философии? С моей точки зрения, это не должен быть обзорный курс, целью кото-

рого может быть лишь общее представление (или знакомство) о философии как области знания, но не более. Базовый курс по философии, особенно в свете того, что в аспирантуре теперь занимаются лишь историей и философией науки, обязательно должен быть по истории философии. Конечно, в идеале было бы очень хорошо, если бы временные рамки позволяли знакомить студентов не только с историей западноевропейской философии, но и хотя бы с древнеиндийской и древнекитайской философией. Но это в идеале. В действительности, можно ограничиться лишь историей западной философией.

Почему речь идет именно об истории философии. Потому, что, изучение ее позволяет не только проследить историю мысли, но и посмотреть, как возникали различные проблемы и как они с течением времени изменялись; когда возникла онтология и какие вопросы она решала на начальных стадиях своего существования; как формировались различные решения гносеологических задач; как в зависимости от эпохи менялись набор философских проблем и их решения и т. п. Именно в рамках подобного курса возможно имеющиеся «осколки мироздания» собирать воедино. Кроме того, в рамках историко-философского курса студенты смогут получить не только целостное представление о различных исторических эпохах и их философском осмыслении, но и познакомиться с наиболее выдающимися мыслителями различных времен.

Как мне видится этот курс? Во многом традиционно: в виде лекций и семинарских занятий. Лекции отменять нельзя, поскольку, несмотря на то, что всевозможной литературы по истории философии в настоящее время существует очень много, студентам часто сложно разбираться в ней. При этом большие лекционные потоки не способствуют хорошему восприятию материала студентами. Максимально продуктивно проводить лекции в режиме частичного диалога со студентами, чтобы преподаватель имел обратную связь с ними и в случае необходимости дополнительно объяснял то, что студентам непонятно.

Отдельно хочу остановиться на русской философии. В силу нехватки времени, отпускаемого на изучение философии в вузе, сейчас она практически полностью выпала из изучения студентами. В результате создается странная ситуация, когда, живя в России, даже специалисты с высшим образованием не знают русской философии. Незнание же порождает неверные выводы, что в России философии нет и никогда не было. Не буду комментировать эту ситуацию. Скажу лишь то, что ее

необходимо менять. А для этого надо вводить спецкурс по русской философии. Именно спецкурс, поскольку требует более тщательного изучения, а не беглого обзора в одно-два занятия в рамках базового курса по философии. Если это невозможно сделать на всех факультетах МПГУ, то следует подумать о введении подобного спецкурса хотя бы для историков, филологов (особенно занимающихся русским языком и литературой), культурологов. Хотя в идеале изучение русской философии должно быть обязательным в российских вузах. Ведь если мы обратимся к зарубежному опыту, что мы так любим в последнее время делать, то мы обнаружим, что, например, в Китае изучают прежде всего китайскую философию, а затем уже европейскую и другие.

Базовый курс по философии может стать первой ступенькой по выработке у студентов педагогического вуза мировоззрения и целостного восприятия действительности, что, безусловно, отразится на формировании его личности. Однако этот курс необходимо дополнить другими ступенями, которые следует отнести к разряду специальных курсов. И к таким необходимым в педагогическом вузе философским спецкурсам, кроме курса по истории русской философии, следует отнести как минимум логику, социальную философию, этику, эстетику и философскую антропологию. Причем читать эти спецкурсы должны именно философы, поскольку это области философского знания, а не те преподаватели специальных кафедр, которым не хватает нагрузки, как это порой случается сегодня.

Почему логика? Сложно представить себе специалиста, который не умеет правильно мыслить. Учитель, который не в состоянии подобрать правильные аргументы в защиту своей позиции, вряд ли будет иметь успех у своих учеников. А если выпускник педагогического вуза займется научной работой, не зная элементарных правил формальной логики? Ведь сколько логических ошибок приходится править и в студенческих, и в аспирантских работах! Но логическому мышлению ведь можно обучить. И способствовать правильному мышлению помогут занятия логикой как областью философского знания.

О спецкурсе по этике уж сколько было сказано. Он одно время существовал в учебных планах МПГУ. Затем часы на него резко сократились, а потом его вообще убрали, заменив профессиональной этикой. В 2017/2018 учебном году этот курс вообще пропал из учебных планов. А это один из тех курсов, которые помогают студентам понять себя, окружающих, разобраться в своем (и не только своем) поведении; узнать,

как вырабатываются ценности, как возникают двойные стандарты, ну, и т. д. Более того, в то время, когда в Министерстве образования говорят о повышении внимания и к нравственному воспитанию, и к этике как учебной дисциплине, такая ситуация с этикой не может не вызывать недоумение.

Эстетика тоже является одной из областей философского знания и представляет собой учение о чувственном восприятии действительности, воплощенном в искусстве. В современных учебных планах студентов педагогических вузов эстетика практически отсутствует и знакомство с ней в стенах вуза представляет собой скорее исключение, чем закономерность. Мне довелось дважды читать этот курс студентам третьего года обучения, и я обнаружила, что интерес к этому предмету очень большой. Однако проведение занятий по эстетике требует технически оснащенных аудиторий, чтобы преподавателю не приходилось на пальцах объяснять произведения искусства, а он смог бы просто показать их студентам, подготовив к занятиям соответствующий видеоряд.

Социальная философия – это та область философского знания, которая помогает понять общество, в котором человек живет; законы, по которым оно функционирует, его динамику, составляющие его элементы и т. д. Вряд ли возможно быть полностью грамотным историком, социологом, политологом, юристом, журналистом, да и просто человеком, живущим в обществе, не зная проблематики социальной философии.

Ну, и наконец, философская антропология или философское учение о человеке, его проблемах, месте в мироздании и т. п. Студенты различных факультетов педагогических вузов, недополучая подобные знания, не только обделяют себя, но и обделяют своих будущих учеников.

Итак, схема изучения философии, которая могла бы быть весьма продуктивной, сводится к тому, чтобы студенты, изучив в качестве базового курса по философии историю зарубежной (западной) философии, затем дополнили бы эти знания спецкурсами философского блока, в число которых входят история русской философии, логика, этика, эстетика, социальная философия и философская антропология. В таком сочетании философия имеет все основания выступить для студентов в качестве важного методологического звена обучения; она может раскрыть общие особенности социогуманитарных наук, а также действующие в них общенаучные и специфические законы и принципы.

В целом же философия способна объединить науку и культуру, интегрировать все виды духовной деятельности и способствовать целостности мышления специалиста и его культуры. Как писал известный русский философ В. Соловьев: «...освободительная деятельность философии делает человека вполне Человеком» [5, с. 125].

Однако встает еще один вопрос: в чем состоит цель преподавания философии в педагогическом вузе? Это знания или это пробуждение творческих мыслительных способностей у студентов и применение их в практической жизнедеятельности. Этот вопрос относится к разряду вечных. Ведь уже со времен античности отчетливо просматриваются два педагогических идеала – греческий и римский, – оппозиция которых выражается альтернативой – «зажечь факел» или «наполнить сосуд».

«Первый, греческий, можно назвать педагогикою гармонии и идеализма, второй, римский, – педагогикою практической жизни. В первом целью образования было познание тайны бытия, целью воспитания – развитие полного, совершенного человека. Во втором – целью образования и воспитания обозначалось приобретение знания и навыков полезных, то есть сейчас применимых к конкретным требованиям действительности: «Для жизни учимся» /Sed vitae discimus/, – говорил еще Сенека» [3, с. 67].

Думается, что преподавание философии в педагогическом вузе должно быть нацелено на соединение этих двух начал. Ведь миссия учителя в школе не ограничивается лишь передачей знаний своим ученикам. Во всяком случае современная российская школа нацелена на то, чтобы уйти от подобной модели. Аналогично и занятия философией в педагогическом вузе должны быть нацелены не только на получение знаний студентами, но и на формирование у них мировоззрения, логического мышления, понимания и верного отображения окружающей действительности, себя, своего поведения и своего места в ней.

И закончить я хочу тем, что одной из проблем современного вузовского образования вообще и педагогического образования в частности является то, что оно нацелено преимущественно на узкую специализацию своих студентов, из которых, предполагается, что получатся хорошие специалисты узкого профиля, досконально знающие свой рабочий сегмент. А потому всё, что, как кажется администрации различных уровней, мешает узкой специализации будущего специалиста, которого готовят факультеты, ныне переименованные в институты, они просто игнорируют, если не сказать выбрасывают. И зачастую это при-

водит к тому, что предметы именно философского блока оказываются не востребованными. То есть они оказываются не востребованными не потому, что студенты ими не интересуются или отказываются их изучать, а потому, что администрация посчитала, что так будет лучше. Однако подобная недалёковидная модель поведения подобна тому, чтобы пилить сучья, на которых люди сами сидят. Именно об этом в свое время очень точно сказал академик В. Легасов: «Чернобыль взорвался от того, что нынешние «гении техники» стояли не на плечах у Толстого и Достоевского, а на плечах таких же технарей, как они сами» [6].

Литература:

1. Библер В.С. Две культуры. Диалог культур (Опыт определения) // Вопросы философии. 1999. №6.
2. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. М., 2007.
3. Гревс И.М. Два педагогических идеала // Almamater. Вестник высшей школы. 2009. №4.
4. Планк М. Единство физической картины мира. М., 2006.
5. Соловьев В. Исторические дела философии // Вопросы философии. 1988. № 8.
6. Цит. по: Московские новости. 1987. 13 декабря.

Лябина Н.П.,
специалист по учебно-методической работе,
Институт «Высшая школа образования»,
Московский педагогический
государственный университет
nadine_1@mail.ru

Когнитивная педагогика

Аннотация: одна из задач когнитивной педагогики – анализ значения представления и понимания в построении и развитии рационального интеллекта. Переход от представления к пониманию в сознании человека (любого субъекта образовательного процесса) – когнитивная задача. В статье описан пример когнитивного подхода в виде обсуждения на круглых столах проблем и дефицитов отечественного образования в рамках дисциплины «Педагогика» (проект «Моя новая школа») в МПГУ в 2016 г., приведен глоссарий терминов.

Ключевые слова: МПГУ; образовательная парадигма, SWOT-анализ, мотивация, компетенция, среда.

В настоящий момент в обществе нет однозначного понимания парадигмального концепта для становления «новой школы», отвечающей запросам и вызовам XXI в., такой системы образования, которая должна дать инструментарий для обучения субъекта через всю жизнь. *«Пока мы не поймем, куда движется поколение net, мы не сможем сказать, что система образования эффективно выполняет свою задачу»*, – считает А. Асмолов [1]. Одна из задач когнитивной педагогики – анализ значения представления и понимания в построении и развитии рационального интеллекта. Переход от представления к пониманию в сознании человека (любого субъекта образовательного процесса) является когнитивной задачей.

В статье подробно описан пример такого когнитивного подхода в виде обсуждения на круглых столах проблем (табл. 1) и дефицитов отечественного образования в рамках дисциплины «Педагогика» (проект «Моя новая школа»). Дискуссия проводилась среди студентов второго курса Исторического факультета МПГУ весной 2016 г. Всего в работе круглых столов приняли участие более 120 человек из шести групп, включая учащихся вечернего отделения. Запись видеоматериалов,

на основании которых сделано данное исследование, можно найти по ссылке: <http://video.mpgu.pf>.

По каждой из представленных категорий (субъект, среда, контент), когнитивно-компетентностной парадигмы образовательных процессов, разрабатываемой школой профессора В.А. Меськова [2], методология которой была использована на занятиях по изучаемой дисциплине в качестве рабочей модели, студенты сформулировали следующие тезисы, которые в дальнейшем были обработаны автором статьи в виде SWOT-анализа (табл. 2).

Таблица 1. Проблемы образовательного процесса

Когнитивные субъекты образовательного процесса	Когнитивная образовательная среда	Содержание образования (контент)
Отсутствие индивидуального подхода. Потенциал учащихся не раскрыт	Проблема рационального использования времени. Перегруженность программы. Негативные последствия стрессов	Не строятся индивидуальные учебные траектории
Родители «выпадают» из образовательной системы	Результат обучения в школе – натаскивание на ОГЭ и ЕГЭ	Несовершенная система оценки успешности
Нехватка в школе молодых специалистов	Дистанционное, электронное обучение неэффективно	Избыточная теоретическая направленность, мало практики
Мотивация педагога не является фактором повышения качества образования	Сугубо административный подход к оценке эффективности результатов образования, вплоть до «подмены учеников» для создания рейтинга	Необходимость привлечения репетиторов для обеспечения высоких баллов по ОГЭ и ЕГЭ
Педагоги не способны, не готовы и не мотивированы создавать информационно-насыщенные образовательные среды	Отсутствие объединяющей идеи в масштабах школы, города, страны.	Необходимость введения педтехнологии «Обучение обучению» («матетика»)
Низкая культура речи и непрофессионализм преподавателей		Отсутствие междисциплинарных связей (необходимость когнитивистики)

Для описания представленной иерархической горизонтальной системы взаимоотношений сред, субъектов и контента, необходимо зафиксировать понимаемые автором основные характеристические свойства образовательных процессов и явлений.

Таблица 2. SWOT-анализ оценки проблем образовательного процесса

<i>Тезисы по субъектам</i>	<i>плюсы</i>	<i>минусы</i>	<i>перспективы</i>	<i>угрозы</i>
Отсутствие индивидуального подхода	<i>Количество</i> - возможность обучения большого контингента учащихся <i>Результат</i> - обучение работе в команде, - выполнение ФГОС, - реализация работы с высоко мотивированными субъектами, - дистанционное обучение, - теоретическая направленность (наукоемкость)	<i>Качество</i> - отсутствие внимания к конкретному ученику <i>Демотивация</i> - проблема «среднего ученика», - невысокая мотивация учителя и ученика <i>Контроль</i> - отсутствие заинтересованности в контактах с родителями	<i>Оптимизация</i> -экономики и общества за счет постепенной смены предметных на межпредметные результаты <i>Стабильность</i> - простое воспроизводство кадров	<i>Поляризация</i> - рост дисбаланса в процессе обучения <i>Деперсонализация</i> - отсутствие стратегий по раскрытию личностного потенциала учеников <i>Антиценность</i> - отсутствие ценностно-ориентированных установок <i>Конфликт</i> - рост слабо мотивированных субъектов
Родители «выпадают» из образовательной системы	<i>Контроль</i> - недостаточное влияния родителей на учебный процесс <i>Самоорганизация</i> - выстраивание субъектно-субъектных от-	<i>Качество</i> - недостаточная включенность всех субъектов в образовательную деятельность <i>Демотивация</i> - не выстраивание ценностно-ориентирован-	<i>Компетенция</i> - формирование социально ответственного поведения у учеников <i>Эффективность</i> - создание «открытого образования»	<i>Антиценность</i> - создание нового общества с установками – «антиценностями» для предыдущего общества <i>Конфликт</i> - благоприятные условия

	ношений, - коммуникации учителей и учеников	ных и целевых установок обучающегося <i>Контроль</i> - отсутствие контроля деятельности ОУ		для формирования акультурного социума <i>Кризис</i> - недостаточная коммуникация всех субъектов образования
Низкая мотивация педагогов для осуществления образовательной деятельности	<i>Самоорганизация</i> - возможность самообучения учеников, в случае их высокой мотивации	<i>Качество</i> - крайне слабая подготовка учащихся, в лучшем случае, на уровне ЗУН, низкий результат тестов ЕГЭ и ОГЭ <i>Демотивация</i> - отрицательное восприятие ОУ как социального института, - отсутствие интереса к дальнейшему самообразованию и саморазвитию		<i>Кризис</i> - уход из профессии учителей из-за непонимания собственной педагогической идентификации <i>Конфликт</i> - вынужденный отказ ОУ от принятия на себя функций образования и воспитания <i>Антиценность</i> - риск оказаться за границей культурных ценностей нации

<i>Тезисы по контенту</i>	<i>плюсы</i>	<i>минусы</i>	<i>перспективы</i>	<i>угрозы</i>
Отсутствие междисциплинарных связей – (необходимость когнитивистики)	<i>Результат</i> - предлагаемый контент усваивается всеми обучающимися	<i>Качество</i> - недостаточный набор необходимых сведений, знаний, ценностей, идей по окончанию ОУ	<i>Стабильность</i> - освоение программы среднего образования	<i>Кризис</i> - сведение к минимуму потенциала для создания системы и среды, как самонастраиваемой, гибкой к изменениям

<p>Необходимость привлечения репетиторов для обеспечения высоких баллов по ОГЭ и ЕГЭ</p>	<p><i>Мотивация</i> - доп. заработок для учителей и репетиторов при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ</p>	<p><i>Качество</i> - тотальное натаскивание, отсутствие у большинства обучающихся возможностей для репетиторства <i>Демотивация</i> - недостаточное освоение школьной программы в целом, ввиду крайней перенасыщенности учебного плана дисциплинами</p>		<p><i>Демотивация</i> - неготовность и нежелание продолжать обучение в случае неудачи на тестах ОГЭ и ЕГЭ <i>Конфликт</i> - множественные суициды детей, не справившихся с итоговой аттестацией <i>Антиценность</i> - подмена ценности образования успешностью выполнения тестов</p>
<p>Необходимость введения педтехнологии «Обучение обучению» («математика»)</p>	<p><i>Мотивация</i> - востребовано обществом и государством, актуально сегодня и завтра</p>	<p><i>Качество</i> - неготовность большинства преподавателей работать в рамках математических стратегий</p>	<p><i>Планирование</i> - необходимость введения новой математической дидактики (теории, практики, технологии)</p>	<p><i>Кризис</i> - обоснованный риск когнитивных провалов между заказчиками образования и исполнителями</p>
<p>Избыточная теоретическая направленность – очень мало практики</p>	<p><i>Результат</i> - хорошая теоретическая подготовка, приводящая к решению технических задач</p>	<p><i>Качество</i> - слабая методическая база, невысокий арсенал коммуникационных компетенций</p>	<p><i>Оптимизация</i> - есть педагоги, которые хотят стать учеными</p>	<p><i>Кризис</i> - уход из профессии по причине несформированной коммуникации, - неспособность выстроить комфортную среду</p>

Не строятся релевантные индивидуальные учебные траектории	<i>Количество</i> - образование унифицировано, что менее затратно	<i>Демотивация</i> - одаренные дети приносят результаты школе, своему учителю, не благодаря, а вопреки	<i>Стабильность</i> -снижение нормы затрат подушевого финансирования <i>Эффективность</i> -высокое качество человеческого потенциала пока еще компенсирует недостаток финансового капитала	<i>Кризис</i> -все больше детей переходят на надомное обучение, в экстернат, где они реализуют лично-ориентированную среду образования
Несовершенная система оценки успешности обучения	<i>Результат</i> - познавательная активность, самостоятельность, креативность	<i>Качество</i> - четкие критерии оценки успешности не выработаны	<i>Планирование</i> -достижение учащимися высоких результатов в процессе обучения с минимальными энергетическими затратами	<i>Кризис</i> - отсутствие интереса к ведению проектной и иной вне-классной деятельности

<i>Тезисы по образовательной среде</i>	<i>плюсы</i>	<i>минусы</i>	<i>перспективы</i>	<i>угрозы</i>
Проблема рационального использования времени школьника	<i>Результат</i> - дать фундаментальные знания	<i>Качество</i> - перегруженность школьной программы	<i>Оптимизация</i> - разделение образования на формальное и неформальное	<i>Конфликт</i> - негативные последствия стрессов
Результат обучения в	<i>Количество</i> - равные воз-	<i>Качество</i> - резко со-	<i>Оптимизация</i> - парадокс	<i>Кризис</i> - «Болонская

школе – натаскивание на ОГЭ и ЕГЭ, но не подготовка к жизни	возможности учащихся при поступлении	крашется время на освоение образовательной программы (фактически до 8 лет вместо 11 лет)	«натаскивания» – у учащихся не сформированы компетенции, которые субъект приобретает с опытом в деятельности, а без знаний они не формируются	система» для российского образования недостаточно эффективна
Дистанционное, электронное обучение не эффективно, поскольку не создана ИКТ-среда	<i>Мотивация</i> - в отдельных случаях (инклюзия) – единственная возможность получения качественного образования	<i>Демотивация</i> - в отсутствии мотивации субъекта оно бесперспективно - результативность крайне низкая	<i>Планирование</i> - есть будущее в случае хорошо сформированного контента и когнитивной среды	<i>Конфликт</i> - отказ от создания и внедрения в ИКТ-насыщенных культуросообразных сред – регресс во всех областях
Административный подход к оценке эффективности результатов образования в школе, вплоть до «подмены учеников»		<i>Качество</i> - вынуждение ОУ предоставлять «удобный» результат, страх учителя иметь низкий рейтинг, от которого зависит статус в ОУ		<i>Антиценность</i> - тенденция к ухудшению здоровья обучающихся
Отсутствие объединяющей идеи в масштабах школы, города, страны	<i>Самоорганизация</i> - появление авторских школ, - принцип положительной обратной связи – система	<i>Качество</i> - попытки внедрения ИКТ без образовательной компоненты бессмысленны для обра-	<i>Планирование</i> - переход к новой образовательной парадигме ценностно- и смыслоориентированной	<i>Контроль</i> - утрата контроля над образованием со стороны государства

	должна видеть и корректировать себя в обратной связи	зовательного процесса		
Негативные последствия стрессов, формируемых школьной системой образования	<i>Результат</i> - обеспечение работой психологов и психотерапевтов	<i>Поляризация</i> - «теория поколений» под угрозой		<i>Кризис</i> - полное неприятие существующей системы образования

На основании приведенного выше SWOT-анализа можно выделить некоторые интегральные свойства [3], характерные для всего образовательного процесса – субъектов, сред, контента (табл. 3).

Таблица 3. SWOT-анализ интегральных характеристик образовательного процесса

<i>плюсы</i>	<i>минусы</i>	<i>перспективы</i>	<i>угрозы</i>
Количество Результат Мотивация Контроль Само-организация	Качество Контроль Демотивация Поляризация	Стабильность Планирование Эффективность Оптимизация Компетенция	Антиценность Кризис Конфликт Поляризация Деперсонализация

Далее были детально проанализированы интегральные характеристики, которые позволяют сделать следующие выводы:

1. Сформулированные студентами проблемы российского образования позволили объемно оценить его сегодняшнее состояние и тенденции развития.

2. На базе SWOT-анализа получены универсальные характеристики образовательного процесса и его составляющих.

3. На основании описания интегральных свойств когнитивно-компетентностной парадигмы предложены тезисы для программы развития образовательных систем на макро- и микроуровнях.

4. Описанный SWOT-анализ может быть полезен в научно-практической деятельности как когнитивная педагогическая задача

для студентов по овладению основами критического мышления, теорией аргументации, методологией формирования убеждений и принятию решений в области образования.

Литература:

1. *Асмолов А.Г.* Мне тесно в любой политической партии // Учительская газета. 2016. №46. С. 4–5.

2. *Меськов В.С., Мамченко А.А.* Постнеклассический подход к e-Learning: новая образовательная парадигма для обществ знания. // Преподаватель XXI век. 2009. №1. С. 37–74.

3. *Ямбург Е.А.* Школа для всех: Адаптивная модель: Теоретические основы и практика реализации. М.: Новая школа, 1996. 352 с.

Малыхина Г.И.,
кандидат философских наук,
заведующая кафедрой философии,
Белорусский государственный
университет информатики и радиоэлектроники,
г. Минск, Республика Беларусь,
malyhina@bsuir.by

Миськевич В.И.,
кандидат философских наук,
доцент кафедры философии,
Белорусский государственный
университет информатики и радиоэлектроники,
г. Минск, Республика Беларусь

Опыт преподавания философии и формирования нравственной культуры в университете

Аннотация: в статье рассматривается взаимосвязь процессов интернационализации и одновременно сохранения национальных образовательных традиций в процессе преподавания философии в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники (БГУИР), Республика Беларусь. Основной ценностью при этом является развитие человеческого капитала. Подчеркивается роль философии в преодолении исторических разрывов социальной и духовной синергии. Авторы анализируют особенности Нравственного кодекса своего университета.

Ключевые слова: человеческий капитал; глобализация; интернационализация образования; национальное самосознание; синергия; нравственный кодекс университета; высшее образование; преподавание философии в вузе; современное белорусское общество; Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники.

Основным капиталом любого современного высокоразвитого общества является человеческий капитал. Важнейшим инструментом его формирования и умножения является система образования. В современной парадигме образования можно выделить две взаимосвязанные тенденции: интернационализации образования (Болонский процесс)

и сохранения национальных образовательных традиций (белорусских, английских, французских, немецких и др.). Первая тенденция отвечает вызовам современного глобализирующегося мира, а вторая – потребностям сохранения национальной идентичности и культуры.

Данная проблема является актуальной и для современного белорусского общества. Пытаясь интегрироваться в европейское образовательное пространство, важно не потерять доказавшие свою состоятельность отечественные образовательные стратегии. Одной из важнейших задач этой стратегии, наряду с подготовкой высококвалифицированных специалистов, была и должна оставаться задача формирования человека как личности, гражданина, патриота, одним словом, как носителя национального самосознания. Эта идея отражена и в Кодексе об образовании Республики Беларусь. Так, в статье 1, пункте 1.6 сказано следующее: *«Образование – это обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося».*

Образование, как это следует из приведенного определения, реализуется через обучение и воспитание. Обучение связано с овладением учащимися кругом знаний, очерченных программой, и выработкой у них необходимых профессиональных компетенций. Задачи воспитания иные. Воспитание – это целенаправленный процесс формирования у индивида социально ценных и личностно значимых качеств в соответствии с существующими в данном обществе представлениями об идеальном типе человека. Эти представления корнями уходят в историю народа, запечатлены в его фольклоре, традициях, памяти о подвигах национальных героев, произведениях деятелей культуры, образах искусства, имиджах успешных современников, идеологии государства.

Воспитание, в отличие от обучения, выполняет гражданскую и культурную функции и нацелено на формирование моральных качеств индивида, его эстетического отношения к миру, гражданской позиции, умения жить среди людей, способности осознанно самоопределяться в многообразии политических идеологий и программ, то есть, – на формирование социогуманитарной культуры личности.

Свой вклад в этот процесс так или иначе вносят все изучаемые дисциплины. Однако для наук об обществе, культуре и человеке эта задача является приоритетной. Социально-гуманитарные знания (как,

впрочем, и всякий иной род знаний) обладают определенной спецификой, которая реализуется в процессах образования.

Во-первых, они связаны с ценностями и интересами. В разных обществах ценностные картины мира различны, и поэтому нужно уметь «вписать» в них научные знания.

Во-вторых, эти знания должны сопрягаться с эмоционально-чувственным строем личности и превращаться в убеждения.

В-третьих, социально-гуманитарные знания являются важным компонентом общей культуры человека, обнаруживаясь в его эрудиции, речи, способах общения, поведении, культуре мышления.

В-четвертых, гуманистический эффект социогуманитарного образования состоит в развитии тех «сущностных сил» человека, которые позволяют ему выходить за пределы своих эгоистических интересов и осознавать, отстаивать «общее благо».

Вот почему, реформируя систему образования (а этот процесс на постсоветском пространстве носит перманентный характер), нельзя допустить маргинализацию социогуманитарного блока. Ценностные и эмоционально-деятельностные компоненты социального характера должны прививаться подрастающему поколению целенаправленно и систематически, с пониманием того, какой тип личности нужен данному обществу. Система образования – это «точка», фокус, в котором сходятся все потоки национальной культуры, в том числе повседневная и высокая (профессиональная) культура.

Национальное самосознание, как осознание нацией своей национально-культурной самобытности, своих интересов и идеалов, своего места в истории человечества, формируется в неразрывной связи с национальной культурной традицией, важнейшей составной частью которой является история философии данной нации.

Философия представляет собой теоретическую, ценностно-рациональную систему знаний о мире, человеке и их взаимосвязях. Как система мировоззренческих знаний, философия принимает самое непосредственное участие в процессах трансформации национального самосознания, формировании новых потребностей молодого поколения. Являясь особым типом рационально-критического мировоззрения и формой духовной культуры, философия как учебная дисциплина занимает одно из центральных мест в социально-гуманитарной подготовке современного студента, поскольку вносит весомый вклад в формирование мировоззрения личности, способствует становлению его

активной гражданской и патриотической позиции, позволяет адекватно оценивать особенности развития современной культуры и цивилизации.

Так, чтобы ответить на вопрос: «Какая философия нужна белорусам?», нужно вернуться к истокам исторической традиции, прежде всего к так называемым «эпохам возрождения», «точкам роста», подвергнуть анализу недавнее прошлое, осмыслить формирование новых европейских и постсоветских реалий, уяснить место и роль суверенной Беларуси в изменяющемся мире.

Сравнивая себя с соседями, мы видим, что немецкая, французская, русская и др. философия занимаются в первую очередь собственными проблемами, а не комментированием или приспособлением «чужих» концепций к собственной культурной и философской традиции. В этих философиях выражен, скажем так, «дух» той или иной нации. Стало быть, белорусская философия в определенной степени также должна быть средоточием национального духа и *«уметь выразить себя перед миром»* (Р. Тагор).

Вместе с тем она является активной участницей формирующегося нового духовного миропорядка на просторах СНГ и современной Европы. Это означает, что национальная философия должна быть не только относительно автономной духовной сферой, но и быть связанной с мейнстримом развития мировой философии. Только так отечественная философия может утвердить свою теоретическую и практическую значимость, стать неотъемлемым компонентом национальной культуры и идентичности, с одной стороны, и интегральным аспектом современных духовно-интеллектуальных процессов в мире – с другой.

Отечественная социальная и культурная динамика в исторической ретроспективе была обусловлена перманентными внешними вызовами, чаще всего несоизмеримыми по силе давления с возможностями адекватных ответов на них белорусского общества и государства. Это в существенной мере деформировало органическое взаимодействие структур и процессов национальной социальной и духовной синергии [1].

В ситуации обретения белорусским народом государственной независимости интенции социокультурной трансформации (в том числе национального самосознания) во многом зависят (и будут зависеть) от актуализации («запуска») механизмов социальной самоорганизации, преодоления исторических разрывов социальной и духовной синергии и порожденных этими обстоятельствами различных форм отчуждения

человека (от собственности, власти, исторической традиции, культуры, права, языка, личностного достоинства и т. д.).

Исследованием проблем белорусской философии активно занимаются преподаватели кафедры философии учреждения образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники». Это находит свое отражение в публикационно-издательской деятельности [2; 3; 4; 5].

Основная цель изучения философских дисциплин – формирование универсальных социально-философских, конкретно-научных, гражданских и личностных компетенций, обеспечивающих активное и заинтересованное участие будущих специалистов в строительстве и укреплении белорусского государства, структур гражданской самоорганизации общества, инновационном развитии страны и трансформации национального самосознания.

В результате усвоения содержания курса философии студент должен *знать*:

- философскую терминологию;
- структуру философского знания и его проблематику;
- богатство мирового историко-философского наследия;
- современные тенденции развития философии;
- ключевые понятия и категории белорусской социокультурной синергии;
- исторические и культурные особенности отечественной интеллектуальной традиции;
- персоналии, основные периоды, содержание и логику развития философской мысли Беларуси;
- круг проблем и задач, над которыми работают современные белорусские философы; определяющие факторы формирования современной белорусской ментальности и национального самосознания.

уметь:

- применять философские знания к решению задач в различных областях общественной и профессиональной деятельности;
- выявлять взаимосвязь общего и частного в историческом развитии философской мысли;
- формулировать и аргументированно излагать основные процессы, тенденции, закономерности и проблемы белорусской социокультурной динамики;

- анализировать исторические и современные особенности формирования белорусского национального самосознания;
- характеризовать своеобразие, содержание и основные направления современного философского дискурса;
- обосновывать значение и роль философии в трансформации национальной ментальности, адекватной вызовам современности;
- защищать и приумножать национальные культурные ценности; осуществлять осмысленный ценностный выбор, формулировать и определять свою жизненную позицию.

Изучение философии ориентировано на усвоение студентами наследия мировой и отечественной философской мысли, формирование у них творческого отношения к этому наследию, понимание актуальных проблем современной философии, развитие навыков самостоятельного философского мышления. Вот почему особой задачей курса «Философия» является изучение динамики философского знания в широком историко-культурном контексте, во взаимосвязи его эволюции с логикой развития духовной культуры человечества, а также философским осмыслением современных социокультурных реалий.

Иными словами, изучение философии ориентировано на более глубокое понимание студентом глобализирующегося мира в целом и современной науки и техники в частности, а также на осмысление собственной жизненной позиции.

Непонимание роли и значения философского образования в формировании национального самосознания порождает иллюзию о его необязательности, возможности «секвестирования» (урезания) и экономии на социогуманитарном блоке в целом.

В этой ситуации, а также в условиях функционирования современных университетов «в режиме с обострением» (в первую очередь связанного с гиперростом вузов, массовизацией высшего образования, риском снижения его качества) особую значимость приобретают новые, внеучебные формы духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи. Одной из таких форм, компенсирующих исключение из вузовских программ курсов этики, культурологии и др., в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники является «Нравственный кодекс преподавателей, сотрудников и студентов», разработанный сотрудниками кафедры философии и принятый в БГУИР 31 августа 2010 г. на собрании трудового коллектива университета.

Предназначение Кодекса выражено следующими словами: *«Сознавая важную и всевозрастающую роль высшей школы в развитии общества, государства и каждого человека, понимая, что интеллектуальный и нравственный потенциал преподавателя, реализуемый через передачу знаний и личный пример, во многом определяет формирование ценностных приоритетов обучающихся, их нравственных ориентаций, принципов и норм, университет принимает настоящий Нравственный кодекс, устанавливающий нравственный стандарт взаимоотношений членов университетского сообщества»* [6, с.1].

Отличием Нравственного кодекса от административных норм регулирования университетской жизни является его апелляция к самосознанию человека, его убеждениям и чувству ответственности. Не случайно, все чаще приходится слышать о различных внутрикорпоративных нормах в виде кодексов (юристов, медиков, экономистов, офицеров, «Лесного кодекса», «Воздушного кодекса»), хартий и др. документов, устанавливающих «правила поведения» членов данных сообществ. Во Франции, например, существует Национальная комиссия по этике. Наличие «Этического кодекса» в сфере бизнеса сегодня является общемировым стандартом. В пользу таких кодексов можно привести множество аргументов. Однако самый убедительный из них заключается в том, что качество дел любой организации зависит от добросовестности и усердия работников, надежности и честности взаимоотношений в коллективе.

Еще одной новацией кафедры философии БГУИР является многолетняя практика проведения Чтений «Великие преобразователи естествознания». Данные Чтения задумывались как межкафедральная площадка для диалога и укрепления взаимопонимания преподавателей философских, естественных и технических дисциплин. Со временем Чтения приобрели статус Международной научной конференции. Начиная с 1984 г. было проведено 25 конференций, персоналиями которых стали выдающиеся умы человечества, не только сделавшие открытия в конкретной научной области, но и изменившие представления людей об окружающем мире: М.В. Ломоносов, Д.И. Менделеев, А. Эйнштейн, Г. Галилей, В.И. Вернадский, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский, Н. Винер, Р. Декарт, Г. Лейбниц, И.Р. Пригожин, И. Ньютон, А. Пуанкаре, Леонардо да Винчи, Ж.И. Алферов, М. Планк, И.В. Курчатов, М. Склодовская-Кюри, Н. Коперник, Н. Бор и др.

В результате, как представляется, сложилась оригинальная форма научной и образовательной жизни, объединившая всех тех деятелей науки, философии, образования, культуры, для которых «союз философии и естествознания» – не просто декларация, а междисциплинарная программа плодотворного синтеза различных отраслей человеческого знания, интеллектуальным и духовным содержанием которого являются идеи и достижения выдающихся деятелей науки и философии.

Развитие в любой науке немислимо без знания и опоры на ее историю. И дело не только в содержательной преемственности идей и теорий. В силу своего авторитета в сознании людей, наука обладает большим воспитательным значением. Поэтому важно, чтобы имена тех, кто входит в сокровищницу мировой и отечественной науки, не были забыты.

Эта общекультурная интенция Чтений имеет вполне конкретное научно-педагогическое воплощение в преподавании кандидатского курса по «Философии и методологии науки» для магистрантов II ступени высшего образования. Знакомство с жизнью и творчеством выдающихся ученых-мыслителей не только способствует расширению горизонта мысли вступающей на стезю науки молодежи, но и готовит их к пониманию духовно-нравственного измерения научной и профессиональной деятельности, ее социального и цивилизационного контекста. К примеру, в 2017 г. из числа выпускников БГУИР планируется принять в магистратуру около 1500 молодых специалистов, большая часть которых будет сдавать кандидатский экзамен по «Философии и методологии науки», а значит и углублять общемировоззренческую и методологическую подготовку.

Самое активное участие в работе Международных чтений принимают российские философы и ученые. Так, в числе участников последних – 25-х Юбилейных (16–17 марта 2017 г.) Чтений, посвященных жизни и творчеству Н. Бора, были преподаватели, аспиранты и исследователи из ряда российских вузов – МГУ, ИФ СПбГУ, Московского педагогического государственного университета, Московского института электронной техники, а также вузов Пензы, Самары, Перми и др. Широкая география Чтений, творческий диалог, живой обмен мнениями, дискуссии по актуальным проблемам философии естествознания и техники являются своего рода «открытыми уроками» инновационно-критического мышления для учащейся молодежи БГУИР – студентов, магистрантов и аспирантов.

В Древней Греции переход парусного судна на управление с помощью весел, когда затихал ветер и наступал штиль, назывался, по образному выражению Платона, «второй навигацией». В таком случае приходилось рассчитывать уже не на попутный ветер, а на собственные силы. Этот образ символизирует не только переход к иному типу управления судном, но и иную оценку роли каждого члена команды в успехе навигации.

Если воспользоваться этим образом и представить, что университет – это корабль, члены коллектива – гребцы, а целью плавания является высоконравственная личность, то «веслами» будут ценностные приоритеты Нравственного кодекса, на которые налагает команда, чтобы своими силами достичь заветного берега в условиях штиля (духовного кризиса). Мы все – в одной лодке. И успех нашей «второй навигации» будет зависеть от слаженных, кооперативных усилий всех участников плавания – и преподавателей, и студентов. «Грести» нужно всем!

Литература:

1. Национальное самосознание и философия Беларуси: учеб.-метод. пособие с грифом УМО / Г.И. Малыхина [и др.]; под ред. Г.И. Малыхиной и В.И. Миськевича. – Минск: БГУИР, 2012.
2. *Малыхина Г.И.* Логика: учебник. Минск, 2013.
3. История философской мысли Беларуси / Под ред. Г.И. Малыхиной и В.И. Миськевича. Минск, 2014.
4. *Малыхина Г.И., Шенетюк В.В., Рогачевская М.С.* Philosophy: учеб. пособие на англ. яз. Минск, 2016.
5. Философия. Практикум / Под ред. Г.И. Малыхиной и В.И. Миськевича. Минск, 2017.
6. Нравственный кодекс преподавателей, сотрудников и студентов БГУИР: 10 сент. 2010 г. №205: принят на собрании трудового коллектива 31 авг. 2010 г. Минск: БГУИР, 2011.

Меськов В.С.,
доктор философских наук,
профессор кафедры педагогики,
Институт «Высшая школа образования»
Московский педагогический
государственный университет,
mvs947@yandex.ru,

Редукция к философии образования

Аннотация: в тексте обсуждается статус философии в современном обучающемся обществе, даются определения базисных категорий (идеализаций) и составляющие Sexta-парадигмы для «Философии» как формы культуры, что важно для построения современной целостной философии науки и парадигмы образования.

Ключевые слова: образование как когнитивная деятельность, когнитивно-компетентностная модель образования, постнеклассическая модель образовательных процессов, постнеклассическая модель культуры, трансдисциплинарная модель философии образования, образование для обществ знания.

Статус философии в современном обучающемся обществе – главная базисная проблема. С ее решением связан поиск ответов на следующие вопросы и содержание разделов:

1. Какова необходимость преподавания систематического курса философии в педагогическом вузе?
2. Философия, педагогика, образование, культура.
3. Образование как когнитивная деятельность.
4. Философия как дисциплина и философия как деятельность.
5. Объект, предмет, методы, принципы и результаты, характеризующие философию как дисциплину.
6. Объект субъект среда, контент и результаты, характеризующие философию как деятельность.
7. Актор, ценность, закон развития, закономерность, артефакт и язык, характеризующие философию как форму культуры.

8. Философия образования: метадисциплинарность и трансдисциплинарность.

Сегодня, как всегда в период смены общественно-экономических формаций, человечество ищет ответы на вечные вопросы:

- 1) Кто Я как субъект образования?
- 2) Что есть образование?
- 3) Каковы отношения Я и образовательной деятельности?

Вопросы-то вечные, но ответы на них должны быть современными, адекватными полному пониманию того, что на смену потребительскому обществу приходят информационные общества, основанные на знаниях, обучающиеся общества. Новое общество, новая модель мира – информационная (дополняющая макромир и микромир), новая постнеклассическая методология (дополняющая классическую и неклассическую), в том числе постнеклассическая тринитарная информационная методология лежат в основе современной парадигмы образования.

Теперь обратимся к определениям базисных категорий (идеализаций): *философия, образование, педагогика, культура*.

Образование как когнитивная деятельность.

Философия как тринитарная субъектная философия и методология – философия и методология релевантные субъекту.

Педагогика, соответствующая пониманию образования как когнитивной деятельности, когнитивно-компетентностная модель образовательной деятельности.

Культура – идеализированный объект, то общее, что имеется в каждой из выделенных нами, на данном этапе, форм представления культуры (ФПК). Множество ФПК определяют целостность, как модели мира Культуры, так и каждой из ФПК в соответствии с Sexta-парадигмой.

Составляющие Sexta-парадигмы для «Философии» как формы культуры:

1. Актер культуры – *философ* – человек, овладевший всеобщей ценностью данной формы культуры, действующий в соответствии с законом развития формы культуры и его закономерностями, руководствующийся основными принципами мира культуры, формирующий язык и создающий артефакты данной ФПК.

2. Ценности культуры: *«мнение – закон – сущность»*. Можно выделить по крайней мере три уровня освоения ценностей формы представления культуры – I, II, III – каждый из которых соотносится с уровнем его самотрансценденции.

3. Законы развития формы культуры – *«сущность»* – является дискурсивным эквивалентом ценности III порядка, возникающей в процессе освоения человеком законов совершенствования той или иной ФПК. Этот процесс происходит в соответствии с развитием способности человека осуществлять переход от доязыковой к информационно-знаковой и постязыковой (деятельностной) формам творения культуры.

4. Закономерности в «Философии» как форме культуры – *гармония, истина, вера и т. д.* – закон развития ФПК, который проявляется в иной ФПК, как ее закономерность, по принципу подобия.

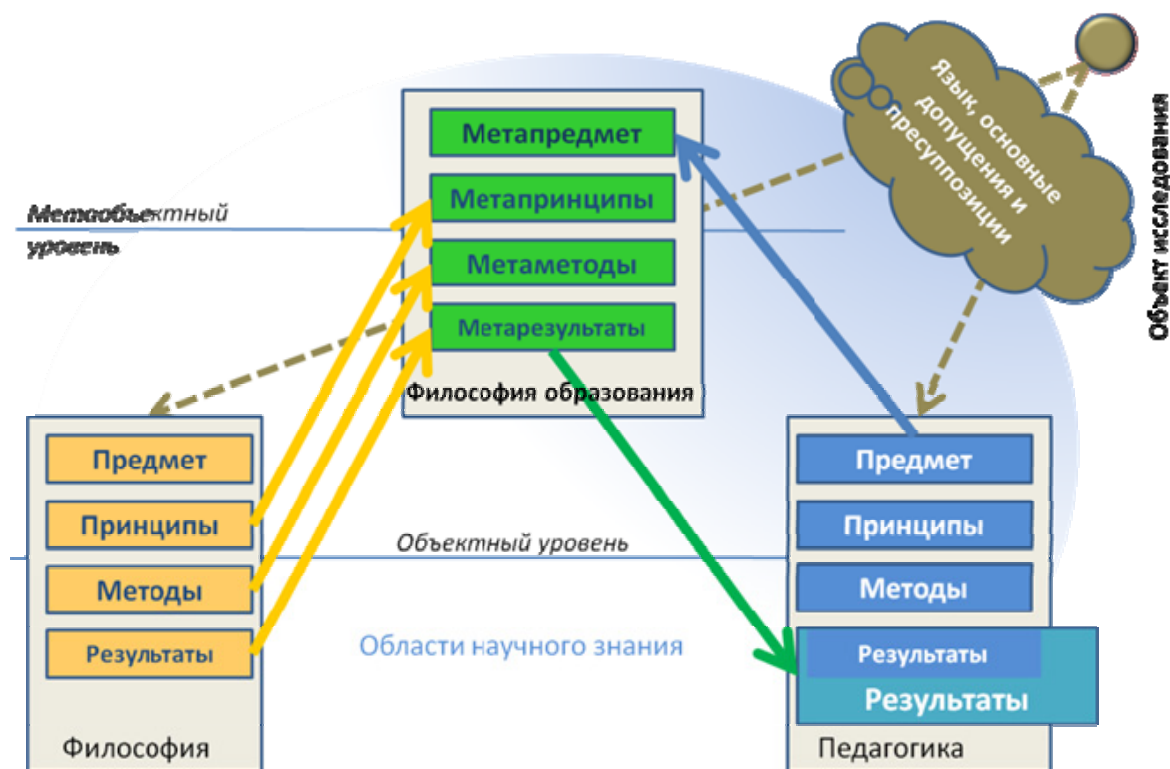
5. Артефакт «Философии» – *категория, мудрость* – предметы и процессы, характеристические и специфические для данной формы культуры. Артефакты с точки зрения философии как дисциплины в тринарной информационной модели мира и методологии есть все экземпляры и трансцендентаты, как результаты деятельности философа.

6. Язык «Философии» – *метаязыки* – каждая форма представления культуры имеет свой язык, являющийся ключевым критерием анализа развития данной ФПК [3].

Философия образования как научная дисциплина имеет собственный предмет, принципы и методы исследования. Предмет – это субъекты, среды и содержание образовательной деятельности; методы и принципы – сформулированы в методологии когнитивной деятельности.

Философия образования как область междисциплинарных исследований (философия и педагогика). Каждая из дисциплин имеет собственные специфические предмет, методы и принципы исследований и общий объект – человека. Суть в том, что применив к предмету педагогики принципы, методы и результаты философского анализа в их метауровневых представлениях, мы затем полученные результаты можем, в соответствии с принципом подобия, использовать на объектном уровне, то есть в педагогике (рис. 1).

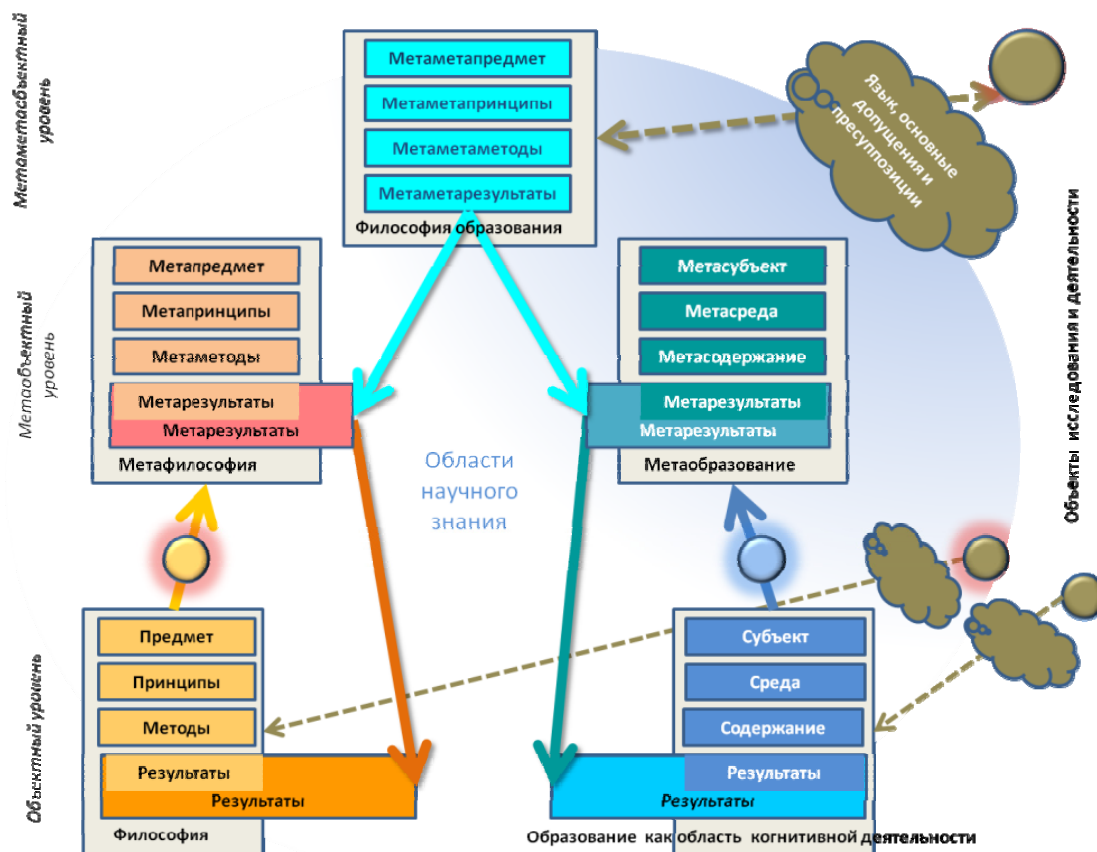
Рисунок 1. Философия образования как область междисциплинарных исследований



Философия образования как область трансдисциплинарных исследований – это философия деятельности, изучающая сферу образования как одну из форм представления культуры, а образовательную деятельность как один из видов деятельности когнитивного субъекта (рис. 2).

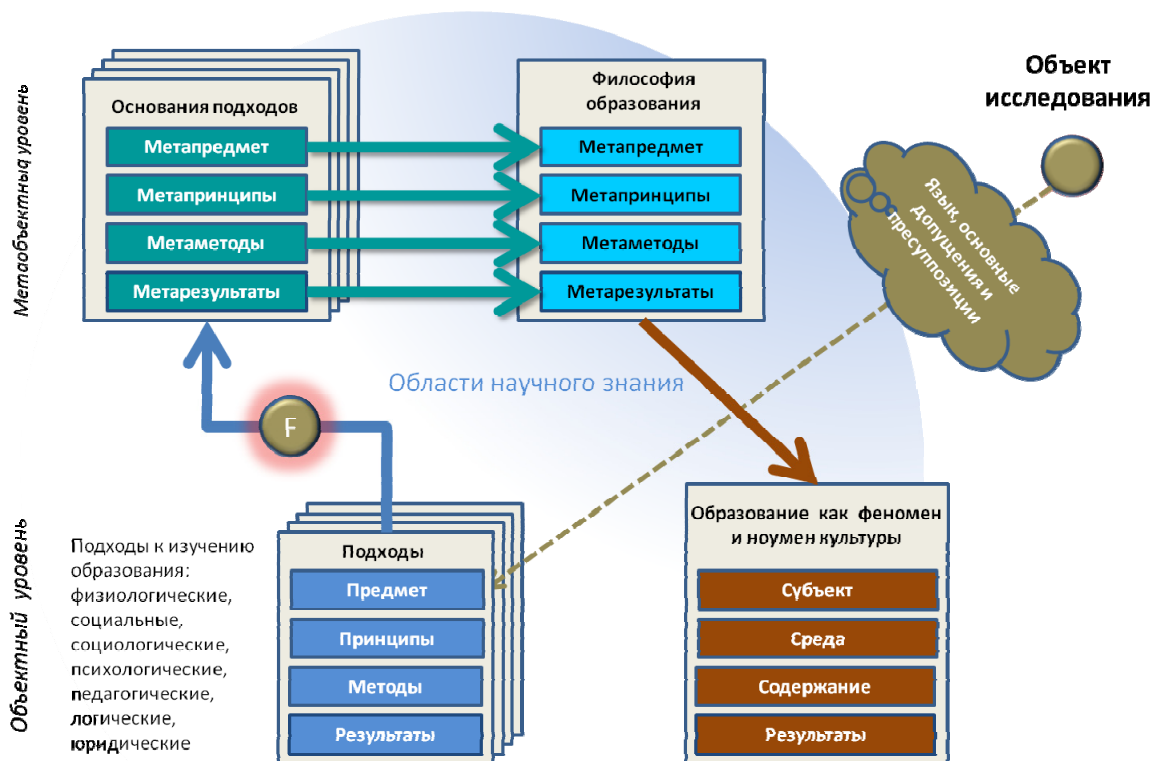
Итак, философия, как и прежде, является дисциплиной, а образование – видом когнитивной деятельности, результаты которой определяются субъектами, средой и содержанием.

Рисунок 2. *Философия образования как область трансдисциплинарных исследований*



Философия образования – как область когнитивной деятельности, синтезирующая (путем построения инфомоделей на метауровне) физиологические, социальные, социологические, психологические, педагогические, логические, юридические и т. д. основания подходов к изучению объекта исследования: образование как феномен и ноумен культуры (рис.3).

Рисунок 3. Философия образования как область когнитивной деятельности



В этом своем представлении философия образования становится объектом когнитивистики. Когнитивистика – область трансдисциплинарных исследований задатков, способности, готовности и мотивации субъекта к познанию, задаваемые соответствующими средой и контентом с целью построения моделей и формирования методологии, в том числе для обучающихся обществ.

Осмысление полученных в области философии образования результатов имеет, в том числе, значение для построения современной целостной философии науки и парадигмы образования [1].

Так, например, вернувшись к названию статьи, мы дадим точный ответ можно ли и при каких условиях провести редукцию общефилософского образования к философии образования.

Метатеорема «о соответствии VS редукционизм»

ПРИНЦИП СООТВЕТСТВИЯ

- Пусть T и T^* - теории, такие что

T	T^*
Объект	Объект
Предмет	Предмет*
Метод	Метод*
Принципы	Принципы*
Результаты	Результаты*

- Здесь (*) означает, что T^* - построено из T с использованием принципа соответствия.

- Ясно, что обе теории имеют один и тот же объект.
- Тогда, применение к T^* метода и принципа теории T приводит к результатам T , а не T^* , то есть $\text{Результаты} \equiv \text{Результаты}^*$.

Принцип соответствия широко работает для естественнонаучных теорий.

Принцип соответствия VS принцип редукционизма

- Попробуем применить его (принцип соответствия) в качестве метапринципа в сопоставлении с редукционизмом.
- В вышеприведенной схеме изменится только отношение между результатами T и T^* , а именно: $\{P^*\} \subset \{P\}$.

Итак, если в случае соответствия, –

Результаты (P) и Результаты* (P^*) эквивалентны (T^* будет полной относительно T), то, полученный в случае РЕДУКЦИОНИЗМА результат означает, что T^* , будет неполна относительно T и, более того, неполнима до T .

- Применение принципа редукционизма на метауровне особенно эффективно в случае, если исходная теория T – противоречива и тривиальна («избыточно полна»).

- Теории на метауровне (мТ) будут *паранепротиворечивыми*, в силу теории релевантного следования (на метауровне и по смыслу) и в силу этого нетривиальными [2, с.161].

Наши выводы и конкретное предложение:

Итак, представленные результаты подтверждают следующий тезис: архитектура философского образования в вузе должна быть многоуровневой, в соответствии с установленной на сегодняшний день структурой высшего образования и основными тенденциями ее совершенствования на пути к обучающимся обществам.

Бакалавриат – философия для всех.

Магистратура – философия образования.

Аспирантура – философия и методология исследовательской деятельности в области образования.

Литература:

1. Меськов В.С. Философия образования?!.. // Наука – образованию. 2012. №1 (1). С. 34–46.

2. Меськов В.С., Зискин К.Е., Сабанина Н.Р. Введение в матетику. Т.1. Научно-метод. издание 2-х томах. М.: МПГУ, 2016. 308 с.

3. Сабанина Н.Р. Культура: постнеклассическая трактовка// Электронное научное издание Альманах «Пространство и время». 2017.

Михайлова Л.Б.,
кандидат философских наук,
доцент кафедры философии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет
lb.mikhajlova@mpgu.edu

Религиоведение и теология в педагогическом образовании: чему учить учителей?

Аннотация: статья посвящена проблеме религиоведческой компетентности современного педагога в системе государственного светского образования. Выделены основные причины, обуславливающие необходимость включения знаний о религии в школьные и вузовские образовательные программы. В работе обоснована приоритетность религиоведческого подхода к изучению религиозной проблематики в условиях современного поликонфессионального общества.

Ключевые слова: религиоведческая компетентность; светское образование; основы религиозных культур и светской этики; религиоведение и теология; конфессиональный нейтралитет; педагогическое образование.

Что должен знать о религии в целом и о конкретных религиях в частности современный учитель? Сможет ли он продолжить обсуждение вопросов, затронутых в ходе изучения обязательного школьного предмета ОРКСЭ? Должны ли избегать религиозной проблематики учителя истории, литературы, обществознания, физики, биологии и других предметов в ходе дискуссий по актуальным проблемам прошлого и настоящего?

Поиск ответов на эти вопросы приводит к весьма очевидному выводу: формирование религиоведческой компетентности должно стать неотъемлемой частью профессиональной подготовки педагога любого уровня – от учителя начальных классов до преподавателя высшей школы.

Во-первых, знания о религии нужны учителю любого профиля, прежде всего потому, что религия – неотъемлемая часть любого типа культуры.

Во-вторых, чем меньше у молодежи знаний и адекватных представлений о традиционных религиях, тем более они управляемы и восприимчивы к пропаганде религиозного экстремизма, идеологи которого нередко пользуются религиозоведческой некомпетентностью молодежной аудитории.

В-третьих, отсутствие или фрагментарность представлений об интеллектуальном богатстве, социальных, этических и эстетических идеалах и ценностных ориентациях мировых и национальных религий, увеличивает процент вовлеченности молодых людей в различные сектантские движения.

В-четвертых, отсутствие систематизированных знаний о традиционных религиях сегодня можно обнаружить даже у тех, кто относит себя к числу религиозных людей, что в свою очередь, во многом обуславливает специфику современной религиозности, зачастую поверхностной, сочетающей в себе магическое восприятие сакрального с эклектичностью и контаминационностью религиозных представлений.

Обратившись к реалиям российской педагогической практики, мы обнаруживаем в системе начального, среднего и высшего образования различные дисциплины: это и школьный предмет ОРКСЭ, и вузовские «религиоведение» и «теология», и столь обсуждаемые сегодня «Основы духовно-нравственной культуры».

Разработка методики изучения религии в высшей школе должна осуществляться с учетом не только позитивных, но в первую очередь, негативных последствий введения курса ОРКСЭ в школе.

Все основные проблемы, связанные с преподаванием ОРКСЭ обусловлены, прежде всего, главной методологической ошибкой в разработке курса – разделением учебного предмета на отдельные модули. В результате обязательным становится уже не изучение основ религиозных культур и светской этики, а знакомство лишь с одним из шести модулей по выбору родителей и учеников.

Если первоначальная концепция ориентирована на изучение общих оснований различных религиозно-этических систем, то модульное деление фактически противопоставляет религии друг другу. Даже если выбор осуществляется в пользу «основ мировых религиозных культур», этот модуль, так же как и остальные, по сути, противопоставляется

«основам светской этики». Таким образом, деление на модули превращает ОРКСЭ в свою полную противоположность. Фактически, по смыслу, соединительный союз «и» заменяется разделительным союзом «или». В результате еще до начала учебного курса у школьников имплицитно формируется представление о принципиальных различиях и несовместимости религиозных культур между собой, а также о противоположности религии и светской этики. По сути дела, благодаря модульной системе, искусственно создается моноконфессиональная среда, в рамках которой осуществляется изучение одного религиозного направления.

О каком диалоге может идти речь, если православные ученики будут изучать только православие, а мусульманские – только ислам? Как школьники из иудейских, мусульманских, буддийских и нерелигиозных семей познакомятся с христианством? В рамках какого из предложенных модулей детей научат говорить о религиозных и нравственных проблемах, ясно выражать свою точку зрения и даже спорить, никого при этом не оскорбляя и не унижая? Освоение базовых принципов дискуссионной культуры сегодня востребовано во всех областях педагогической деятельности, но особенно остро умение вести продуктивный творческий диалог необходимо в области мировоззренческой и религиозной проблематики.

Учитывая многолетний опыт преподавания ОРКСЭ в школе, и не забывая о специфике высшего образования, можно с уверенностью утверждать, что в рамках основных образовательных программ деление обучающихся светских учебных заведений на подгруппы в зависимости от конфессиональных предпочтений недопустимо. Студенты должны знакомиться с религиями, изучая обязательный для всех предмет.

Теперь зададимся вопросом о том, какой же подход должен стать основополагающим в базовой системе университетского образования: религиоведческий или теологический?

Этимологическая прозрачность понятий «теология» (богословие) и «религиоведение» ясно указывает на принципиальное различие исследовательских сфер: теология – это учение о Боге, религиоведение – это наука о религии и религиях. Для включения в комплекс государственного высшего педагогического образования дисциплина должна соответствовать критериям светскости, то есть быть религиозно и идеологически нейтральной, равноудаленной и объективной по отношению к различным религиям и типам мировоззрения. Могут ли религиовед-

ние и теология изучать религии отстраненно, не затрагивая вопросы истинности или ложности их вероучений? Не занимаясь поиском «единственно верного» отношения к религии и религиям? В рамках какой дисциплины возможен «гносеологический» нейтралитет?

В отличие от конфессионально нейтрального религиоведения, любой теологический подход неизбежно предполагает конфессиональную избирательность. Внеконфессиональная теология – это оксюморон, сочетание несочетаемого. Теология лишь в некоторых аспектах может выходить за рамки узкой конфессиональности, абстрагируясь, к примеру, от православной, католической, протестантской специфики или шиитско-суннитских особенностей. Но если иметь ввиду широкий смысл слова «конфессиональный», то есть, неизбежно обусловленный определенной религией, то богословие всегда остается религиозно детерминированным.

Заметим, что разговор о теологии (богословии) вне рамок классического теизма авраамических религий (иудаизма, христианства, ислама) вообще вряд ли возможен. Обратимся к весьма точному определению теологии, данному С.С. Аверинцевым: *«Теология ... – богословие, совокупность религиозных доктрин о сущности и действии Бога, построенная в формах идеалистического умозрения на основе текстов, принимаемых как божественное откровение. Одна из предпосылок теологии – концепция личного Бога, сообщающего непреложное знание о себе через свое «слово», почему теология в строгом смысле возможна только в рамках теизма или хотя бы в русле теистической тенденции. <...> В пределах теологии как таковой философское мышление подчинено гетерономным основаниям; разуму отводится служебная герменевтическая (истолковательная) роль, он только принимает и разъясняет «слово Божие» [1, с. 32].*

Очевидно, что основанием любой теологии является авторитарная интерпретация божественного откровения. А потому анализ различных религиозных направлений возможен в рамках теологии только в русле сравнительного богословия, априорно выделяющего из множества религиозных традиций одну, обладающую эксклюзивной степенью истинности.

На существенные различия религиоведческого и теологического подходов к изучению религий указывает и профессор богословского факультета Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета К.М. Антонов: *«В содержательном же аспекте можно в целом*

принять распространенное различие теологии и религиоведения как внутренней и внешней перспективы рассмотрения. Если теология, будучи своего рода органом церковного самосознания, стремится описать религиозный опыт, присущий некоторому сообществу, как бы изнутри, представляет собой саморефлексию этого сообщества, то религиоведение описывает его как бы извне» [2, с. 77].

Не вызывает сомнения тот факт, что теологический подход оправдан в религиозно однородном сообществе, например, среди слушателей православных академий, семинарий, воскресных школ, богословских институтов, иудейских иешив и мусульманских медресе, то есть в рамках специализированных конфессиональных учебных заведений, осуществляющих набор преподавателей и учащихся с учетом их религиозной принадлежности.

В противоположность этому, в государственных светских учебных заведениях, ориентированных на многонациональное и поликонфессиональное сообщество учащихся, сравнительный анализ религий с позиций теологического эксклюзивизма, отстаивающего безусловный приоритет одного из религиозных направлений, будет явно противоречить принципам мировоззренческого нейтралитета и равной удаленности от любых религий и идеологий.

Чтобы наглядно представить разницу в подходах религиоведения и сравнительного богословия, являющегося одним из разделов теологии, достаточно заглянуть на страницы ведущего православного интернет-портала «Азбука веры» и познакомиться со сравнительной таблицей вероучений христианства и ислама [3].

В преамбуле к этой работе авторы сообщают, что они *«с глубоким уважением относятся к верующим мусульманам, и не преследуют цели оскорбления или унижения мусульманского вероисповедания, а ставят своей целью сравнение двух религий по основным вероисповедным принципам»* [3]. Но за этими благими намерениями следует весьма тенденциозное сравнение вероучений двух мировых религий. Заглянув в представленную таблицу, пытливым читателем узнает о том, что в христианстве хитрость и лукавство – это свойства дьявола, а в исламе – Аллаха. На вопрос: «порождает ли Бог зло?» христианство отвечает: «нет», а ислам: «да». По мнению авторов таблицы, в христианстве человек обладает свободной волей в выборе добра и зла, а мусульмане лишены этой возможности. Христианский Бог «хочет спасения всех людей», а мусульманский «изначально желает мучений в аду для опреде-

ленной части людей». Логическим завершением такого сравнительного анализа является ясное указание на то, как христианство (а точнее, православие) относится к исламу: «Признает всецело ложным учением». Можно представить себе степень конструктивности диалога между христианами и мусульманами после такого сравнительного анализа. Следует заметить, что эта таблица пользуется большой популярностью у студентов и школьников, и ни одна дискуссия по проблемам взаимоотношений христианства и ислама не обходится сегодня без обращения к этому интернет-ресурсу. (На главной странице сообщается, что ежемесячная аудитория сайта составляет более 2 млн посетителей.)

Не будем забывать, что современное студенчество – это не только представители разных национальностей, религий и конфессий, но и сообщество людей, принадлежащих к разным типам мировоззрения. Учебный материал и его подача в образовательном процессе должны быть одинаково приемлемы для любого студента, вне зависимости от его личного отношения к религии. В современном мире, где ни одна из форм мировоззрения не может претендовать на абсолютное господство, уважительное отношение к различным мировоззренческим позициям – неотъемлемая составляющая духовного и нравственного здоровья человека и общества.

Религиоведам часто приходится слышать от представителей различных конфессий упрек в том, что невозможно изучать религию и говорить о ней, находясь вне религиозного сознания и исповедания. Хотя концепция «эпистемологической непроницаемости» религии для тех, кто находится за ее пределами, давно уже признана несостоятельной, к ней все еще иногда обращаются в дискуссиях о специфике религиозоведческого и теологического подходов к изучению религии в системе высшего и среднего образования.

Конечно, человек глубоко и искренне верующий расскажет о своей религии так, как ни кто другой. Но так он расскажет только о своей религии. Задача же религиоведения в системе современного образования – предоставить объективную информацию, позволяющую ориентироваться в многочисленных религиозных направлениях, концепциях, церковных организациях и внеконфессиональных формах религиозности без выделения приоритетов и вынесения оценочных суждений. Преподавание религиоведения, конечно же, не исключает возможности личной религиозности педагога, но и не обязывает его быть приверженцем какого-либо вероисповедания.

В отличие от сравнительного богословия, методы анализа, применяемые религиоведением к исследованию религиозных традиций – это не просто способ лучшего усвоения матричных особенностей различных религий, это еще и попытка встать на позиции «другого», увидеть мир в рамках «иног зрения». Поэтому язык религиоведения – это язык непрерывного диалога, в ходе которого студенты учатся слушать и слышать друг друга.

Очевидная необходимость формирования религиозной толерантности, не отождествляемой с безразличием или религиозной вседозволенностью, настоятельно требует навыков аргументированного отстаивания собственной позиции без проявления высокомерия и неуважения к оппонентам. Эта задача сегодня стоит не только перед религиоведением, но и перед всей системой отечественного образования.

Выбирая религиоведение в качестве дисциплины, наиболее адекватно соответствующей задачам современного педагогического образования, мы неизбежно сталкиваемся с проблемой определения оптимального сочетания в учебном процессе философско-теоретического и конкретно-исторического материала. По своему характеру изучение религии в вузе должно быть философско-культурологическим религиоведением, а не историей религии, и уж тем более, не историей отдельного конфессионального направления (например, православия).

Именно философское религиоведение, в отличие от истории религии и сравнительного богословия, прежде чем говорить о конкретных религиях, позволяет обсудить самый широкий спектр теоретических проблем, волнующих современное студенчество. Как соотносятся религия и вера, вера и знание; что такое «внеконфессиональная религиозность» и «религиозная идентичность»; существуют ли общие для всех религий идеалы и ценности; в чем кроются причины религиозного фундаментализма и модернизма; какие права верующих и неверующих защищают законы нашей страны. Перечень этих вопросов всегда может быть продолжен и в ходе учебного процесса оперативно скорректирован с учетом текущих событий.

Опора на концептуализированное и систематизированное теоретическое знание позволяет уйти от механического усвоения разрозненного фактологического материала, сместив акценты в область понимания и стимулирования самостоятельной аналитической деятельности.

Можно спорить о программах и методах работы, принципах отбора учебного материала и способах его подачи, концепциях построения курса религиоведения, но бесспорным остается одно – формирование религиоведческой компетентности должно стать одним из основных векторов развития современного педагогического образования.

Литература:

1. *Аверинцев С.С.* Теология // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т.4 / Под ред. В.С. Степина. М.: Мысль, 2001. С. 32–37.
2. *Антонов К.В.* Теология как научная специальность // Вопросы философии. 2012. №6. С. 73–84.
3. Азбука веры. Православный интернет-портал. URL: <http://azbyka.ru/islam-i-xristianstvo-sravnitel'naya-tablica-verouchenij> (дата обращения: 20.02.2017).

Сахарова М.В.,
кандидат философских наук,
доцент общеуниверситетской кафедры
философии и социальных наук,
Московский городской
педагогический университет

Философия как противоядие от бескультурья

Аннотация: в фокусе внимания автора статьи – преподавание философии в педагогическом вузе. Рассматривая философию в том числе как культуру мышления, автор предлагает при изучении истории философии не просто акцентировать те или иные идеи, а рисовать картину жизни эпохи, проследивать взаимосвязи философии и социальной жизни, а также подталкивать студентов к анализу собственного мировоззрения, тем самым помогая им восполнить пробелы, возникшие после урезания часов на остальные гуманитарные предметы.

Ключевые слова: преподавание философии, культура мышления, уровень культуры, история человечества, критическое мышление, формирование личности; философия в педагогическом вузе.

Чем преподавание философии в педагогическом вузе отличается от преподавания в обычном вузе? С одной стороны, ничем, с другой, – многим. Общая проблема для всех преподавателей, не считая тех, кто работает на философских факультетах, – маленькое количество часов (в среднем за последние 15 лет количество часов, отводимое на изучение философии, уменьшилось в два-три раза), негативная начальная установка студентов («философия – это скучно, отвлеченно, болтовня») и низкий культурный уровень обучающихся: не на что опереться.

Ни для кого не секрет, что общий уровень культуры студентов снизился. Но педагогический вуз готовит будущих учителей, а значит, его первоочередная задача (помимо задачи обучения конкретному предмету и методике его преподавания), – это формирование культуры учителя, формирование человека широко образованного. Любой учитель, независимо от того, какой предмет он ведет в школе, оказывает влияние на личность ребенка, а школа в целом – формирует ее. Процес-

сы образования и воспитания невозможно разделить. Происходит, как на уроках – стиль общения с учениками, методика преподавания, так и во внеурочное время в процессе личного общения. Учитель должен уметь ответить на любые вопросы ребенка, не растеряться. Что ответить ребенку, который задает непростой мировоззренческий вопрос? Или вопрос социально-политический? Что сказать ему, если он нестандартно отреагирует на твое задание? Сказать, что ответ неверен, так как не совпадает с ответом в учебнике? Или последовать за его мыслью, показать ее плюсы и минусы, тупики и оборотную сторону? Для этого нужно свой предмет знать не «от сих до сих», а гораздо больше того, что учитель «выдает» на уроках.

В советское время – по крайней мере официально – считалось, что каждый человек должен стать всесторонне и гармонически развитой личностью, каждый может и должен научиться мыслить и самостоятельно добывать знания. В современной России взят курс на формирование узких специалистов, которые должны отлично ориентироваться в своей области, но не более того. Цель формирования всестороннего развитого человека не ставится вовсе. Как следствие – резкое сокращение общекультурных предметов – сокращение часов на их преподавание или исключение из программы вообще. В результате общий культурный уровень еще более снизился.

Но *«чем выше здание, тем прочнее должен быть фундамент. Человек, получивший хорошее фундаментальное образование, гораздо быстрее приспособится к условиям современной жизни, сумеет найти в ней свое место, чем тот, кто поверхностно познакомился с многочисленными новациями, научился нажимать кнопки сложных приборов, не понимая сути происходящих в них процессов»* [1]. Общая культура – это тот фундамент, на котором строится личность отдельного человека, на котором строится – если брать шире – развитие и будущее страны в целом. Два исторических примера. Пример первый: техническая интеллигенция в Советском Союзе, которая была, как теперь принято говорить, «читающей» и широко образованной. Пример второй: после II мировой войны в Японии было резко увеличено количество часов на преподавание литературы, музыки, живописи. У обеих стран цели были схожие – технический прогресс, схожими оказались и средства – помимо прочего, развитие культуры. Нацеленность в будущее означала повышение культурного уровня населения и, прежде всего, культурного уровня специалистов.

В свете всего вышесказанного, пока можно только радоваться, что среди обязательных дисциплин в вузах осталась еще философия (пока еще?), так как она может помочь хоть как-то восполнить пробелы, возникшие после урезания часов на остальные гуманитарные предметы.

Как писал Гегель, «что же касается отдельных людей, то уж, конечно, каждый из них сын своего времени; и философия есть также время, постигнутое в мысли». В других условиях я бы однозначно высказалась за проблемный подход в преподавании философии, но в нынешних условиях считаю просто необходимым половину времени отводить на изучение истории философии. Потому что именно через историю философии можно повысить культурный уровень, можно дать хоть какое-то представление о развитии человечества в целом. В вузе нет ни одного обязательного предмета, который бы давал представление об истории человечества.

Преподавать философию стало намного сложнее, так как не на что опереться. Большинство современных студентов не могут перечислить исторические эпохи, не знают, что такое «полис» или «агора», где и когда возникло христианство, не видят разницы между рабом и зависимым крестьянином, не назовут дату Французской революции и уж тем более не скажут, почему она произошла и что дала миру. Но без культурного контекста, в который должна вписываться философия, вырастающая из культуры, из социальной жизни общества и как в зеркале отражающая происходящие социальные процессы, она повисает в воздухе.

Перечислить набор фактов еще не означает обеспечить их осмысление. Осмысление возможно только если прослеживаются причинно-следственные связи, выявляются закономерности, как внутренние философские, так и внешние – взаимосвязь философии и других общественных явлений.

Но если в процессе изучения истории философии сделать акцент не просто на отдельных идеях, а нарисовать картину жизни эпохи, проследить взаимосвязь философии и социальной жизни, можно поднять культурный уровень.

Одну и ту же тему можно подать по-разному. Так, можно просто констатировать, что философия возникла в Древней Греции, а можно объяснить, почему именно тогда и почему именно в VI в. до н. э., а не раньше, например, в ахейский период, рассмотреть, какие социальные условия способствовали зарождению философии. Можно просто перечислить, какие вопросы ставили и какие ответы давали первые на-

турфилософы. А можно более подробно остановиться на том, чем же их, кажущиеся теперь фантастическими вопросы и ответы, были важны для дальнейшего развития философской мысли, чем они отличались от мифологических и религиозных объяснений. Можно просто рассказать об идеальном государстве Платона, а можно обсудить со студентами вопрос, почему в идеальном государстве рабам отводилось место орудий труда, почему они не попали даже в сословие ремесленников и земледельцев. И почему такой гений как Платон не додумался просто отменить рабство? Можно просто рассказать о теории общественного договора Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо, а можно поговорить о том, почему эти теории появились только в XVII–XVIII столетиях и отражением каких социальных процессов они являлись.

Именно подобные вопросы будят мысль, заставляют вспомнить те знания, которые получены в школе, помогают вписать философию в историю культуры и – шире – человечества в целом, проследить истоки нашего современного мировоззрения. Важно показывать, где и когда возникли идеи и принципы, которые для нас теперь кажутся само собой разумеющимися, так как многие современные студенты думают, что, экспериментальная наука существовала всегда, а человеческая жизнь считалась священной, ну, если не в первобытном обществе, то уж в Греции точно.

При таком подходе преподаватель сам должен быть достаточно широко образован и знать не только философию, но и ориентироваться в мировой истории. При таком подходе сокращается «чисто философское содержание» за счет исторических и культурных «вставок». Но в нынешних условиях гораздо важнее сквозь призму философии, делая акцент на философии и философских проблемах, сформировать у студентов представление об истории человечества в целом, чем просто изложить некую сумму философских знаний. Потому что в условиях преобладания узкоспециального образования, это дает возможность приобщить студентов к ценностям культуры и способствует развитию интереса к философии как к нескучной и актуальной науке.

Следующий момент, на котором необходимо остановиться, – это наступление религии и – шире – иррационализма. Причины данного явления всем понятны. Но это не отменяет необходимости как-то бороться, чтобы не растерять последних крох научного мировоззрения, научной культуры и – шире – культуры рациональности.

Умение рационально мыслить не является врожденным. Оно формируется и развивается в процессе обучения. В эпоху засилья мистики и религии проблема сохранения рациональности особенно актуальна. Не нужно всех стремиться сделать атеистами, но можно и нужно четко проводить грань между наукой и религией, между научными и религиозным (и мифологическим) мировоззрением. Подталкивать студентов к анализу собственного мировоззрения – где в нем элементы религии, а где наука? Что преобладает? Исторические пример, демонстрирующие как уживались в одном человека религиозная вера и наука (пример Ньютона и др.) помогают лучше разобраться, в чем тут дело и показать, что вера средневекового крестьянина и вера ученого Нового времени – это не одно и то же.

История философии, в которой одним из центральных звеньев является гносеология, – это в том числе и история эволюции методологии науки, формирования современной науки и научного мировоззрения.

И здесь тоже важно расставить акценты. Можно просто рассказать парочку запоминающихся софизмов, а можно подчеркнуть роль софистов как «греческих просветителей», объяснить, каким образом софистика способствовала развитию рационального мышления. Можно упомянуть, что Пифагор – основатель математики, а можно обсудить вопрос о том, почему именно он и какова роль доказательства и теоретического мышления в целом. Можно просто рассказать, что Ф. Бэкон – один из основателей современной науки, а можно обсудить вопрос о том, почему именно в его время появляется лозунг «Знание – сила». Примеры могут быть и другими, но главное – через историю философии и проблемы методологии пропагандировать науку и научное мировоззрение. Это отнюдь не означает, что необходимо замалчивать проблемные вопросы, связанные с наукой, такие, как, например, создание с помощью науки средств уничтожения, способов манипуляции и др. Как раз наоборот, разговор на эти темы позволяет поставить и обсудить мировоззренческие вопросы.

Культура – это не только принятие определенных ценностей и знание тех или иных фактов. Культура – это умение мыслить, а философия и есть культура мышления.

Одним из результатов реформ в области образования стало огромное отставание в развитии теоретического (и даже просто абстрактного) мышления. Современные студенты далеко не всегда могут выделить главную мысль в тексте, не говоря уже о том, чтобы сравнить два или три

текста. Неумение мыслить абстрактно автоматически отсекает возможность выхода за пределы обыденного сознания и препятствует развитию критического мышления.

И вновь философия предоставляет много возможностей научить это делать. Во-первых, работа с понятиями. Умение давать точные определения, иллюстрировать их примерами, различать разные смыслы и аспекты одних и тех же слов – все это и означает умение мыслить. Во-вторых, само наличие разнообразных подходов практически к каждой философской проблеме позволяет научить не только равнивать разные точки зрения, но и вырабатывать свою собственную и – более того – аргументировать и отстаивать ее. В-третьих, философия позволяет учить мыслить нестандартно, творчески. Современное общество (и в том числе система образования), несмотря на громкие заявления о воспитании «креативного» поколения, зачастую воспитывает людей с клиповым сознанием. СМИ работают на формирование принципа «стимул – реакция», решебники, система ЕГЭ и т. п. направлены на то же самое. Готовые варианты ответов, из которых только один правильный, подразумевают неглубокое погружение в проблемы.

Работа с неоднозначными, непростыми для понимания философскими текстами позволяет попытаться разрушить подобную привычку, создает необходимость не только выделить мысль автора, но и найти его аргументы, проанализировать и оценить их, следовательно, обеспечивает возможность самостоятельно интерпретировать текст, в том числе – поспорить с ним. Все это учит мыслить критически. Человеком, который умеет доказывать и оценивать аргументы других, сложнее манипулировать.

Одновременно работа с философскими текстами – это другой уровень размышления, когда философское знание предстает не набором фактов, информацией, вариантами ответа, а проблемой. *«...Вся человеческая наука (все знания, вся культура человечества) есть не что иное, как с трудом обретенный, нащупанный, часто лишь угаданный – и, может быть, не во всем верно и точно – ответ на вопросы. На вопросы, перед которыми жизнь (история) когда-то поставила людей, заставив их над собой задуматься. На вопросы, которые с тех пор вновь и вновь встают перед людьми из гуши живой, реальной жизни, а потому понятные и поныне каждому живому человеку»* [2, с. 47]. Философия позволяет как двигаться от жизни к теории – сначала ста-

вить конкретный вопрос, разбирать жизненную ситуацию, а потом уже осмыслить ее теоретически, так и наоборот: от теории к жизни.

В педагогических вузах не готовят учителей философии, для всех обучающихся философия – не профильный предмет. Но ведь философия как методология познания и как наука, формулирующая самые общие категории, связана со всеми науками.

В большинстве случаев студенты, оказываясь в вузе, попадают, как сейчас принято говорить, в определенную «научную парадигму» – они просто записывают под диктовку, запоминают определения основных понятий своей науки. Их позиция по этим вопросам не проблематизирована и не отрефлексирована. Именно поэтому со студентами-психологами, например, необходимо остановиться на проблеме происхождения сознания и проблеме определения психики; со студентами-историками – разобрать различные концепции философии истории, а со студентами-социологами окунуться в проблему социологического номинализма и реализма. Причем не просто разобрать различные концепции, а показать, как разные подходы к этим – основным для их наук – вопросам определяют (детерминируют) ответы и на другие более частные вопросы науки, а из одной философской проблемы вытекает другая. Например, если на вопрос о наличии у человека свободы воли вы отвечаете, что ее нет, то и вопрос о добре и зле, об ответственности человека во многом теряет смысл. Все это – развитие теоретического мышления.

С помощью философии можно попытаться организовать кучу информации, которая складирована в головах нынешних студентов, в систему знаний, для начала превратив ее из информации в действительное знание. Это позволяет сформировать стержень – научное мировоззрение. Поэтому реальная функция философии в системе современного вузовского образования сводится – ни много ни мало – к формированию умения мыслить.

В тексте практически не упоминались так называемые «вечные вопросы философии». Мне кажется, что мировоззренческий потенциал философских проблем бесспорен и не нуждается в комментариях.

Литература:

1. *Арнольд В.И.* Нужна ли в школе математика. М.: МЦНМО, 2001. URL: http://scepstis.ru/library/id_649.html (дата обращения 09.04.2017).

2. *Ильенков Э.В.* Учитесь мыслить. Философия и культура.
М.: Политиздат, 1991. С. 43–56.

Сорина Г.В.,
доктор философских наук,
профессор кафедры философии языка
и коммуникации философского факультета,
МГУ имени М.В. Ломоносова,
gsorina@mail.ru

Преподавание философии и взаимодействие субъектов принятия решений в сфере образования

Аннотация: В работе обсуждается, с одной стороны, тот факт, что исторически квинтэссенцией классической системы образования и классической системы культуры была и остается философия, с другой – что в условиях современности именно в рамках изучения курса философии происходит процесс формирования общекультурных и профессиональных компетенций, которые, в частности, связаны с овладением культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, со способностью к критическому мышлению и творчеству. Для обоснования такой двуединой задачи в тексте последовательно рассматриваются, во-первых, особенности субъектов принятия решений в сфере образования, во-вторых – один из возможных философско-методологических инструментов работы в курсе философии, а именно: Методология экспертного анализа текста (МЭАТ), разработанная автором и представленная в книге «Экспертный анализ текста: методология и практика».

Ключевые слова: субъект; принятие решений; преподавание философии; методология экспертного анализа текста; критическое мышление; экспертный анализ текста.

Исследование ведется при поддержке РГНФ, проект «Современная философия образования: экзистенциально-антропологический поворот», № 15-03-00760.

В области научной и образовательной деятельности в рамках различных иерархий социальных субъектов, представленных в сфере науки и образования, принятие решений конкретными субъектами основывается на общезначимых принципах методологического, этического и культурного характера, квинтэссенцией которых в классической сис-

теме образования и в классической культуре всегда была и остается философия. Именно комплекс философских знаний помогает понять особенности как методологических и этических оснований образовательного процесса, так и особенности культурно-исторического процесса, те, контексты в которых формируется и которые, в свою очередь, формирует система образования. В то же время принятие решений в сфере науки и образования носят субъектный характер, зависят от субъектов принятия решений, их образовательного статуса, целей, задач, предпочтений, других особенностей субъектов, принимающих решения. В рамках данного доклада для нас станет важным поиск ответов на два следующих вопроса:

1) кто является теми субъектами, которые принимают решения в системе высшего образования?

2) как проявляется взаимодействие между разными субъектами образовательного пространства?

Ответ на первый из этих вопросов может быть представлен следующим образом.

В системе высшего образования можно выделить трех основных субъектов принятия решений:

1) государство и бизнес;

2) организаторы образования в высших учебных заведениях – администрация, советы и, в определенной степени, профессорско-преподавательский состав и научные работники;

3) учащиеся различных уровней.

Их различия связаны, в первую очередь, с тем, какие задачи каждый из этих субъектов решает в системе образования. Если первая группа субъектов формулирует заказ и основные требования к системе образования, вторая группа субъектов занимается организацией образовательного процесса и поиском путей реализации сформулированного заказа, реализацией этого заказа, то третья группа субъектов на основании своих личностных предпочтений, некоторого знания о деятельности первых двух групп субъектов и, чаще всего, при поддержке стейкхолдеров, в качестве которых, в частности, выступают родители, учителя, друзья, другие группы субъектов, принимает решения о личной траектории развития.

Ответ на второй из этих вопросов требует дополнительного анализа. В докладе будет обоснована позиция, в соответствии с которой взаимодействие между всеми тремя субъектами принятия решений

в системе образования происходит на каждом этапе образовательного процесса. Это происходит несмотря на то, что внешне непосредственно, например, в учебном процессе в конкретной аудитории присутствуют только субъекты из второй и третьей группы, в первую очередь, студенты и преподаватели. Однако субъекты первой группы через установки по поводу того, какие знания, умения, компетенции необходимы в социальном пространстве в настоящее время, фактически также присутствуют, хотя и виртуально, в конкретном учебном процессе. В статье это будет рассмотрено, в частности, на примере особенностей современного компетентностного подхода к организации образовательного процесса.

Так, важнейшая задача высшего образования, кроме передачи знаний, включая знания о новейших достижениях науки и ее актуальных проблемах, заключается в формировании компетенций, которые способствуют как пониманию и преобразованию имеющихся знаний, так и их практическому применению, созданию инноваций. Современные компетенции должны быть адекватны уровню развития современного социального пространства. Важно, что в рамках системы высшего образования происходит не только подготовка профессионалов высшей квалификации, но и формируется социальная ответственность людей, принимающих решения за результаты внедрения принятых решений. При этом, позволю себе сформулировать в некотором смысле тавтологическое высказывание, базовые компетенции формируются в рамках базовых дисциплин, изучаемых в системе высшего образования при подготовке специалистов по самым разным направлениям и профилям. Такой важнейшей базовой дисциплиной в истории культуры всегда была и остается Философия, понимаемая не только как любовь к мудрости, но и как фундамент культурной, этической, научно-исследовательской деятельности в любой конкретной сфере как науки и образования, так и в последующей практической деятельности.

В процессе представления и изучения курса философии как раз и формируются общекультурные и профессиональные компетенции, связанные, в частности, с овладением культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, связанные с умением работать в команде, со способностью к критическому мышлению и творчеству. Идея необходимости овладения критическим мышлением в ходе подготовки специалистов, получающих высшее образование, последовательно проводится в статье 9 «Всемирной декларации о высшем образовании для

XXI века» [1]. Ее анализ показывает, что для достижения высоких целей системы высшего образования в XXI веке необходимо формировать у учащихся, кроме критического мышления, компетенции, связанные со способностями к коммуникации, независимым мышлением и коллективным трудом в многокультурном контексте. Все это предполагает, как говорится в Декларации о высшем образовании, не только когнитивное освоение дисциплин, но и, хотела бы отметить, усвоение дисциплины с учетом всего множества компетенций, сформулированных выше.

Когнитивный подход к проблемам высшего образования является только одним из подходов, помогающих понять статус высшего образования в современном мире.

В настоящее время распространяется понимание того, что глобальное сообщество стремится к превращению в совокупность обществ знания. В этом обществе разные формы научного знания, квалифицированное и ответственное его применение может стать важнейшими факторами стабильности и развития не только экономики, но и других сфер социального пространства, включая политику и культуру. В обществах, стремящихся к обществу знания, главным капиталом становится человеческий капитал. Складывающаяся ситуация является серьезным вызовом современному высшему образованию, всем его субъектам.

Все это находит свое отражение в ряде международных документов, посвященных проблемам высшего образования. Среди них, в частности, особое значение приобрели названная выше «Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», принятая 9 октября 1998 г. в Париже на Всемирной конференции по высшему образованию для XXI века: подходы и практические меры, созванной ЮНЕСКО; «Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе» от 10 августа 2005 г. ЮНЕСКО-СЕПЕС (Европейский центр высшего образования ЮНЭСКО). Все эти проблемы показывают, что в условиях современности, как и в прошлые времена (ибо так складывалась система современной культуры), без знания основ философско-аналитической деятельности невозможно преодолеть риски и вызовы современности.

В качестве одного из возможных философско-методологических инструментов работы в курсе философии в докладе будет рассмотрена Методология экспертного анализа текста (МЭАТ), разработанная автором и представленная в книге «Экспертный анализ текста: методология и практика» [2].

В докладе будет показано, что МЭАТ выстраивается на базе важнейших идей критического мышления и неформальной логики, методологии логико-культурных доминант (МЛКД) [3] и теории принятия решений. Данная методология помогает современным студентам увидеть в античных диалогах Платона, в философских текстах последующих эпох различные идеи современности, включая вопросы организации личной образовательной траектории. В основе МЭАТ лежит идея систематической работы с текстами, представленными, в первую очередь, в их письменной реализации (в современности это может быть цифровой реализацией текстов). Работая в системе МЭАТ, студенты начинают понимать, что при чтении философских текстов каждый раз формируется своеобразный диалог между читателями и авторами. Неважно, когда был написан текст: каждое новое прочтение может породить его новую жизнь. Неважно, в какой форме представлен текст (на бумажном носителе или цифровом): каждый раз в процессе получения образования классический текст (при внимательном чтении) порождает вопросы, создает условия диалога, включая «диалог сквозь века».

В докладе будет обсуждаться вопрос о том, как, работая с текстами, можно вступить в диалог с конкретными авторами текстов. Как начать с ними беседовать?

Умение вступить в диалог с автором читаемого текста как раз и является формой реализации всех тех компетенций, о которых говорилось выше. Понимание многослойно, оно не может быть простым повторением, догматическим запоминанием. Оно возможно только в условиях диалога, в рамках формирующегося или уже сформировавшегося критического мышления. Методология экспертного анализа текста направлена на то, чтобы в работе с текстом каждый раз создавать исследовательскую ситуацию, в рамках которой понимание текста оказывается зависимым от профессиональных интересов, профессионального статуса читателя и в то же время от тех интенций, которые заложены в тексте. Студенты должны понимать, что профессиональные знания задают свой собственный, особый срез видения мира, формируют свою картину мира, включая образ анализируемого философского текста.

В Методологии экспертного анализа текста проводится мысль о том, что в основе любой формы интеллектуальной деятельности лежит основополагающая система понятий и возникающие на ее базисе концептуальные стратегии и способы рассуждений, что понимание текста невозможно без грамотной формулировки вопросов к тексту, что

самостоятельность мышления формируется на основе соразмышления с автором текста.

В рамках МЭАТ предлагается фиксировать возникшие соразмышления в аналитических отчетах, в которые исходно заложена идея последовательного диалога с текстом, поиск связей между анализируемым текстом и собственной исследовательской деятельностью автора отчета.

Основой аналитического отчета является аналитическая таблица, состоящая из следующих четырех разделов (колонок отчета):

Список основных понятий, представленных в тексте, и их важнейшие характеристики	Вопросы к тексту	Размышления и комментарии	Возможные ассоциации и аналогии, связанные с профессиональной деятельностью автора отчета
...
...

Название четвертой колонки каждый раз уточняется в зависимости от того, кем является автор отчета, над чем он работает в данный момент, а именно: над курсовой, дипломом, кандидатской диссертацией или он учится в системе повышения квалификации. Все эти группы слушателей работали в рамках МЭАТ.

Другие особенности МЭАТ, включая место и роль рефлексивного анализа в процессе совместной аналитической работы, более последовательно будут рассмотрены в докладе.

В то же время нельзя не отметить, что методология экспертного анализа текста отталкивается от общей культуры философского анализа и уже затем выстраивается на таких основаниях, как:

1) аналитика текста как исторически сформировавшийся важнейший инструмент развития науки и образования, в том числе, в процессах их взаимовлияния друг на друга;

2) экспертная деятельность и принятие решений в разных областях теории и практики;

3) сократический диалог между всеми участниками практических занятий, включая преподавателя как одного из участников диалога и в то же время главного эксперта анализируемого текста;

4) ориентация субъектов образовательного процесса на использование ИТ-технологий при работе как с классическими текстами, так и с медиатекстами, но с сохранением классического подхода к анализу текста с учетом использования классического инструментария критического мышления;

5) выработка командных принципов организации образовательного процесса и научной деятельности;

б) командная проектная деятельность.

Литература:

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века. URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=1496 (дата обращения 12.03.17).

2. Сорина Г.В. Экспертный анализ текста: методология и практика: учебное пособие. М.: Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2016. 182 с.

3. Сорина Г.В. Методология логико-культурной доминанты: психологизм, антипсихологизм, субъект // Электронное научное издание «Альманах «Пространство и Время» (ISSN 2227–9490), 2013. Т. 3. Вып. 2. URL: <http://www.j-spacetime.com/actual%20content/t3v2/index.php> (дата обращения 12.03.17).

Счастливец Р.А.,
кандидат философских наук,
доцент кафедры философии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет
r.schast@rambler.ru

Редукция как метод философии

Аннотация: автор рассматривает редукцию в рамках феноменологического подхода, выделяя следующие принципы редукции: феноменологический остаток; «иметь или быть» (я и мое); принцип полюсов (предельных концептов); принцип корреляции; принцип суспендирования..

Ключевые слова: редукция; мифология; онтология; феноменология; естественная установка; преподавание философии; абстрагирование.

О редукции и редукционизме активно заговорили в философии только в XX веке. Однако, редукция как метод философского анализа характерен для философии вообще, от Парменида до И. Канта и Г. Гегеля [1, с. 7–8]. С первых шагов философии, мыслители пытались редуцировать многообразие мира к некоторому единому началу или принципу. Если посмотреть шире, редукция представляет один из основных способов познания мира, абстрагирования, превращении вещей и мира в восприятие, представление, идеи, понятия [2, с. 252–253]. Наконец, на редукции как преобразовании природы, мира основывается культура в целом, в частности формы культуры: религия, философия, искусство, наука постоянно редуцируют естественный мир к «своему» особому не данному в опыте миру (Богу, различного рода абстракциям, категориям, теориям, образам).

Широко понятый метод редукции, то есть сведения знания, опыта к некоторым основаниям часто неотличим от философии вообще. Изначально он был предложен как метод объяснения постоянно изменяющегося мира, путем выявления в его основе некоторых неизменных и единых начал. Философская редукция зачастую носила довольно радикальный характер, объявляя редуцируемую, вторичную часть мира

иллюзией, а основные принципы – истинным бытием. В зависимости от содержания концепции истинным бытием может считаться Бог (высшая субстанция), абсолютная идея, материя. Задача свести многообразие к чему-то единому открывает греческую философию. В дальнейшем Платон пытался редуцировать вещи к идеям, Б. Спиноза – мир к Богу, Г. Гегель – к абсолютной идее, а З. Фрейд – к бессознательному. Другие философские системы использовали редуцирующие принципы более сдержанно, ставя цель не столько объяснить, сколько описать процесс познания мира. К наиболее известным таким системам относятся трансцендентальный критицизм И. Канта и феноменология Э. Гуссерля.

В философском, научном мышлении, даже в повседневной жизни мы постоянно проводим редукцию: преобразуем (редуцируем) предметы в понятия и образы. Однако феноменологическая редукция имеет лишь косвенное отношение к стандартному абстрагированию как методу образования понятий.

У Р. Декарта обнаруживается парадоксальная и во многом архаичная необходимость онтологии. Единство акта и формы в *cogito ergo sum*. Единство бытия и мышления (зависящее от формы суждения) существует только в момент «произнесения», соединяющий акт суждения, внимания и мышления с формой мышления (момент заклинания). Или сама возможность такого единства является основой его постоянного наличия. Или в тот момент, когда я (Я) переношу свое внимание с себя или просто его «отключаю», прекращается, «отключается» и это единство бытия и мышления? Ясность и отчетливость предполагают наличие абсолютного внимания. Либо в возможности (потенциального), как у человека, либо абсолютного, актуального, как у Бога. В любом случае даже потенциальное внимание актуализируется, институализируется, реализуется, оформляется в акте суждения, что предполагает актуальность абсолюта. Акт способности (возможности) суждения необходимо предполагает актуальность абсолютного суждения-внимания. Еще одна проблема: не обеспечивается ли единством мышления и бытия в единстве акта и формы суждения (тут еще единство возможности и действительности, потенциального и актуального) единство самосознания, единство сознания и мышления? Получается целая группа, иерархия, система единств. Каковы отношения между ними в этой системе? Что из них первично, субстанциально?

У И. Канта эта проблема представлена в узком и широком смысле. В узком – в статусе «Я мыслю» как суждения, сопровождающего всякий

акт мышления и проявления тем самым трансцендентального единства апперцепции. Но это суждение принципиально неявно. В широком смысле вся система Канта (трех критик), особенно Критики практического разума подразумевает абсолютное актуальное постоянно действующее самосознание субъекта? Или она тоже базируется на потенциальности его и возможности в любой момент «включить» его и проверить (в категорическом императиве) свою моральность? Таким образом, как и у Декарта, у Канта присутствует необходимость абсолюта (Бога), то есть бытия.

В XX веке Э. Гуссерль использует метод редукции для создания некоторой феноменологической среды функционирования сознания, точнее, трансцендентальной субъективности. Причем среда эта конституируется через систему фундаментальных различий. Редукция дает начало феноменологическому процессу, но на этом не прекращается, превращаясь в конституирование феноменов. Чтобы провести редукцию, необходимо найти подходящие основания. Чаще всего эти основания носили идеальный характер, они наиболее удобны. Э. Гуссерль предлагает в качестве основания аподиктическую самоочевидность.

В ходе развития и рецепции идей феноменологии появилось представление о том, что редукция инициирует процедуру различения в рамках сознания, определяя его единство в гетерогенности. Только феномен может представлять собой подобную целостность. Редукция предполагает рефлексивное, перманентное различение целостности. Гуссерль показывает, что целостность мира в естественной установке есть подлежащая редукции конструкция. Чтобы прийти к истине мира, самих вещей, необходимо посмотреть на них через призму сознания, через призму смысла. В итоге редукция приходит к своей противоположности: чтобы представить сами вещи, лишенные конструктивных наслоений сознания, нужно явно ввести их в область сознания, но уже очищенного и редуцированного. Таким образом, редукция предполагает двойную процедуру: во-первых, очищение сознания с выявлением его трансцендентального основания (начала, остатка) и, даже глубже, объективного интуитивного истока; во-вторых, одновременно с переходом от естественной установки к феноменологической, преобразование мира в феномен мира, вещи в феномен вещи, в котором дается сама вещь.

Редукция, то есть превращение вещей в феномены вещей не только устраняет «естественность» из вещи, но преобразует ее, выявляя ее смысл, делая смысл явленным, делая вещь больше ее естественной, пре-

вышая, расширяя ее. Редукция образует смысловую оболочку вещи, создает ей смысловой «придаток», стремясь превратить ее в чистый смысл, чистое бытие или просто бытие. Феноменология указывает на парадоксальную ситуацию: для того, чтобы получить мир сам по себе, как таковой и вещи сами по себе в их бытии необходимо провести редукцию, то есть устранить их в качестве существующих.

Редукция делит пространство сознания на две установки: естественную и трансцендентальную (феноменологическую) с тем, чтобы уже на основе аподиктического чистого трансцендентального сознания создать картину мирового целого, прошедшего горнило феноменологии. Сложным остается вопрос об их соотношении: что первично, что вторично. Тут явно присутствует своеобразная диалектика двух установок сознания, диалектика естественного и искусственного в рамках целостности Я: сознание обладает своей естественной природой, формирование и функционирование которой в свою очередь требует сознательной, «искусственной» деятельности Я, то есть самого сознания.

Таким образом, редукция не означает устранение одной из установок, она тематизирует их тесное взаимодействие в процессе формирования единого сознания. Естественную установку необходимо редуцировать для того, чтобы проявилась установка феноменологическая. Однако нельзя сказать, что вторая содержится в первой как ядро и основание, подлежащее очищению в результате редукции. Дуализм сознания, преобразующийся в его единство, носит, очевидно, трансцендентальный характер, подразумевающий различие трансцендентного и имманентного. Это важнейшее глубинное различие, по мнению Ингардена, предшествует и мотивирует проведение редукции у Гуссерля. Вещь, как нечто принципиально внешнее, наряду с переживанием, не может быть реальной частью потока сознания, не может каузально его обуславливать.

Таким образом, сознание нужно отделить от мира, очистить его, чтобы обрести и мир и сознание по-настоящему, реально. В этом и состоит трансцендентальный параллелизм, проводимый Гуссерлем. Это и есть трансцендентальный параллелизм сознания и мира (бытия). Редукция не столько отрицает, сколько утверждает мир, но уже в новой установке.

Еще одним важным аспектом редукции является вопрос о бытии. Основной «недостаток» естественной установки, из-за которого она и подлежит редукции, состоит в наивном полагании бытия предметов

сознания. «Бытийная составляющая», по мнению Гуссерля, мешает увидеть истину предметности, открывающуюся только на феноменальном уровне. Непосредственность и очевидность предметного смысла мы обретаем только через сознание. Феномен здесь выступает как опосредующая непосредственность предмета, дающегося сознанию, а значит, и нам. Бытие предмета не исчезает и не трансформируется, оно «усиливается» и детализируется с помощью смены установки, взгляда, своеобразной «оптики» сознания, обретая «притязание на бытие» [3, с. 74].

Таким образом, можно выделить следующие принципы редукции.

Феноменологический остаток – то, что не подвержено редукции: идея, субстанция, материя, абсолют, Я, время, воля.

«Иметь или быть» (я и мое): Я и мое сознание (сознание и его собственник).

Принцип полюсов (предельных концептов) – субъект-Я как объект рефлексии, мыслящая вещь (нулевая степень предметности) и объект как предельная периферия, Я вплоть до не-Я (нулевая степень Я). Я как недостижимый полюс-точка в пространстве самореализации (cogitocultura).

Принцип корреляции: объекты как корреляты сознания.

Принцип суспендирования: редуцируемое не устраняется, а «помещается в скобки». Например, онтологический аспект не устраняется, а превращается в бытие Я или коррелят сознания.

Литература:

1. *Апель К.-О.* Две фазы феноменологии в своем воздействии на философское предпонимание языка и поэзии в настоящее время // Трансформация философии / Пер. с нем. В. Куренного, Б. Скуратова. М.: Логос, 2001. 339 с. С. 7–32.

2. *Мотрошилова Н.В.* «Идеи I» Эдмунда Гуссерля как введение в феноменологию. М: Феноменология – герменевтика, 2003. 716 с.

3. *Гуссерль Э.* Картезианские размышления / Пер. с нем. Д.В. Складнева. СПб.: Наука, Ювента, 1998. 315 с.

Шелковников А.Ю.,
доктор философских наук, доцент,
профессор кафедры философии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет
shelkovnikov71@mail.ru

Методика преподавания философии Г.И. Челпанова

Аннотация: в наше время кризиса философского образования в России представляется актуальным обращение к методике дореволюционного университетского преподавания. В статье осмысливается опыт русского философа и психолога Георгия Ивановича Челпанова (1862–1936), указывается на важность воссоздания его философско-методической системы и встраивания ее в современный педагогический процесс в высшей школе.

Ключевые слова: философия; методика; университет; логика; психология; учебник; образование; преподавание философии, Г.И. Челпанов, русская философия; философия в вузе; введение в философию.

В наше время кризиса философского образования в России представляется актуальным обращение к методике дореволюционного университетского преподавания. Особенно ценно обращение к опыту замечательного русского философа и психолога Георгия Ивановича Челпанова (1862–1936). Среди его учеников – Г.Г. Шпет, А.Ф. Лосев, В.В. Зеньковский, Р.О. Якобсон, Н.И. Жинкин, П.П. Блонский и многие другие. Его лекции с большим интересом слушал Н.А. Бердяев. В свою очередь, Г.И. Челпанов – ученик Н.Я. Грота и последователь В. Вундта и О. Кюльпе.

В 1905 г. вышло первое издание учебника Г.И. Челпанова «Введение в философию» [1]. В предисловии к нему автор говорит о нескольких «Введениях в философию», доступных российскому читателю. Он называет таких авторов, как Ф. Паульсен, В. Вундт, О. Кюльпе, В. Ерузалем, Г. Корнелиус, Г.Е. Струве. Г.И. Челпанов полагает, что эти «Введения...» не достигают своей цели, а именно, не «вводят» в дисци-

плину «Философия». Лучшим из этих учебников признается книга Ф. Паульсена. С точки зрения Челпанова, этот замечательный труд является изложением философской системы автора. Произведение В. Вундта достаточно сложно, оно недоступно для начинающих. Учебник Кюльпе в большей степени разъясняет философскую терминологию, чем проблематику. Основываясь на своей университетской преподавательской практике, профессор Челпанов приходит к выводу, что ни один из имеющихся учебников не может быть использован в качестве введения в философию. Вводный курс, по мнению Челпанова, должен в доступной форме ознакомить студентов с основными философскими проблемами. Отсутствие такого рода учебного пособия оценивается как серьезный пробел в российской учебно-методической литературе того времени.

Г.И. Челпанов читал курс «Введение в философию» с 1895 г. в Киевском университете. Подход, развиваемый Георгием Ивановичем, можно назвать проблемным подходом. В первую очередь он стремился ознакомить своих учеников с существующими философскими проблемами и возможными способами их разрешения. Итогом этой десятилетней работы и стал рассматриваемый учебник. По мнению автора, наилучшим способом первоначального ознакомления с философией является изучение основных типов философских теорий, направленных на осмысление философских проблем. Челпанов реализует путь от проблемы к истории. Сначала формулируется проблема, затем рассматривается история осмысления этой проблемы и, наконец, ее современное состояние.

История философии предстает у Челпанова именно как история философских проблем. Он с большим вниманием и почтением относится к изучению и преподаванию истории философии, замечая, что философская проблема становится понятной только при историческом ее рассмотрении. Это роднит его преподавательскую концепцию с «Введением в философию» В. Вундта, который задумывал свой учебник именно как историческое введение в философию. Вместе с тем Челпанов не меньшее внимание уделяет современной ему философии (последние десятилетия XIX в. и начало XX в.).

В учебнике различные философские учения и проблемы рассматриваются с определенной позиции – позиции Челпанова-философа. Георгий Иванович оговаривает, что не может со всей убедительностью обосновать многие положения, приводимые в учебнике им лично.

Для подобного обоснования потребовалась бы система философии самого Г.И. Челпанова. Надо сказать, что Георгий Иванович так и не создал труда, представлявшего его собственные философские взгляды в систематическом единстве. У него были образцы, на которые он мог ориентироваться – философские системы Ф. Паульсена, В. Вундта, О. Конта, Г. Спенсера. Особенно значим для Челпанова Вундт, философию которого он характеризовал как индуктивную метафизику. Существенным дополнением к Вундту для Челпанова был критический реализм А. Рия. Впоследствии русский философ будет обращаться и к Э. Гуссерлю. Его собственные взгляды наиболее внятно и полно были изложены, наверное, в его знаменитой работе «Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе» (1900) [2]. Причем сам Челпанов относил эту книгу к сочинениям по психологии. Итак, философская пропедевтика принципиально отличается от систематической философии. Методика преподавания философии направлена не на обоснование собственного философского мировоззрения, а на обзор проблем и их возможных решений.

Автор отмечает, что в его пособии нет полного единства, есть множество вопросов, на которые не дается вполне законченных ответов, но так и должно быть. Ученик, находящийся в «преддверии» философии, должен только познакомиться с основными вопросами и возможными решениями. Следующий шаг – для желающих, для искренне заинтересованных, – самостоятельное изучение определенных философских систем. И это – дело свободного выбора. Целостность философского мировоззрения может открыться как раз в таком обращении к некоторой системе или к нескольким системам, которые будут избраны искателем в свободном и осмысленном поиске. Продолжающий философские искания должен выбрать себе «руководителей» из числа ведущих мыслителей. Введение же в философию должно оставить ученика неудовлетворенным, должно возбудить «жажду» дальнейшего философского познания, но полного утоления этой «жажды» ищущий, по словам Челпанова, должен «искать в другом месте».

В качестве недостатков современного ему образования Г.И. Челпанов называет отсутствие преподавания философии в средней школе, а также «ненормальную постановку» университетского курса философии. Все это является причиной незначительной распространенности философского знания в обществе. Георгий Иванович прямо говорит о том, что «философская культура стоит у нас очень низко». Вряд ли

нужно напоминать о том, что в современном российском обществе этот уровень гораздо ниже... Философ обращает внимание на то, что в 1890-е гг. среди университетской молодежи господствовало увлечение материализмом, затем оно сменилось идеалистическими интересами. Челпанов опасается, как бы не пришла мода на какую-либо разновидность позитивизма. Такого рода повальные увлечения, как и быстрая смена философских ориентаций, связываются Челпановым с отсутствием добротного философского образования. Именно последнее дает возможность выработки сознательного отношения к философским вопросам и проблемам, что предохраняет от неосознанных увлечений и быстрой смены философских симпатий. В наше время мы можем только мечтать хотя бы о стихийных, неосознанных философских увлечениях у студентов (и, вообще, молодежи). В связи с необходимостью глубокого и систематического философского образования профессор еще раз подчеркивает актуальность учебно-методической литературы по данному вопросу.

Далее Георгий Иванович делает очень важное замечание. Изучению философии должны предшествовать курсы логики и психологии. Для этой цели автор рекомендует свои учебники. Учебник логики Челпанова вышел в 1897 г., с тех пор он многократно переиздавался. Учебник по психологии начал издаваться с 1902 г. Начиная с 1908 г. эти два пособия выходят как две части «Элементарного курса философии» (для гимназий и самообразования) (Психология. 1 часть. Логика. 2 часть). Такой порядок издания сохраняется до 1918 г. После этого учебник по психологии не переиздавался, «Логика» выходила в сокращенном и исправленном виде в 1946 г. В наше время «Учебник логики» [3] выпускается 16 изданием, соответствующим изданию 1918 г.

Для Челпанова, как и для Аристотеля, логика являлась философской пропедевтикой. Точнее, логика у Георгия Ивановича оказывается подготовкой к введению в философию. Но у него она разделяет свою пропедевтическую участь с психологией, тогда как у Аристотеля психология, учение о душе, входит в физику, вторую философию, один из трех разделов теоретической философии. Учебник по логике был создан раньше, но впоследствии стал второй частью элементарного курса философии. К тому же, в учебнике логики (после 1902 г.) содержатся важные отсылки к предшествующему учебнику по психологии. Психология определяется Челпановым как описательная наука о мышлении, то есть имеющая своим объектом мышление как оно есть. Логика же

рассматривается как наука нормативная, то есть описывающая и объясняющая мышление как оно должно быть, с точки зрения логической нормы. В этом смысле логика уподобляется этике и грамматике как нормативным наукам.

После такого первоначального ознакомления с мышлением (психологического и логического), направленного, соответственно, на стихийное и упорядоченное проявления мыслительной деятельности, Челпанов настоятельно рекомендует своим читателям ознакомиться с его книгой «Мозг и душа» как с психологическим исследованием. Именно оно призвано осуществить переход от первоначального, школьного изучения элементарной философии к более серьезным философским занятиям (по введению в дисциплину). Челпанов говорит: *«Для ознакомления с общими вопросами психологии рекомендуется моя книга: «Мозг и душа»»*. Но, конечно, это – не в меньшей степени философская монография, чем психологическая. Это – именно философская критика материализма, а также возможных философских выводов рефлексологии, а также психофизиологии. Но без психологии здесь обойтись невозможно. Не опираясь на результаты психологических исследований Лейбница, Гербарта, Фехнера, Лотце, Вундта, Кюльпе, самого Челпанова и др. психологов и философов, невозможно дать конструктивную критику материализма и позитивисткой физиологии, а также утвердить положения индуктивной метафизики и критического реализма, основополагающие для Челпанова как для философа.

Особый пункт челпановского учебника – крайне осторожный и тщательный выбор рекомендуемой литературы, приводимой после каждой главы учебника. Он писал, что приводит только важнейшие сочинения по данному вопросу. Он также сетует по поводу неудовлетворительных переводов некоторых трудов. Одним из критериев выбора литературы был и чисто педагогический – доступность для понимания учеников. Поэтому многие важнейшие работы не вошли в эти списки. К четвертому изданию учебника Георгия Ивановича существует чрезвычайно важное дополнение – вопросник, составленный студентом Челпанова В.С. Шилкарским. Учебник состоит из 30 глав. К каждой из них приложен весьма обстоятельный список вопросов для осмысления философских проблем, о которых говорится в соответствующих разделах. Эти вопросы можно успешно использовать на семинарских занятиях.

Вообще, учебник Г.И. Челпанова «Введение в философию: С приложением вопросника и конспективного обзора истории философии» можно рекомендовать тем преподавателям философии, которые не удовлетворены современными учебниками по философии, но все же желают ориентироваться на какое-то учебно-методическое пособие. В таком случае рассматриваемый учебник можно рекомендовать в качестве средства философского самообразования для преподавателя. Только внимательно изучив все рекомендуемые пособия, преподаватель сможет решить, как он в современной образовательной ситуации может использовать данный материал. И только после этого предлагаемые учебно-методические труды могут быть включены в список дополнительной литературы для студентов. Можно даже предложить цепочку повышения преподавательской квалификации: 1. Элементарный курс философии в 2-х частях: психология и логика. 2. «Мозг и душа». 3. «Введение в философию». (Челпановские учебники).

Учебники Георгия Ивановича могут послужить своеобразным введением в более глубокие и систематические «Введения в философию» немецких авторов, по которым учился в том числе и сам Челпанов – В. Вундта, О. Кюльпе, Ф. Паульсена и др. Это те системы философии, те пропедевтические курсы, теоретические и историко-философские обобщения рубежа XIX–XX вв. (конкретнее, имеется в виду период примерно с 1892 по 1905 гг.), которые позволяют понять, по крайней мере, новоевропейскую философию от Декарта до Вундта. Предполагаю, что советская и постсоветская философско-образовательная ситуация не дают такой возможности.

Итак, речь идет о реконструкции дореволюционной ситуации философского образования, в которой ведущую роль в России играл замечательный педагог, философ и психолог Г. И. Челпанов. Лучшим признанием челпановской роли в отечественной философской, психологической и педагогической культуре начала XX в. (до революции) стал сборник «Георгию Ивановичу Челпанову от участников его семинариев в Киеве и Москве. 1891–1916. Статьи по философии и психологии», изданный в Москве в 1916 г. В начале предисловия к сборнику говорится следующее: «Георгию Ивановичу Челпанову бывшие члены его семинариев в Киеве и Москве посвящают этот сборник с целью высказать публично, в год двадцатипятилетия педагогической деятельности своего профессора, свою благодарность ему за пройденную под его руководством научно-философскую школу».

В сборнике помещены статьи А. Щербины, Алексея Лосева, П. Блонского, Павла Попова, Л. Салагова, Ив. Маркова, Густава Шпета, Ф. Бережкова, А. Циреса, И.Н. Дьякова, Павла Дале, К. Корнилова, Б. Северного, Н. Ферстера, Ал. Каэласа, Н. Рыбникова, В.М. Экземплярского. Статья А.Ф. Лосева «Эрос у Платона» является первой публикацией великого русского философа, с тех пор она многократно переиздавалась. Остальные статьи, по всей видимости, кроме Г.Г. Шпета («Сознание и его собственник»), не переиздавались, хотя представляют не меньший интерес. Авторы продуманно составляли сборник, статьи концептуально перекликаются между собой и, конечно, имеют непосредственное отношение к идеям и интересам учителя, Г.И. Челпанова.

Проблематика статей находится на переднем крае европейской философии того времени, в них осмысляются новейшие концепции, в том числе и практически неизвестные русскоязычному читателю, и, конечно же, возникают новые идеи и концепции, имеющие важнейшее философское и психологическое (и, иногда, педагогическое значение).

В принципе, каждая статья имеет потенциал развития в оригинальное направление мысли, в ту или иную школу (философии или психологии). Этот процесс начинался, но в Советской России (и в Советском Союзе) он продолжаться не мог. Приходится признать, что социальные условия все-таки могут создавать непреодолимые препятствия для развития мысли и других способностей духа. В 1923 г. Г.И. Челпанов был отстранен от руководства основанного им в 1914 г. Психологического института при Московском университете. Директором института стал бывший ученик Челпанова К.Н. Корнилов, полностью перешедший на марксистские позиции. Ученик, коллега и друг Георгия Ивановича Г.Г. Шпет пригласил его в Российскую (впоследствии Государственную) академию художественных наук, на физико-психологическое отделение. Сам Шпет возглавлял философское отделение Академии. В 1929 г. академия была расформирована. Челпанов, как и многие другие сотрудники, практически лишились средств к существованию. Многие, как Шпет и сын Георгия Ивановича Александр, были репрессированы. В 1936 г., вскоре после расстрела в 1935 г. Шпета и Александра Челпанова, Георгий Иванович скончался.

Наследие Г.И. Челпанова сейчас активно переиздается, но до издания собрания сочинений дело пока не дошло. Хотя, по устным свидетельствам, высказанным на заседании секции истории русской философии на последнем Всероссийском философском конгрессе,

в Институте психологии РАН ведется подготовительная работа над собранием сочинений. Но, мне кажется, более важным для продолжения дела Челпанова является воссоздание, насколько это возможно, философско-методической системы Георгия Ивановича, встраивание ее в современный педагогический процесс в высшей школе.

Литература:

1. *Челпанов Г.И.* Введение в философию: С приложением вопросника и конспективного обзора истории философии / Вст. ст. И.В. Журавлева. Изд. 8-е, доп. М.: Либроком, 2010. 584 с.

2. *Челпанов Г.И.* Мозг и душа: Критика материализма и очерк современных учений о душе / Вступ. ст. В.В. Умрихина. Изд. стереотип. М.: Либроком, 2015. 336 с.

3. *Челпанов Г.И.* Учебник логики / Вст. ст. Б.В. Бирюкова. Изд. 16-е. М.: ЛЕНАНД, 2016. 264 с.

Яшин Б.Л.,
доктор философских наук,
профессор кафедры философии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет

О формировании логической культуры школьников и не только...

Аннотация: в статье обращается внимание на низкий уровень логической культуры школьников, студентов и магистрантов, что, в частности, связано с недостаточным вниманием к работе по формированию логического мышления в Федеральных государственных образовательных стандартах. Компенсируя недостаток логической культуры школьников и учебной и методической литературы, учителя в регионах России создают собственные авторские программы курса «Логика» для целенаправленного ее формирования.

Ключевые слова: культура мышления; культура речи; логическая культура; компетенции; логика в школе и вузе; ФГОС ООО.

Работа ведется в рамках научно-исследовательского проекта № 15-03-00760, поддержанного РГНФ.

С начала XXI века в России все более ощущается недостаток культуры мышления и речи. Общение в процессе моей профессиональной деятельности со школьниками, учащимися высших учебных заведений всех уровней – бакалавриата, магистратуры и аспирантуры – показывает, что многие из них не могут грамотно выразить свои мысли, не способны обобщать и сформулировать выводы из достаточно простых посылок, допускают языковые и логические ошибки.

Невысокий уровень языковой и логической культуры проявляют, к сожалению, люди, деятельность которых связана с убеждающим словом: политики, журналисты, дикторы телевидения, ведущие и участники разного рода телевизионных шоу, руководители самого разного уровня...

Решение проблемы повышения уровня культуры мышления и речи тесным образом связано, прежде всего, с формированием логической культуры. Умения логически грамотно сформулировать свою мысль, найти подходящие аргументы для подтверждения или опровержения какого-либо утверждения, достаточно ясно определить понятие, правильно и корректно сформулировать вопрос, выстроить свои рассуждения так, чтобы они были убедительными – все это является необходимым в любом общении, тем более в деятельности специалиста, профессия которого, связана с общением с людьми.

Все перечисленные умения и навыки, на первый взгляд кажущиеся простыми и естественными, не даются человеку от рождения. Они формируются, прежде всего, в процессе обучения в школе и должны совершенствоваться в высших учебных заведениях. Элементарные логические умения необходимо закладывать с детства. К сожалению, достаточно часто ни родители, ни школьные учителя не только не знают, как и что для этого надо делать, но и сами не отличаются высоким уровнем логической культуры.

Потребность в развитии логической культуры ощущается сегодня уже в начальной школе. Однако здесь она целенаправленно практически не удовлетворяется. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2016 г.) в качестве требований к результатам освоения основной образовательной программы предусматривает «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям» лишь в разделе «Метапредметные результаты...». А «овладение основами логического и алгоритмического мышления» предусматривается только при изучении математики и информатики.

Недостаточное внимание к логике в начальной школе приводит к результатам, о которых совсем недавно говорила руководитель Министерства образования и науки РФ О.Ю. Васильева, ссылаясь на результаты контрольной работы по русскому языку, проведенной ФИПИ (Федеральный институт педагогических измерений) в декабре прошлого года в 30 тысячах школ. Ее писали второклассники. Тестовые задания работы все учащиеся выполнили на «4» и «5», но практически 70% детей не смогли составить предложение из слов, которые были

представлены в задании. Это свидетельствует о недостаточно высоком уровне развития логического мышления.

Низкий уровень логической культуры обнаруживается и в средней школе. *«Большинство старшеклассников, – пишет Э.П. Тарасова, – не только не в состоянии прокомментировать доказательное рассуждение, но и склонны допускать серьезные ошибки, представляя умозаключения по неправильным модусам как строгое логическое следование, делая поспешные обобщения, создавая ложные аналогии и пр.»* [1, с. 117].

И вновь приходится связать это с недостаточным вниманием к работе по формированию логического мышления в тех же ФГОСах. Эта работа, по мнению разработчиков стандартов, должна найти свое отражение в метапредметных результатах освоения основной образовательной программы. Иными словами, каждый учитель-предметник должен в процессе изучения своего предмета «обращать внимание школьников на умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы» (ФГОС ООО, утвержденный в декабре 2010 г.). Но, как это будут делать учителя, если большинство из них сами не владеют перечисленными умениями, так как не изучали логику?

«Наша школа, – пишет академик РАО, доктор физмат наук Н.Х. Розов, – фактически не уделяет внимания систематическому воспитанию логического мышления учащихся. В школе отсутствует целостный курс логики, и в этом один из печальных недостатков нашего среднего образования» [2, с. 143].

О необходимости изучения логики в школе уже давно и неоднократно заявляли многие известные в России авторы вузовских и школьных учебников по логике. Об этом говорят преподаватели вузов и школьные учителя в разных регионах нашей страны. Вопрос о введении в школах логики как самостоятельного предмета активно обсуждался на специальной секции «Логика для детей как способ воспитания культуры диалога» участниками Международной научно-практической конференции «Философия – Детям. Диалог культур и культура диалога» в 2008 г. в Москве.

К настоящему времени в нашей стране уже накоплен богатый опыт изучения логики и формирования логического мышления в школах и даже в детских садах. А.Л. Никифоров и М.И. Панов, например, еще в 1995 г. разработали программу и апробировали курс «Введение в логику» для начальной школы, опубликованную в рамках Федеральной программы книгоиздания России «Новая библиотека гуманитарного образования». В том же году издательством «Дрофа» было выпущено подготовленное коллективом авторов под руководством А.Д. Гетмановой учебное пособие «Логика 10–11», рекомендованное Министерством образования России для общеобразовательных учебных заведений, школ и классов с углубленным изучением логики, лицеев и гимназий, которое неоднократно переиздавалось (последний раз в 2016 г.). Однако тиражи этих книг до смешного малы: в 2008 г. – 1000, а в 2016 г. – всего сто (!) экземпляров.

Сегодня, ощущая недостаток логической культуры школьников и учебной и методической литературы, учителя в российских регионах сами создают собственные авторские программы курса «Логика» для целенаправленного ее формирования.

Вот что пишет, например, по этому поводу учитель начальной школы А.Н. Чигринова (Москва). *«На мой взгляд, предмет логика является приоритетом начального общего образования, так как именно логика способствует формированию общеучебных умений и навыков, которые в значительной мере определяют успешность всего последующего обучения ... Из опыта работы, – продолжает она, – можно сделать вывод, что современные учебники по математике для начальной школы – учебные пособия: М.И. Моро, И.И. Аргинской, Н.Б. Истоминой, Л.Г. Петерсон, С.А. Козловой и др., содержат специальные упражнения, цель которых – формирование у младших школьников логических операций (сравнение, обобщение, синтез, анализ, классификация и др.). Но они не носят системного характера и используются в качестве необязательного материала, а часть заданий уже предполагает наличие у ребенка сформированных логических операций... Развитие логического мышления ребенка в системе начального образования, – делает вывод А.Н. Чигринова, – является его необходимой составляющей в связи с резко возрастающим объемом научного содержания изучаемых дисциплин. Однако отсутствие предмета логика и специально разработанной системы подобных заданий в значительной степени затрудняет работу учителя в данном направлении» [3].*

К великому сожалению, дисциплина «Логика» сегодня, по сути дела, изгнана из числа дисциплин базовой части образовательной программы «Педагогическое образование» бакалавриата, а найти или нет ей место в вариативной части этой программы – решают ее руководители. Вполне понятно, что в сложившихся экономических условиях чаще всего они предпочитают предоставить это место «своим» курсам.

Ситуация в настоящее время усугубляется в связи с введением новых федеральных стандартов программы бакалавриата по направлению «Педагогическое образование». Здесь среди универсальных компетенций, которыми, по мнению разработчиков этих стандартов, должен обладать выпускник, освоивший эту программу бакалавриата, нет ни одной, в которой было бы сказано о логической культуре или, хотя бы, о логической грамотности будущего педагога.

Нет в перечне универсальных компетенций ни одной, связанной, как это было в предыдущих федеральных стандартах и со способностью использовать основы философских знаний для выработки на основе богатейшего культурного пласта истории философии, многообразного опыта размышлений о природе, обществе и человеке своей собственной мировоззренческой позиции. А ведь именно философские дисциплины, включая логику, этику и эстетику, во многом определяют выбор линии жизни каждого выпускника вуза.

Из всего сказанного, можно сделать следующие выводы.

1. В целях повышения речевой и логической культуры мышления учащихся в школе необходимо изучение логики.

2. Для того, чтобы это изучение было продуктивным необходима разработка учебного комплекса (учебники и учебные пособия, методические пособия и т. п.).

3. Очевидно, что необходима и подготовка учителей, которые могли бы эффективно преподавать логику. А, значит, необходимо ввести обязательный курс логики в вузах, по крайней мере, для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

4. Нельзя сводить роль такой дисциплины как философия лишь к тому, как это предполагают новые федеральные образовательные стандарты, чтобы выпускник обладал способностью «воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах». Необходимо, по крайней мере, сохранить в них общекультурные компетенции предыдущего ФГОС, которые предполагают, что выпускник вуза будет обладать культурой

мышления, способностями к обобщению и анализу, к восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, способностью использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения, а также способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития.

Литература:

1. *Тарасова Э.П.* Логические основания воспитания культуры диалога у школьников // *Философия – детям. Диалог культур и культура диалога: Материалы Третьей Международной научно-практ. конф. 4–7 июня 2008 г. М.: Гуманитарий, 2008.*

2. *Розов Н.Х.* Логика и школа // *Наука и школа. 2016. №1.*

3. *Чигринова А.Н.* Необходимость отдельного предмета «Логика» в начальной школе. URL: [https:// festival.1september.ru/articles/579353/](https://festival.1september.ru/articles/579353/) (дата обращения 22.04.2017).

СОВРЕМЕННОЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИИ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Бадалянц О.Н.,
кандидат философских наук, доцент,
кафедра социологии и философии,
Северо-Восточный государственный университет,
г. Магадан, afonado@rambler.ru

Парадоксальные тренды современного образования: антропологический и ценностный аспекты

Аннотация: в статье анализируются ценностные и антропологические аспекты современного образования. Раскрывается инверсия смыслов образования, отражающая противоречия и парадоксы в ценностных системах и, в конечном счете, затрагивающая фундаментальные интересы и личности и общества, связанные с образованием как духовной ценностью, направленной на становление личности.

Ключевые слова: образование; ценность; парадоксы образования; Форум образования; образовательная политика; система образования.

Противоречивая динамика современных общественных процессов, затрагивающая институциональные и ценностные аспекты, актуализирует проблемное поле одного из основных ресурсов будущего – образования. Личностная и общественная ресурсность образования, превращение образования в актуальную значимость для современного информационного общества, ставят вопрос о его сущностных характеристиках. Понимание образования как высшей духовной ценности, способствующей становлению, «образованию» человека, до известной степени не вписывается в форматы прагматичного потребительского конкурентного общества. Кроме того, глобализация диктует универсальные подходы и требования, ряд из которых находится в сложной диалектике с национальными интересами. В настоящее время мы наблюдаем направленности изменений в образовании, которые неоднозначны, парадоксальны, поэтому целью настоящего исследования является осмысление ряда аспектов таких изменений. Прежде всего, нас ин-

тересуют ценностные и антропологические аспекты, то есть то, что затрагивает сущность образования.

Аксиология. В европейской цивилизации образование в современном его понимании оформляется приблизительно 150 лет назад. Аксиология образования развивалась в двух плоскостях. Первая связана с линией естественнонаучного знания и формировала ценность математического и технического образования. Вторая – с линией «наук о духе», гуманитарной линией, которая и эксплицировала само понятие образования как становления человека и культивирования в нем различных «образов», например, человека культурного, человека духовного. Обе линии стягивались системой ценностного отношения к образованному человеку, его рациональности, культурности, воспитанности. Классическое образование высоко ценилось в силу формирования образованного элитного слоя общества. Оно, с точки зрения современности, было «избыточным»: могло не быть связано с профессией, удовлетворяло духовные потребности формирования личности. Прикладное образование дополняло классику, имело высокий уровень, как в плане специальной подготовки, так и в плане общей образованности. Например, в царской России, профессиональная система подготовки инженеров была одной из лучших в Европе. В то же время, этот слой российского общества был и духовной элитой России. XIX век, будучи веком гуманитарного знания, эксплицировал и высшую ценность образования – ценность воспитания личности и формирования духовности человека.

Прогнозирование

Кардинальные информационно-технологические трансформации в современных обществах влекут кардинальные изменения и в образовании. Оно становится системой массовой подготовки, что связано с требованиями знаний, техники и технологий. Ушло в прошлое традиционное элитарное образование, доступное лишь высшим слоям и условиям. Нам необходимо учить всех. Формируются новые методы и способы образования, аналогии которым вряд ли найдутся в истории. Многие процессы затрагивают систему образовательных ценностей различных субъектов: личности, общества, государства.

В связи с быстротой изменений, наука пытается предсказать дальнейшие тренды образования. Функционируют разнообразные варианты прогнозирования и проектирования будущего состояния «объектов». Прогнозные модели целеполагательны и отражают необходимость уло-

вить глобальные тенденции изменений, что необходимо для прогнозирования тенденций развития отдельных объектов. Глобальные прогнозы влияют на национальные модели объектов.

Прогнозирование образования, как в глобальных, так и в национальных аспектах сейчас крайне актуально, так как и в образовании и в обществе разворачиваются процессы, не имеющие прецедентов в прошлом.

Мы уже затрагивали и анализировали ряд трендов в образовании. Отмечали сложности, противоречия, вызовы, парадоксы [1; 2; 3; 4; 5]. Нам представляется, что трансформация современного образования более основательна и существенна и может привести к полной инверсии прежних смыслов образования.

Парадоксальные тренды

Состояние неопределенности в образовании. С одной стороны, мы наблюдаем четкие пути и «дорожные карты» изменений в образовании, которые известны не только экспертному сообществу, но и обывателям. С другой стороны, эта, казалось бы, «явная определенность» при определенных условиях порождает «свое иное». Обозначим некоторые парадоксальные тренды.

Парадокс целей: целью образования провозглашается развитие личности, индивидуальности, творческого потенциала, а является – оказание конкретных, часто узконаправленных услуг.

Парадокс формы и содержания образования: чем больше стандартизации в образовании, информационно-технологических «форм» образования, тем больше формализации и технологизации в образовании, тем возможнее изменение сущностного антропологического содержания образования.

Парадокс информатизации образования: внедрение в образование информационных методов преподавания и обучения, что само по себе является прогрессивным и неизбежным, при определенных условиях может привести к инверсии ценностно-антропологических смыслов и основ образования.

Парадокс синтеза обучения и воспитания при использовании информационных технологий: чем больше внеличностных унифицированных образовательных технологий, тем меньше воспитания и направленности на становление личности.

Парадокс ценности высшего образования: чем больше надежды лишь на одну функцию высшего образования – путь к занятости, хорошей работе, тем более «бесполезным» оно может оказаться при росте безработицы, которая вероятно будет обостряться при внедрении и использовании технологий без участия человека.

Парадокс высшего образования при стремлении к равенству: формирование «образовательной черни» и «интеллектуальной элиты».

Вероятностные парадоксальные направленности изменений придают образованию состояние неопределенности.

Квинтэссенция размышлений о парадоксах сводится к следующему. Постсовременность немислима без разветвленного и массового образования. XX век стал веком образования, XXI век эту тенденцию актуализирует. Потребительское общество формирует вызовы образованию и де факто образование принимает законы потребления, рынка, конкуренции. Цифровые технологии одновременно и требуют и дают возможность появления новых неоднозначных моделей образования. Многие уже признали, что будущее за онлайн-образованием, дистанционным образованием. Эти технологии можно назвать и развивающими, и поисковыми, и проектными, и «кликновыми»: нажатие кнопки – получение информации.

При этом возникает очень много вопросов. Формальная сторона образования галопирует вслед за информационными технологиями, несмотря на заверения о том, что технологии лишь «вспомогательное средство». Фактически само образование становится научной, экономической, политической технологией know how: знаю, как. Знаю, как информационно и технологически оформить образование, связать его с технологиями производства и рыночной экономики, политикой свободы и демократии, наукой, находящейся на службе рынка.

С точки зрения философии и методологии познания технологии «знаю как» должны соотноситься с аспектами сущностного подхода: «знаю зачем», «знаю почему». При вынесении «за скобки» сущностного подхода ряд вопросов не укладывается в схему know how: как стандартные информационные и дистанционные технологии сделать лично ориентированными и воспитательными; как и чем восполнить живую коммуникативную диалоговую сущность образования; как не допустить обесценивания творчества и уникальности в конвейере образования; как соотнести универсальные и национальные ценностные системы; как свободу получения информации не превратить в симулякр и манипули-

рование сознанием; как избежать подмены достоверной информации полуправдой или ложью; снижаются или повышаются когнитивные способности личности при работе с новейшими технологиями и формами получения знаний; совершенствуют ли нравственность личности информационные и дистанционные «бонусы» и возможности.

Отдельный интерес вызывает высшее образование. Существует точка зрения, что в будущем отпадёт необходимость дипломов как таковых. Спрос на высшее образование неуклонно растет, но при этом работают по специальности далеко не все выпускники высших учебных заведений. Кроме того, появление новых знаний настолько динамично, что знания, «заверенные» дипломами быстро устаревают. Примером такого явления уже сейчас могут служить специалисты IT-технологий. Получается, что дипломированные специалисты, которых система образования готовит в большом объеме, не настолько нужны современному обществу, так как не соответствуют требованиям его когнитивной динамики [6]. Сторонники такой точки зрения утверждают, что цивилизации необходимо признать «свободное» (внесистемное) получение образования по различным глобальным сетевым программам. Мерилом образования будут служить только реальные прикладные компетенции.

В системе целеполагания и ценностей высшего образования наблюдается разрыв между фундаментализацией и профессионализацией. Он углубляется в силу стремления и требования массовости получения специального образования в интересах рынка, конкуренции, работодателя. Просматривается опасность превращения массового образования в формализованный конвейер. Но есть вероятность все большей актуализации современной разновидности элитарного образования, связанного с информационным обществом и формированием «информационной власти и элиты».

Многие реалии и процессы продиктованы временем. Их уже не остановить, да это и невозможно. Но это не снимает возникающих аксиологических проблем и вопросов, которые сопровождают образовательные трансформации. Сейчас происходит инверсия содержательных смыслов, связанных с традиционным пониманием сущности и целей образования. Коррелируют ли новые тенденции в образовании, информационные технологии с морально-нравственными аспектами образования, воспитания? Часть экспертного сообщества утверждает, что технологии лишь вспомогательное средство образования. Другие отмечают влияние технологий на сущностные аспекты и человека и об-

разования. Третьи констатируют ценностную эрозию образования, связанную с дисфункциями воспитания и диктатом прагматизма.

Интересно поразмышлять и о том, какие методы прогнозирования образования используют ученые. Приведем пример одного из вариантов прогнозирования. В 1950–60-х годах появилось прогнозирование будущего методом форсайтов (foresight – взгляд в будущее). Форсайты – это своеобразные дорожные карты, которые являются одновременно и прогнозом и аттрактором, то есть тем, что «притягивает» к будущему состоянию движущийся объект или процесс. Форсайты российского образования делаются по западной методике. Их особенностью является конструирование образовательной системы России по англосаксонскому стандарту на основе тезиса о нарастании конкурентной борьбы в условиях глобализации. Содержание программы Форсайт «Образование 2030» можно свести к трем центральным идеям: выделение в образовательной выборке безусловной интеллектуальной элиты и безусловной интеллектуальной «черни»; императивное требование отрыва высокотехнологичных сервисов образования, например, MOOC (Massive Open Online Course), от подвергающегося редукции государственного образования в пользу внесистемного образования и обучения; трансформация отечественного образования – превращение его в образовательный рынок в качестве главной цели и задачи. Важнейшей особенностью форсайта как процесса воздействия информационной глобализации на отечественное образование следует назвать постоянное акцентированное давление «разгосударствления» образовательной системы вообще и школы в частности [7]. Прогнозируются пока еще фантастические феномены, например, нейронет, который придет на смену интернету, как система связи между нервной системой человека, компьютером и сетью.

Иными словами, прогнозируется то, что связано с глобальными процессами, новыми технологиями, компьютерами, сетями, конкуренцией. Основной тренд прогнозирования направлен на формирование глобального образовательного пространства. И лидером является западная система образования, ее ценности и перспективы. Прогнозы чаще всего отражают становление информационного общества, признаками которого являются сетевые формы организации общества, сетевые принципы коммуникации, требующие постоянного достраивания процесса, общее смысловое пространство, медиапродукция, информационная культура, креативность и др. Формирующееся медиаобразование является продолжением этих процессов [8].

Прогнозируемые тренды актуализируют противоречия в различных социальных и образовательных «пространствах»: глобальное – региональное – национальное; виртуальные коммуникации – реальные коммуникации; форма образования (информационные и педагогические технологии) – содержание (духовная и культурная сущность) образования как ценности.

Уже сейчас отдельные прогнозируемые явления и процессы «наступают» на национальные образовательные системы и традиции, формируют медиаобразование, дистанционное образование, интернализируют образование в глобальных масштабах. Такие процессы не могут не затрагивать аксиологические ориентиры, поскольку система образования не может быть нейтральной. Если она не формирует конструктивных ценностно-смысловых и социокультурных установок, вакуум заполняется стихийно возникающими жизненными, часто деструктивными ориентациями [9]. Вопрос заключается в том, что это будут за ценности.

Рассуждая об аксиологии образования необходимо посмотреть на относительность взгляда на проблемы. Существует аутсайдерский локус, извне. Это взгляд общества, государства, работодателя. Все противоречия и парадоксы, о которых мы говорили, аутсайдерами прагматизируются на основе экономических и технологических потребностей, в том числе и глобальных. Аксиология духовности и ценности личности такими субъектами провозглашается, но слабо актуализируется. Не всегда из-за нежелания, часто из-за сложностей воплощения. Это отражает парадокс: целью образования провозглашается развитие личности, индивидуальности, творческого потенциала, а является – оказание конкретных «образовательных услуг». Инсайдерский взгляд профессионального сообщества актуализирует противоречия. Они редуцируются к тотальной формализации и технологизации образования и в ответ на это к поискам рациональных основ и логики изменений в образовательной системе.

Интересно рассмотреть технологический подход, который сейчас уже не вызывает недоумения у преподавателей [10]. А ведь стоит отметить, что такой подход, пришедший из производства, где в результате технологических революций появилось конвейерное производство, основан на субъект-объектных отношениях. При этом в образовании провозглашается субъект-субъектный подход. Кроме того, подразумевает ли технологический подход подготовку однотипных учащихся, воспро-

изводит ли стереотипы? Учитель, преподаватель – это инженер-технолог в технологическом педагогическом процессе? В философском понимании: насколько правомерен технологический подход применительно к культуре и образованию? К проблеме технологического подхода и технологий относится игнорирование личности. Один из первых исследователей технологий Кларин М.В. отмечал, что речь идет именно о личности, а не о таких индивидуальных особенностях учащегося, как свойства восприятия, стиль познавательной деятельности и т.д. Ведь именно личность ученика (не одни только учебные цели!) должна находиться в центре учебного процесса [10, с.51]. Во многом именно вопросы о личности и воспитании формируют аксиологическое проблемное поле образовательного сообщества, которое пытается сопротивляться выключению личности и ученика и педагога из образовательного процесса, пытается найти в формализованных подходах возможности не превращать образование в технологический конвейер или некий вариант программирования.

В заключении необходимо отметить, что отечественному образованию предстоит решать чрезвычайно сложные задачи. Пока формальная информационно-технологическая составляющая движется вразрез с национальными ценностными и образовательными традициями. Но мы не можем отказаться от мировых тенденций, так как окажемся на периферии. Интернализация образования (Болонский процесс, Копенгагенский процесс) вовлекает нас в поиск эффективных национальных образовательных моделей, которые были бы привлекательны для других (Китай, Индия, Бразилия, ЮАР, страны Юго-Восточной Азии).

Наряду с формированием глобального рынка образовательных услуг складываются образовательные ареалы, основой которых выступает родственность языковых культур: европейско-американский, китайский, испано-латиноамериканский, арабский. Россия должна участвовать в конструировании образовательных ареалов, находя рациональные выходы в системе парадоксальных трендов. От этого будет зависеть конкуренция четырех сценариев в высшем образовании:

- 1) сырьевое будущее;
- 2) догоняющая модернизация;
- 3) локальное лидерство;
- 4) когнитивное общество.

Учитывая это, высшее образование не должно «ужиматься», так как может играть роль регионального и глобального локомотива образования [11, с. 87].

Литература:

1. *Бадальянц О.В.* Аксиология образования в аспекте противоречий и парадоксов // На перекрестке Севера и Востока (методологии и практики регионального развития): Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (30 ноября – 1 декабря 2016 г., г. Магадан). Красноярск: НИЦ, 2017. С. 288–291.

2. *Бадальянц О.В.* Парадоксы образования // Университеты России в диалоге со временем: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (17–20 нояб. 2015 г. [г. Магадан]) / Сев.-Вост. гос. ун-т. Магадан: СВГУ, 2016. С. 14–17.

3. *Бадальянц О.В.* Проблемы и риски современного образования // Вестник Северо-Восточного государственного университета. №12: спецвыпуск. Магадан: Изд-во СВГУ, 2010. С. 10–12.

4. *Бадальянц О.В.* Модернизация образования: вызова и риски современности // Совершенствование качества высшего профессионального образования в современных условиях: Материалы Всероссийской научно-методической конференции / Под науч. ред. А.А. Фаткулина; отв. за выпуск А.А. Белоусов. Владивосток: Уссури, 2007. С. 14–18.

5. *Бадальянц О.В.* Проблема взаимосвязи образования, общества, культуры: вызовы и риски современности // Философия и социальная динамика XXI века: проблемы и перспективы: сборник статей II Международной конференции. Омск: СИБИТ, 2007. В 3 Ч. Ч. 3. С. 304–320.

6. *Петров В.В., Наливайко Н.В.* Аксиологические основы развития образования в обществе знания // Философия образования. 2015. № 6 (63).

7. *Еврезов Д.В.* О Форсайте российского образования // Философия образования. 2015. №4.

8. *Мамедов Р.Н.* Медиаобразование: формирование защитных механизмов от опасности информационной среды // Образование и общество. 2015. №1 (90). Январь-февраль.

9. *Пфанэнштиль И.А.* Особенности становления евразийского вектора отечественного образования // Философия образования. 2016. №1.

10. *Лобанова Н.И.* Образование и понимание (о технологическом подходе в педагогике) // Высшее образование в России. 2013. №7. URL: <http://vovr.ru/upload/7-13.pdf> (дата обращения 25.12.2014)

11. *Огнева В.В., Болховитина Т.С., Васютин Ю.С.* Высшая школа современной России: ключевые тренды формирования новой парадигмы // Образование и общество. 2015. №2 (91). Март-апрель.

Баранова В.И.,
доктор исторических наук,
профессор кафедры культурологии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет
vi.baranova@mpgu.edu

**Формирование духовно-нравственных основ
личности педагога в процессе преподавания курса
«Культура повседневности» (на примере исследовательского
проекта студентов «Семейная память о советском прошлом»)**

Аннотация: статья посвящена теоретическому осмыслению образовательных возможностей проектной деятельности в рамках изучения дисциплины «Культура повседневности».

Ключевые слова: культурная память, историческая память, семейная память, культурология, культура повседневности; проектный метод; педагогическое образование; преподавание культуры повседневности в вузе.

Учебный исследовательский проект «Семейная память о советском прошлом», был подготовлен студентами второго курса направления «культурология» в течение третьего семестра (с сентября по январь 2016/2017 учебного года) в рамках изучения дисциплины «Культура повседневности».

Основной целью проекта было проведение студентами-культурологами интервью с родителями и представителями старшего поколения своих семей, а также анализ семейного фотоархива. На основе проведенных интервью и фотоанализа были собраны свидетельства-воспоминания о советской семейной истории.

Целью проекта также являлось осмысление и переосмысление студентами своих семейных воспоминаний, что способствует развитию и укреплению духовно-нравственных основ личности.

Работа в данном проекте велась по трем направлениям:

1. Теоретико-методологическая подготовка: изучение различных подходов в истории, культуре и социологии повседневности в процессе лекционных и семинарских занятий.

2. Полевое исследование. Беседы с членами семьи и последующий анализ текстов. Подбор и анализ фотографий.

3. Подготовка презентации проекта «Семейная память о советском прошлом» с последующей публичной групповой защитой в ходе экзамена.

В процессе развития проекта оказалось достаточно легко адаптировать возможности учебной группы к требованиям современного учебного процесса.

В структуру проекта вошли несколько этапов.

1. Проведение интервью и подбор фотографий из семейных альбомов.

Записи оформлялись в виде личных воспоминаний с сохранением стилистики и языковых особенностей, в виде интервью, эссе с использованием различных повествовательных техник. Практически все студенты отмечали, что это задание было для них *«невероятно познавательным, наверное, потому что каждому человеку интересно узнать больше о своей семье, о сложившихся в ней традициях»*. Записи интервью, сделанные студентами, и анализ фотографий стали важной формой отчетности о проделанной исследовательской работе. Сбор и интерпретация информации способствовали активизации творческой личной заинтересованности студентов. В процессе реализации проекта формировался архив биографических интервью и фото, который можно рассматривать как эмпирическую базу для дальнейших студенческих исследований.

2. Второй этап проекта – обсуждение и распределение собранного эмпирического материала по заданным темам, которые использовались в проекте, как для учебных задач, так и для решения текущих вопросов. Результаты, как правило, обсуждались на семинарских занятиях. Так, в качестве тем для обсуждения и последующего распределения материала студентами были выбраны структуры повседневности, предложенные Ф. Броделем (материальная, эмоциональная, социальная жизнь). Весь собранный материал был структурирован по следующим разделам: быт, покупки и одежда, еда, ценности и идеалы и т. д.

Первичный анализ представленных материалов позволил выявить некоторые культурные универсалии советского общества: единообразие

бытовой сферы; семейный идеал женщины-матери, хранительницы семейного очага, влияние государственной идеологии на все сферы частной жизни.

3. Третий этап – ресурсная база проекта была расширена за счет ссылок и видео на тематически близкие материалы, доступны в интернете.

4. Четвертый этап – публичная защита проекта на экзамене по дисциплине «Культура повседневности». Презентация проекта состояла из 129 слайдов, сгруппированных по разделам. Каждый из студентов, принимавших участие в проекте, защищал свою часть проекта.

В результате реализации проекта «Семейная память о советском прошлом» были выявлены:

1. Образовательные возможности проектной деятельности. Они, безусловно, повышают качество, как исследований, так и преподавания.

2. Разработаны методологические основы и апробирована технология проведения учебного проекта в рамках подготовки будущих культурологов.

3. Положено начало собранию электронного учебного архива свидетельств о советской и российской повседневности, доступного для ознакомления и интерпретации сформулированы первые гипотезы на основе этих данных.

Бекжанова Е.С.,
ведущий специалист
Учебно-методического управления,
ассистент Департамента философии и религиоведения
Школы гуманитарных наук,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, bekzhanova.es@dvcfu.ru

Горяченко Е.А.,
кандидат философских наук,
доцент Департамента философии и религиоведения
Школы гуманитарных наук,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, egoryachenko@rambler.ru

Кириллова Е.Л.,
кандидат филологических наук,
доцент Департамента коммуникаций и медиа
Школы гуманитарных наук
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, leon1802@yandex.ru

Хижнякова А.С.,
администратор образовательных программ
Учебно-методического управления,
старший преподаватель
Департамента коммуникаций и медиа
Школы гуманитарных наук,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, khizhnyakova.as@dvcfu.ru

Модель тьюторского сопровождения студентов в Школе гуманитарных наук ДВФУ

Аннотация: В статье представлена авторская комплексная модель тьюторского сопровождения студентов, в рамках которой рассмотрены позиции тьютора-аналитика, тьютора-администратора, преподавателя с тьюторской по-

зицией. Предложенная модель позволит активизировать и индивидуализировать на всех уровнях учебный процесс в вузе. Проанализирован опыт Дальневосточного федерального университета (ДФУ).

Ключевые слова: тьютор; тьюторант; образовательная среда; индивидуализация; личностно-ресурсная карта; преподаватель с тьюторской позицией; Школа гуманитарных наук ДВФУ; кризис образования.

В настоящее время образовательная система России находится в критической ситуации. И специалистам в сфере образования (педагогам, преподавателям, руководителям), и основным потребителям образовательных услуг (детям, родителям, молодежи) понятно: надо что-то менять.

Одним из наиболее верных направлений развития эффективной образовательной системы видится внедрение в нее тьюторских моделей. Во-первых, тьюторство позволит использовать максимальное количество образовательных ресурсов для достижения высокого уровня (возможно даже экспертного) индивидуальной специализации. Во-вторых, оно повысит мотивацию учащихся за счет их осознанного выбора и ответственности за этот выбор. И, наконец, в-третьих, такой подход позволит тьюторанту получить навыки ориентирования в информационном поле, которое по причине глобализации становится все более объемным.

В 2016–2017 учебном году в Дальневосточном федеральном университете начал реализовываться проект «Образование 2.0», суть которого заключается в следующем: за период обучения по программам бакалавриата студенты осваивают четыре модуля – Core, Major, Minor, Electives. Кроме модуля Core, в котором содержится набор дисциплин, обязательных для всех студентов первого и второго курса, вся образовательная программа должна быть индивидуализирована для каждого студента в соответствии с его свободным выбором. И здесь не обойтись без тьюторских моделей сопровождения.

Несмотря на богатый опыт развития тьюторства в западных странах, для России в целом это явление достаточно новое. Около двух десятков лет разработанные для российской действительности тьюторские модели апробируются в столичных городах РФ – Москве и Санкт-Петербурге. В восточной части России Дальневосточный федеральный университет претендует стать пионером по введению тьюторства в об-

разовательный процесс, поэтому на площадке вуза активно разрабатываются тьюторские модели.

Представленная здесь модель носит комплексный характер: тьюторская деятельность в вузе достигнет максимальной эффективности, если будет осуществляться силами команды, включающей тьютора-аналитика, тьютора-администратора и преподавателей с тьюторской позицией.

Сферой деятельности тьютора-аналитика является актуализация образовательной среды. Как и в любом масштабном вузе, образовательная среда ДВФУ наполнена интересным и разнообразным содержанием, и студент может найти возможности для удовлетворения многих и многих запросов любого уровня, профессиональных и культурных потребностей. Но нерешенными остаются вопросы выявления, систематизации и развития образовательных ресурсов, поэтому основные задачи тьютора-аналитика состоят в следующем.

1. Выявить, зафиксировать и систематизировать существующие ресурсы образовательной среды ДВФУ: разработанные курсы, в том числе авторские, практики, направления научно-исследовательской деятельности, библиотечные ресурсы, программы и разработки департаментов, а также получить информацию о творческих коллективах и студенческих ассоциациях университета.

2. Вести переговоры с преподавателями и сотрудниками ДВФУ о возможностях создания новых ресурсов, а также о привлечении профессиональных ресурсов, находящихся во внешней среде.

3. Осуществлять постоянный поиск внешних источников образовательных возможностей дополнительно к тем, которые могут быть предложены преподавателями и сотрудниками ДВФУ.

4. Отслеживать тенденции развития профессий и специализаций, используя и иницируя социально-экономические исследования и прогнозы.

5. Разрабатывать и постоянно обновлять карты возможностей, обеспечить их доступность для студентов, преподавателей и сотрудников университета, а, прежде всего, для тьюторской команды.

Создание открытого образовательного пространства в университете, являющегося неотъемлемой составляющей тьюторской работы, обеспечивается объединенными усилиями разных структур, представителями, профессорско-преподавательского состава и административно-управленческим персоналом.

Администратор образовательной программы (администратор ОП) – это лицо, отвечающее за организацию учебного процесса по конкретным направлениям подготовки в университете. Фактически администратор ОП полностью сопровождает обучение студента, используя для этого широкую сеть административных ресурсов, не всегда доступных преподавателю (доступ к учебным планам различных направлений подготовки, к информации об аудиторном фонде, широкая сеть контактов с преподавателями, представителями администрации разных Школ университета и т. п.).

Рассмотрим подробнее, как данное должностное лицо может способствовать созданию открытого образовательного пространства для студентов. Как известно, основные принципы открытой образовательной среды – это вариативность, избыточность, неструктурированность, активность, провокативность [2, с. 73–74]. Администратор ОП, совместно с профессорско-преподавательским составом, обеспечивает реализацию этих принципов:

1) вариативность: совместно с руководителями образовательных программ обеспечивает возможность выбора образовательных курсов по индивидуальным запросам студентов;

2) избыточность: при помощи администратора ОП студент может выбирать 10 курсов из числа всех, заявленных в ДВФУ, что значительно расширяет область выбора обучающегося, не ограничивая ее одной Школой университета;

3) неструктурированность: администратор ОП составляет для каждого студента индивидуальное расписание с возможностью его корректировки в процессе обучения;

4) открытость: студент не только может выбрать интересующую его дисциплину из уже реализуемых в ДВФУ, но при поддержке администратора он может «сделать заказ» на новую, а также перезачесть дисциплину, изученную за пределами ДВФУ, в том числе посредством МООС;

5) провокативность: администратор ОП объявляет студентам, что в конце каждого семестра их аттестация будет проходить на основании личного портфолио достижений в выбранном направлении, что будет стимулировать их на поиск и изучение необходимых для личного развития дисциплин. Поддержку и контроль над составлением портфолио также осуществляет администратор.

Не менее важная сфера деятельности администратора ОП – навигация обучающихся по различным типам ресурсов [1].

Осуществляя культурно-предметную навигацию, администратор ОП ориентирует студентов по ресурсам библиотечного фонда ДВФУ: организовывает экскурсии по читальным залам, помогает разобраться в сети русскоязычных и зарубежных баз данных, раскрывает основные принципы работы с библиотечным электронным каталогом.

Большую роль в реализации учебного процесса в ДВФУ играет информационная система поддержки образовательного процесса Blackboard. В данной системе размещены курсы по многим дисциплинам университета, изучить которые студент может без непосредственного личного взаимодействия с преподавателем, выполняя необходимые задания. Однако зачастую студентам трудно сориентироваться во всем многообразии курсов. Навигацию по этому ресурсу, помощь в поиске необходимого курса, в регистрации осуществляет администратор ОП.

Важным культурно-предметным ресурсом для студентов является информация о различных стипендиальных и грантовых фондах. Администратор помогает обучающемуся найти интересующую его программу, разобраться в условиях участия, подготовить и подать необходимые документы.

Непосредственной обязанностью администратора ОП является реализация и контроль за соблюдением всех нормативно-правовых актов ДВФУ, а также консультация студентов по всем вопросам, связанным с учебным процессом в университете.

Социальная навигация администратора заключается в обеспечении совместной работы студентов с преподавателями по выбранным ими курсам. При этом администратор выступает связующим звеном между преподавателем и обучающимся, помогая им сформировать расписание совместной работы, создавая необходимые условия (подбор аудитории, обеспечение функционирования нужного оборудования). В сферу социальной навигации входит и организация встреч студентов с представителями различных департаментов, учебных и административных структур университета, информирование о проведении тренингов, мастер-классов, вебинаров, студенческих конференций.

Важна роль администратора и в проведении антропологической навигации. Студент может обратиться к нему с личными затруднениями в обучении, особенно с проблемами, касающимися тайм-менеджмента.

В таких случаях по каждому индивидуальному вопросу оказывается необходимая поддержка на уровне компетенций специалиста.

Таким образом, администратор с тьюторской позицией в ДВФУ в первую очередь осуществляет помощь в разработке индивидуальной образовательной программы студента, что включает в себя поддержку процесса самоопределения, консультацию по выбору дисциплин, составление карты ресурсов студента. Обеспечивая реализацию индивидуального образовательного маршрута студента, администратор ОП оказывает помощь в навигации по разным типам ресурсов, формирует и при необходимости корректирует индивидуальное расписание студента, осуществляет поддержку при возникновении проблемных ситуаций.

Деятельность преподавателя с тьюторской позицией включает в себя организацию образовательной среды, педагогическое сопровождение формирования и реализации тьюторантами индивидуальной образовательной программы [3].

Задачи преподавателя с тьюторской позицией:

- формирование профессиональной образовательной среды с выходом на внешнее, относительно ДВФУ, поле деятельности;
- профессиональные консультации и предметная навигация тьюторанта;
- удовлетворение индивидуального образовательного запроса тьюторанта в рамках преподаваемой дисциплины с учетом его потребностей;
- обеспечение рационального использования специализированных ресурсов образовательной среды и их расширение для реализации индивидуальной образовательной программы;
- помощь тьюторанту в оценке наличных ресурсов (культурно-предметных, социальных, антропологических) и целесообразности их использования.

Результаты деятельности преподавателя с тьюторской позицией видятся в следующем:

- расширение образовательных возможностей тьюторантов за счет повышения доступности и гибкости образования, с учетом их индивидуальных образовательных потребностей, а также темпа и ритма освоения учебного материала;
- помощь в формировании субъектной позиции учащегося: повышение его мотивации, самостоятельности, социальной активности,

в том числе в освоении учебного материала, рефлексии и самоанализа и, как следствие, повышение эффективности образовательного процесса в целом;

- трансформация стиля педагога: переход от трансляции знаний к интерактивному взаимодействию с обучающимися, что способствует конструированию обучающимися собственных знаний и формированию компетенций;

- индивидуализация образовательного процесса, когда тьюторант самостоятельно определяет свои учебные цели, способы их достижения, учитывая свои образовательные потребности, интересы и способности, педагог же лишь помогает ему;

- повышение качества обучения.

В качестве примера можно рассмотреть проведение семинарского занятия по философии, включенной в модуль Core и обязательной для всех студентов.

Занятие на тему «Проблема диалога в философии» целесообразно провести, используя технологию «педагогическая мастерская».

Очевидно, что тьюторская позиция преподавателя здесь проявляется в ряде моментов на всех этапах занятия. Группе обучающихся предлагается разбиться на малые подгруппы.

Первый этап. Индукция: предельно актуализируется проблема диалога в философии – мастеру нужно показать парадоксальность ситуации, перед которой оказался современный человек. Можно ли назвать современную политическую, экономическую, культурную и социальную обстановку в мире отказом от диалога? Философское расширение проблемного поля (в том числе через историко-философскую составляющую) позволит увидеть/представить обучающемуся весь спектр возможных вопросов, связанных с проблемой диалога в современности.

Каждая группа формулирует не менее пяти вопросов, возникших в связи с рассматриваемой проблемой. Таким образом, каждый обучающийся находится в творческом поиске современной постановки философских проблем, связанных с идеей диалога.

Второй этап, социализация: подгруппы перечисляют сформулированные проблемы, мастер записывает их на доске. Комментируя проблемы, мастер устанавливает случайную последовательность их изучения. Так появляется план работы по данной теме.

Третий этап, деконструкция и реконструкция (создание творческого продукта): обучающиеся самостоятельно ищут философские оп-

ределения диалога, используя открытую образовательную среду – выход в интернет, знакомятся с ними, находят не менее трех вариантов, стараются охватить весь спектр намеченных в плане работы проблем. На этом этапе занятия соблюдается принцип открытости.

Затем дается время на подведение итогов и формирование конечного продукта в виде формулирования короткого емкого доклада и оформления демонстрационного материала.

Четвертый этап, социализация: представитель каждой подгруппы выступает с изложением понимания проблемы диалога в философии. Изложение должно представлять собой устный доклад с сочетанием наглядных пояснений, ссылок, схем, подготовленных презентаций, коллажей и т. д.

Афиша: каждое определение мастер пишет на доске. К концу обсуждения будет представлено несколько трактовок проблемы диалога в философии. Обучающиеся вместе с мастером рассматривают демонстрационный материал, обсуждают различные варианты, достоинства и недостатки каждой из трактовок проблемы.

Пятый этап, рефлексия: построение нового знания. Каждый желающий кратко высказывается по теме. Предлагается ответить на вопрос «Что нового о проблеме диалога в философии вы узнали?» Мастер подводит безоценочный итог, суммируя получившиеся выводы, намечает новые подходы в решении данной проблемы. На этом этапе занятия соблюдаются принципы рефлексивности и безоценочности.

Шестой этап. Домашнее задание: прочесть (на выбор) работу М. Бубера «Я и Ты» или А.В. Ахутина «Дело философии». Подумать над любыми понравившимися проблемами данной темы. Например: «История становления концепций диалога»; «Проблема диалога в русской философии»; «Диалог в философии М. Бубера» и т. д. Написать творческую или исследовательскую работу (эссе, реферат), либо подготовить устный доклад или презентацию, посвященную философскому осмыслению проблемы диалога. Таким образом, актуализируется связь исторического контекста проблемы с современностью и каждой конкретной личностью. На этом этапе занятия соблюдаются принципы вариативности и избыточности, а также осуществляется масштабирование.

Каким же образом преподаватель с тьюторской позицией может помочь сформировать индивидуальную образовательную программу по дисциплине в рамках уже определенного направления подготовки?

Рассмотрим вариант тьюторского сопровождения «Общего курса редактирования». Дисциплина предназначена для студентов первого курса, обучающихся по специальности «Издательское дело».

Будущие выпускники издательского дела смогут работать не только редакторами или корректорами в издательствах, редакциях или типографиях, но и в любой компании, если работа будет связана с текстом, сайтом или выпуском корпоративных изданий.

На первом этапе знакомства с дисциплиной тьютор, во-первых, выявляет сферу профессионального интереса студента: насколько его интересует профессиональное редактирование, что он под этим понимает, пригодится ли ему умение обрабатывать и продуцировать тексты, что такое качество текста, только ли редактору нужно быть грамотным и т. д. На этом этапе студент определяет для себя, какой вид профессиональной деятельности ему интересен (редактирование текста, книгоиздание, структурирование и наполнение сайта и т. д.). В зависимости от выбранного направления будет дорабатываться содержание лично-ресурсной карты студента – последовательность изучения тематических блоков, степень погружения, формы освоения и пр.

Для этого тьютор создает открытую и избыточную образовательную среду. Три содержательных модуля (теория редактирования, практика, в том числе на современном этапе, и история редактирования) можно осваивать по различным источникам – будь то монографии, учебные пособия, стандарты, практические руководства, хрестоматии или иные, выбранные студентом ресурсы.

Каждый раздел каждого модуля можно изучить в том или ином объеме, в соответствии с лично-ресурсной картой студента. Этим обеспечивается вариативность и неструктурированность открытой образовательной среды.

Провоцирование студента на исследовательскую деятельность или подготовку проекта позволит повысить степень индивидуализации процесса обучения, а также даст возможность студенту проявить креативность. Освоение студентом дисциплины в соответствии с его картой должно быть под контролем преподавателя-тьютора. Это сопровождение (навигация) возможно в формате онлайн-бесед и традиционных «живых» консультаций. Итоговый контроль полученных знаний, умений и навыков (в соответствии с заданным маршрутом) возможен также в различных формах (тестирование, устный экзамен, контрольная работа и т. д.).

Завершение учебного процесса по «Общему курсу редактирования» не означает прекращения работы преподавателя с тьюторской позицией. Очень важно показать студенту направления дальнейшего изучения и совершенствования навыков обработки текстов – в формате практикумов, научно-исследовательской деятельности и выступления на конференциях, выполнения проектов и выхода с ними на защиту диплома или в городскую среду (профессиональную, творческую, проектную...). Это позволяет студенту развиваться по индивидуальной траектории.

Рассмотренные тьюторские позиции как по отдельности, так комплексно, могут быть применимы не только на площадке Дальневосточного федерального университета, но и в других вузах.

Отметим, что данная модель впервые была представлена в феврале 2017 г. на экспериментальной площадке курсов повышения квалификации «Тьюторское сопровождение образовательной деятельности» и получила одобрение федеральных экспертов.

Литература:

1. *Боровкова Т.И.* Развитие института тьюторства в Дальневосточном федеральном университете. М.: Инфра-М, Znanium.com, 2015. 6 с.
2. *Ковалева Т.М.* Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова [и др.]. Вып. 2. М. – Тверь: СФК-офис, 2012. 246 с.
3. *Косолапова Л.А.* Подготовка педагогов к реализации тьюторской позиции // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы международной научно-практической конференции (28–30 марта 2012 г., г. Пермь) / под общ. ред. Л.А. Косолаповой; ред. кол.: Т.Я. Шихова, Н.В. Юняева, Т.П. Гаврилова; Перм. гос. гуманит.- пед. ун-т. Пермь: ПГГПУ, 2012. С. 17–21.

Бучкина Е.А.,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры культурологии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет
elena@scepsis.ru

Формирование духовно-нравственных ценностей студентов в рамках курса «История литературы»

Аннотация: значительным потенциалом для духовно-нравственного воспитания обладает преподавание в высшей школе такой дисциплины, как «История литературы». Курс «История литературы» может быть элементом подготовки студентов по таким направлениям, как Культурология или Педагогическое образование с различными профилями. Традиционно в русской культуре классическая литература была одним из основных каналов трансляции духовно-нравственных ценностей общества. Преподавание этой дисциплины может дать примеры нравственных поступков, побудить обучающегося к рефлексии, в дальнейшем влияющей на его собственные действия и моральный выбор в определенных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности; литература; стратегии чтения; проектная деятельность; интерактивные технологии в образовании; педагогическое образование; социализация; история литературы в вузе.

В современном российском обществе произошли радикальные изменения в отношении понимания важности формирования духовно-нравственных ценностей у молодежи. Это отражается, в частности, в законодательной сфере. Так, в 2015 г. Правительством Российской Федерации была принята «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года», которая, как заявлено в этом документе, «опирается на систему духовно-нравственных ценностей» у подрастающего поколения, школьников и студентов. Вот перечень этих ценностей, согласно документу: *«человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и Отече-*

ством». В качестве одного из средств формирования духовно-нравственных ценностей заявлено *«полноценное использование в образовательных программах воспитательного потенциала учебных дисциплин, в том числе гуманитарного (...), социально-экономического профилей»* [1].

При этом стандарты высшего образования, в том числе ФГОС 3+ для всех направлений подготовки (многие из которых были приняты в том же 2015 г.), содержат лишь отрывочные упоминания о необходимости развития традиционных духовно-нравственных ценностей. Они лишь частично упоминаются в перечне общекультурных компетенций, приводимых в стандартах: тут мы видим, к примеру, такие формулировки, как «гражданская позиция» и «патриотизм».

То есть духовно-нравственное воспитание в сфере высшего образования не закладывается в определенную компетенцию, не становится итогом освоения какой-то одной дисциплины или вида деятельности, описанных в образовательном стандарте; оно является органической частью процесса преподавания ряда гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Нам представляется, что большим потенциалом для духовно-нравственного воспитания обладает преподавание в высшей школе такой дисциплины, как «История литературы». Курс «История литературы» может быть элементом подготовки студентов по таким направлениям, как Культурология или Педагогическое образование с различными профилями (к примеру, в Институте социально-гуманитарного образования МПГУ «История литературы» является частью учебного плана направления Педагогическое образование с профилями «Обществознание и Основы мировых религий и светской этики»).

Традиционно в русской культуре классическая литература была одним из основных каналов трансляции духовно-нравственных ценностей общества. Преподавание этой дисциплины может дать примеры нравственных поступков, побудить обучающегося к рефлексии, в дальнейшем влияющей на его собственные действия и моральный выбор в определенных жизненных ситуациях.

В «Концепции Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения» (сроки реализации 2017–2026 гг.), разработанной Федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям, констатируется, что Российская Федерация подошла к критическому пределу пренебрежения чтением, что может привести к разрушению яд-

ра национальной культуры. Поэтому в Программе подчеркивается необходимость мотивации обучающихся к чтению художественной литературы на всех ступенях образования, в том числе и высшей школе [2].

В связи с этим можно выработать некоторые рекомендации, которые позволили бы наиболее полно использовать ресурсы учебной дисциплины «История литературы» в процессе формирования духовно-нравственных ценностей студентов.

Во-первых, необходимо определиться с материалом, который мог бы дать обучающемуся духовно-нравственные модели, характерные для традиционной русской культуры, то есть сформулировать перечень имен отечественных писателей и их программных произведений, с которыми студента должен познакомить курс «История литературы». Острота этой проблемы обусловлена тем, что, согласно образовательным стандартам последнего поколения, аудиторная нагрузка в высшей школе снижается, и все больше часов отводится на самостоятельную работу студента. Таким образом, большую читательскую и аналитическую работу студент обязан проделать самостоятельно, поэтому тексты должны быть для него интересны и понятны.

Целесообразно окончательно оформлять список обязательных к прочтению в ходе освоения курсов текстов на первом семинарском занятии. Это дает возможность обсудить его со студентами и включить туда как уже известные им по школьной программе произведения («Евгений Онегин» А.С. Пушкина, «Белая гвардия» М.А. Булгакова и др.), которые в университете можно рассмотреть под иным углом восприятия, с точки зрения трансляции культурного опыта, так и актуальные произведения, затрагивающие нравственные проблемы, с которыми сталкивается молодой житель современного мегаполиса (к примеру, проза Л. Улицкой).

При выборе произведений современной литературы можно ориентироваться на списки лауреатов признанных литературоведческим сообществом премий. В первую очередь это Национальная литературная премия «Большая книга» и «Национальный бестселлер». В ходе обсуждения студенты знакомятся с шорт-листами этих премий за последние годы, благодаря чему у них формируется представление о современном российском литературном процессе, его основных тенденциях и нравственной проблематике. Таким образом, в своих будущих читательских стратегиях обучающиеся будут ориентироваться на мнение экспертов, а не на издательский маркетинг и стимулирование продаж, что повысит

качество их чтения. Обсуждение текстов можно организовать дистанционно, сделав его частью самостоятельной работы студентов по курсу.

Целесообразно также использовать на занятиях по «Истории литературы» потенциал проектной деятельности, которая позволяет более полно учесть интересы каждого студента, найти ответ на волнующие именно его нравственные вопросы. В ходе проектной деятельности обучающийся формулирует некую моральную проблему, поставленную в русской литературе, выбирает методологию для ее описания, готовит освещающий эту проблему текст с презентацией и представляет его перед своими однокурсниками.

Дисциплина «История литературы» дает студенту широкие возможности для использования различных типов проектов при изучении духовно-нравственной проблематики русской литературы.

Проекты могут быть исследовательскими (с применением различных известных студенту научных методов – структурализма, семиотики, герменевтики и др. – «*Христианская символика как отражение духовно-нравственной проблематики в творчестве Л.Н. Толстого*»); творческими (предполагающими большую формальную свободу автора, как в жанре эссе – «*Мой Л.Н. Толстой: размышления о вере и неверии*»); информационными (имеющими реферативный характер, так как представляют собой в основном сбор и анализ готовой научной информации по интересующей студента теме – к примеру, «*Проблема поиска веры в творчестве Л.Н. Толстого*»); практико-ориентированными («*Как рассказать ребенку о гражданском долге на материале произведений Л.Н. Толстого*») и т. п.

Данная работа может носить также групповой характер, когда проект готовит несколько студентов. В любом случае презентация проекта предполагает взаимодействие обучающихся, активное обсуждение полученных результатов, что позволяет применять на материале курса «История литературы» интерактивные технологии обучения.

Для мотивации студентов к изучению классических произведений русской литературы можно использовать и ресурсы внеучебной работы. К примеру, удачной нам представляется идея организовать в рамках изучения дисциплины литературно ориентированные экскурсии. В Москве и Подмосковье множество памятных мест, связанных с именами классических русских писателей. Их посещение может заинтересовать студентов: это, к примеру, «пушкинские», «чеховские», «цветаевские» и пр. литературные маршруты; экскурсии, показывающие восприятие го-

рода глазами поэтов Серебряного века; посещение различных литературных усадеб, к примеру, Захарова и Вязем (где прошло детство Пушкина).

В городском пространстве столицы сегодня органично присутствует большое количество арт-объектов, связанных с известными русскими писателями. Это, к примеру, портрет Ивана Тургенева на фасаде дома на Остоженке, где жила его мать Варвара Тургенева, сильно повлиявшая на творчество сына, в том числе и на формирование его нравственной позиции. На Никитском бульваре можно увидеть граффити «Александр и Натали: селфи», на котором образ одной из самых известных пар в русской литературе – четы Пушкиных – вписан в контекст современных медиатехнологий. Портрет Варлама Шаламова находится на доме в Самотечном переулке около Музея истории ГУЛАГа. Есть в культурном пространстве Москвы и изображения Анны Ахматовой, Михаила Булгакова, Владимира Высоцкого и многих других авторов, ставивших в своем творчестве духовно-нравственные проблемы. Все эти изображения могут явиться важной частью экскурсии по литературным местам столицы, так как их оригинальная изобразительная манера привлекает внимание студентов.

В качестве еще одного метода внеучебной деятельности, сопровождающего освоение дисциплины «История литературы», может выступать проведение литературных вечеров, для которых преподавателем заявляется духовно-нравственная проблематика: стихи о гуманизме, достоинстве, патриотизме и др. Студенты сами готовят для декламации отрывки из своих любимых произведений на заранее избранную тему. После чтения проводится коллективное обсуждение, сравниваются подходы различных авторов к общим нравственным проблемам, сопоставляются духовные ценности, освещенные в произведениях.

Для укрепления межпредметных связей целесообразным представляется также уделять больше внимания вопросам истории литературы в самостоятельной работе студента на других дисциплинах, например «Истории культуры», «Истории религии», «Основы светской этики» и пр. Отрывки из художественных текстов способны вызвать у молодого человека больший эмоциональный отклик, чем сухие факты или даты. В самостоятельную работу студента можно ввести такие формы работы с материалом по «Истории культуры» или «Истории религии», как написание эссе о значении конкретных литературных памятников определенной эпохи (возможно, по выбору студента), сравни-

тельных работ, в которых сопоставляются духовно-нравственные ценности, представленные в разных текстах и пр.

Таким образом, «История литературы» является важной дисциплиной для формирования духовно-нравственных ценностей студентов, обучающихся на различных направлениях подготовки. Данный курс обладает широкими возможностями для применения групповых, интерактивных технологий обучения, для использования ресурсов внеучебной деятельности и может привлечь обучающихся к чтению русской классической литературы, транслирующей традиционную для нашей страны систему ценностей, а также к знакомству с современной литературой, поднимающей актуальные для сегодняшней молодежи духовно-нравственные проблемы.

Литература:

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. // Правительство России. Официальный сайт. URL: <http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения 23.03.2017)

2. Концепция Национальной программы детского и юношеского чтения: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 июня 2017 г. // Правительство России. Официальный сайт. URL: <http://government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf> (дата обращения 23.03.2017)

Васильева Ж.В.,
доцент кафедры культурологии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет
zhanna.vasiliewa2013@yandex.ru

Концепт стиля в культурологическом знании и образовательной практике

Аннотация: в статье рассматриваются сущностные характеристики и сферы применения понятия «стиль» в области социогуманитарного знания, а также в контексте образовательной практики дисциплин культурологической направленности

Ключевые слова: стиль эпохи; стиль жизни; социогуманитарное знание; образовательная практика; концепт стиля; культурологические дисциплины.

На сегодняшний день, как в рамках научной рефлексии, так и в области преподавательской деятельности концепт стиля выступает как особо востребованный и эвристичный. Целью данной статьи является рассмотрение сущностных характеристик и сферы применения данного понятия в области социогуманитарного знания, а также в контексте образовательной практики дисциплин культурологической направленности.

В контексте социальных и гуманитарных наук понятие «стиль» трактуется как совокупность взаимосвязанных элементов, характеризующих целостность личности, социальной или креативной группы, историко-культурной эпохи. Это язык, знаковый код, обеспечивающий единство способов мышления, поведения, творческой активности, мировосприятия в пространстве культуры. Стиль в историко-культурном аспекте представляет собой особый феномен, в котором органично взаимодействуют духовные основы бытия человека, культурные формы их выражения и культурно-психологические механизмы их существования: создания, распространения, восприятия. Стиль является фактором историко-культурно-антропологической целостности, охватывая индивида, культуру, историю и синтезируя их проявления [4, с. 75].

Стиль – одно из наиболее многозначных и дискуссионных понятий в науке. Параллельно существуют взаимоисключающие его трактовки. Вместе с тем, данный концепт активно используется в процессе преподавания таких дисциплин как лингвистика, риторика, литературоведение, искусствоведение, эстетика, семиотика, социология, культурная антропология и пр. В рамках перечисленных областей знания сформировалась традиция понимания стиля, легшая в основу культурологического видения данного феномена.

Изучением стиля в области лингвистики занимались такие известные ученые, как Г. фон Вильперт, К. Фосслер, Л. Шпитцер, Ш. Балли, Б.В. Горнунг, Г.О. Винокур, В.В. Виноградов и др. Стиль в лингвистике рассматривается не только с точки зрения особенностей функционирования языка в обществе, но и как связующее звено между массивом языка и внеязыковой культурной реальностью. Посредством стиля язык осмысливается культурным самосознанием эпохи, выражает состояние языковой системы на определенном этапе ее существования. В рамках литературоведения проблему стиля поднимали Б.М. Эйхенбаум, В.Б. Шкловский, Б.В. Томашевский, В.М. Жирмунский, Ю.Н. Тынянов, П.Н. Сакулин, А.В. Чичерин, Д.С. Лихачев, С.С. Аверинцев, А.В. Михайлов и др.

В большинстве подходов стиль трактуется как внутреннее единство, совокупность взаимосвязанных элементов произведения или литературного течения в связи с общекультурным историческим контекстом. Как правило, литературный стиль включается в более общее понятие «стиль эпохи», вбирающее в себя способ «отражения мира» [3, с. 12]. В семиотической традиции утверждается, что понятие стиль может быть применено к любой знаковой системе в той степени, в какой к ней применимо понятие «язык». Под стилем подразумевается существование единой системы, общей внутренней формы, лежащей в основе рассматриваемого круга явлений, «текста» культуры (Ю.М. Лотман, Б.А. Успенский, Ж. Женетт). Посредством выработки стиля культура самоупорядочивается и самоорганизуется. В пространстве культуры выстраиваются важные связи, соединяющие базовые основания одной эпохи в единое целое, что можно трактовать как «парадигму» или «стиль» времени.

Фундаментальные исследования феномена стиля проводились в области искусствоведения и эстетики. Наиболее значимые для последующего культурологического дискурса идеи были высказаны

Г. Вельфлиным, Э. Кон-Винером, М. Шапиро, Б.Р. Виппером, Т. Кланицаи, Ю.Б. Боровым, О.А. Кривцуном, Е.Н. Устюговой.

Художественный стиль определяется как структурное единство образной системы и приемов художественного выражения, которые в пределах определенной эпохи взаимосвязаны с различными проявлениями мира культуры и мировоззрением. Наиболее широкой стилевой категорией объявляется понятие «стиль эпохи», объединяющее стилевое многообразие художественных явлений рассматриваемого исторического периода. Стиль предстает «манифестацией культуры как целого», видимым знаком эстетического единства, которому присуща эпохальная типологическая общность искусства [1, с. 414].

В социологическом знании первой трети XX в. утвердилось понимание стиля как выражения общественно-бытовой и общественно-психологической жизни социального организма в данную историческую эпоху (И. Иоффе, Ф. Шмит, В. Фриче). Стиль признавался универсальным организационным принципом культуры, наиболее общей категорией, характеризующей определённый тип мышления и проявляющей себя во всех отраслях идеологии (философия, мораль, право, наука, политика, искусство и пр.). Он выступал универсальной формой позиционирования социального содержания культуры, «результатом организующего действия единого способа производства» [4, с. 30].

Во всех рассмотренных выше областях социогуманитарного знания, несмотря на существующее разнообразие подходов к феномену стиля, общей и определяющей является его характеристика как целостности и взаимосвязанности элементов. На базе приведенных выше концепций постепенно складывается культурологическое видение феномена «стиля», «стиля культуры», «стиля эпохи». Разработкой данного блока понятий занимались такие всемирно известные историки культуры как Я. Буркхардт, О. Шпенглер, Й. Хейзинга. Под «стилем эпохи» они понимали не только форму выражения «пластической способности искусства», но и определённый склад ума, восприятие мира, характерное для того или иного периода истории. Стиль выступал в качестве целостного образования, «единого выражения жизни», проявляющегося в любой области культуры.

Й. Хейзинга связывал кризис культуры с утратой стиля и целостности. Представители американской культурной антропологии (А.Л. Кребер, Р. Бенедикт) подчеркивали необходимость обнаружения ученым общего стиля культуры как актуальную задачу такого типа ис-

следования. Главное в стиле культуры – согласованность элементов, интеграция предметного содержания в «некое движущееся целое», соответствующее «врожденной структурной организации, габитусу, темпераменту, характеру на органическом и психологическом уровне» [2, с. 242].

Стилевые качества с одинаковой очевидностью проявляются в различных феноменах культуры (искусство, наука, костюм, приготовление пищи и пр.), образуя взаимосвязанное единство. Культурологический взгляд на стиль отличает и школу немецкой философской антропологии, представленную именами Э. Ротхакера и М. Ландмана. Каждая культура, по мнению Э.Ротхакера, обладает своим языком, своим способом видения, то есть представляет единство стиля, который обнаруживается в различных сферах бытия. Стиль является динамичной характеристикой процесса формирования культуры, ее структурирования. Смена стиля приводит к смене субстанции культуры. М. Ландман подчеркивал, что использование понятия «стиль эпохи» – важнейший эвристический принцип духовно-исторического типа исследования.

Наиболее адекватной целям образовательного процесса, реализуемого преподавателем культурологического блока дисциплин, является трактовка понятия «стиль эпохи», представляющая собой синтез взглядов А.Ф. Лосева, М.М. Бахтина и Л.М. Баткина. Стиль при этом понимается как поле диалога конкретных социокультурных образований – культуры исследователя и исследуемой традиции. Он возникает в пространстве общения между полноценными сущностями, наделенными Именем, которое выражает предельную полноту самораскрытия культурной целостности. Силевые особенности проявляют себя именно у инокультурного, находящегося вовне наблюдателя. Категория стиля представляет при этом сферу столкновения культурной сущности с окружающим ее инобытием (А.Ф. Лосев).

В связи с тем, что инокультурных точек зрения может быть много, речь идет о многообразии форм стилистического инобытия одной и той же культурной эпохи. «Стиль эпохи» оказывается «оперативной фикцией» (У. Эко), позволяющей свести к однородному дискурсу несходный опыт, найти единое основание для максимально большого количества феноменов культуры. В диалог с эпохой могут вступать различные культуры и открывать новые стороны исследуемой сущности.

Стиль эпохи – одна из важнейших категорий культурологического анализа, характеризующая взаимосвязь сущностных элементов культу-

ры, позиционирующих ее как целостность, которая рождается в пространстве диалога культуры исследователя с изучаемой культурой.

Таким образом, для историко-культурологического подхода к научной трактовке категории «стиль» характерны следующие черты: во-первых, понимание культуры как всеобъемлющего способа и формы человеческой жизнедеятельности, ценностно-нормативного, смыслового континуума; во-вторых, стремление сохранить в потоке временной изменчивости видение целостного «лика» культуры как взаимосвязанного единства; в-третьих, диалогическая установка, понимание внутрикультурности собственного положения исследователя и личностно-социальной заинтересованности в познании иного культурного организма.

Приведенная трактовка понятия «стиль» обуславливает необходимость его использования как базовой категории культурологического анализа в преподавании таких дисциплин социогуманитарного блока как «История культуры», «Динамика и типология культур», «Теория культуры», «Социальная и культурная антропология», «История искусства», «Эстетика», «Семиотика» и ряда других.

С инобытийным ракурсом восприятия связана и категория «стиль жизни», которая используется для характеристики как индивидуального так и группового поведения. Термин ведет свое происхождение от веберовского *Lebensführung*, который трактуется либо как способ организации жизни, либо как жизненный стиль. Стиль жизни, по мнению М.Вебера, реализуется в социальных практиках и выступает в роли инструмента, приписывающего индивиду социальный статус и принадлежность к определенной группе. Стиль жизни выступает как системообразующее начало, символ идентификации, принадлежности к социальной группе, элемент, обеспечивающий стабильность существования, путем отделения себя от других.

В дальнейшем это понятие было заимствовано и введено в психологию А. Адлером, который определял его как «целостность индивидуальности», проявляющуюся в выработке личностью смысла жизни, уникальной конечной цели бытия. Близкой позиции М. Вебера по этому вопросу является теория Т. Веблена, который связывал стиль жизни с определенным видом деятельности, свойственным какой-либо социальной группе. В рамках его концепции престижное потребление, соотносимое с соответствующим стилем жизни, отражающим жизненный

успех и социальные достижения, дает возможность индивиду позиционировать свою принадлежность к избранному классу.

Исследуемое понятие в своих трудах активно использовали Г. Зиммель, Э. Гидденс, П. Бурдьё, Э. Тоффлер, Ж. Бодрийяр, У. Бек, Д. Белл, Ж. Липовецкий и др.

Стиль жизни представляет собой совокупность устойчиво воспроизводимых образцов поведения, социокультурных практик, которые являются типичными для тех или иных социальных общностей и воздействуют на включенные в них личности. Вместе с тем, стиль жизни презентует свободный выбор индивидом повседневного поведения и форму проявления самореализации личности в рамках социума. Для дифференциации по стилям жизни большое значение имеют возрастные, гендерные, образовательные, профессиональные позиции человека.

Стиль жизни характеризуется рядом внешних проявлений, среди которых определяющее значение имеют такие социокультурные практики организации повседневности как внешний вид, дизайн жилища, функциональность используемых вещей, язык повседневного и профессионального общения, особенности трудовой деятельности, бытовых пристрастий, досуга и круг интересов. Кроме того, особого внимания заслуживает лежащая в основе внутренней характеристики стиля жизни человека общекультурная картина мира.

Структура стиля непосредственно зависит от индивидуальности субъекта, являясь его имманентной сущностью. Э. Тоффлер подчеркивает, что основной проблемой личности является необходимость сохранить свое «Я» в ситуации ценностного и стилевого множества. Каждый индивид имеет тенденцию к сохранению собственной уникальности, которая проявляется в характерных способах мышления и реакции на различные ситуации. Стиль жизни определяет постоянство и тождество поведения личности посредством демонстрации индивидуальных предпочтений и вариантов выбора. Стиль и человек идентичны, поэтому стиль для его носителя не является объектом регулирования, он может быть воспринят и оценен только инобытийно сторонним наблюдателем.

Стиль жизни не только способ выражения личности, но и способ ее конструирования. Идентифицируя себя в мире при помощи стилевой активности, человек реализует свой жизненный проект. Стиль является фундаментальной основой самоопределения человека, его самоидентификации в ценностном пространстве культуры. Стиль жизни выступает как демонстрация жизненной ориентации субъекта, обращенная

к восприятию других членов общества. Субъект выражает в нем свою жизненную позицию, особое отношение к сложившимся значениям и знакам. Формирование стиля происходит посредством выработки особой комбинации и способа демонстрации знаков. Соответственно, стиль жизни выступает как знаковый инструмент коммуникации внутри символического поля культуры, способ реализации социальных возможностей на основе учета внутренних побуждений индивида в процессе достижения различных целей на протяжении избранного жизненного пути.

Большое влияние на формирование стиля жизни в современном социокультурном контексте оказывают социальные сети, стимулирующие личность к построению востребованного конкретной социальной группой образа жизни, мышления, стиля репрезентации. Данное понятие особо актуально в контексте преподавания таких дисциплин социогуманитарной направленности как «Индустрия моды», «Массовая культура», «Имидж делового человека», «Fashion studies в системе культурологического знания» и пр.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что концепт стиля позиционирует целостность и взаимообусловленность элементов как на уровне культуры («стиль эпохи»), так и на уровне индивидуального или группового сознания («стиль жизни»). Необходимость применения этих понятий в образовательной практике не вызывает сомнений, так как они наиболее полно отражают культурологический способ интерпретации реальности, анализа взаимосвязи составляющих ее элементов, являясь частью базового терминологического аппарата науки.

Литература:

1. *Борев Ю.Б.* Эстетика. В 2 т. Т. 1. Смоленск: Русич, 1997.
2. *Кребер А.Л.* Стиль и цивилизация//Антология исследований культуры. Т. 1. Интерпретация культуры. СПб.: Университетская книга, 1997.
3. *Лихачев Д.С.* Развитие русской литературы X–XVII веков. СПб.: Наука, 1998.
4. *Устюгова Е.Н.* Стиль и культура. Опыт построения общей теории стиля. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2006.

Гапанюк А.Е.,
магистрант факультета религиоведения,
Московский Православный институт
св. Иоанна Богослова,
antony-e-2015@yandex.ru

Сохранение материальной культуры в традиции вузов

Аннотация: в тексте автор ставит вопрос о сохранении, изучении, возрождении и трансляции университетских традиций в системе российского высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование; материальная культура; традиции; образование; культурное наследие; история высшего образования; традиции российского образования; университетская культура; педагогическое образование; педагогический вуз; университетские традиции.

В современной системе российского высшего образования читается множество разнообразных дисциплин и учебных курсов. Но в то же время можно сказать, что такой проблеме, как история и культура высшего образования, внимания уделяется недостаточно.

Так, аспиранты педагогических вузов изучают историю педагогики и в рамках этого предмета получают определенные сведения и об истории высшего образования. Но при этом для формирования полноценной общекультурной компетенции сотрудника высшей школы этого не слишком подробного рассмотрения также недостаточно. В свою очередь, будущие педагоги – бакалавры и магистры изучают научные школы и педагогическую теорию в рамках курса «Педагогика», но при этом некоторые вопросы истории преподавания выпадают из поля зрения. А ведь сама история высшего образования в России предполагает изучение традиций и научных школ, общей системы науки и методологии. Без этого знания не один педагог не сможет справиться со своей задачей.

В рамках системы высшей школы за длительный период ее существования сложились определенные традиции. Однако традиции материальной культуры высшего образования не всегда учитываются некоторыми современными университетами.

Многие вузы ограничивают понимание обучения в высшей школе только непосредственным посещением занятий и приобретением знаний. Они не заботятся о погружении человека в культуру вузовского образования, которая вырастает из средневековых монастырских школ и ценна сама по себе. Она хранит в себе многие культурные формы, которые кажутся устаревшими и ненужными представителям «прогрессивного» преподавания, нацеленного только на передачу профессиональных знаний и навыков. При этом сами элементы культуры высшего образования, дожившие до наших дней, весьма ценны.

Остановимся подробнее на символическом значении некоторых элементов культуры высшего образования. К ним можно отнести особенно ярко бросающиеся в глаза традиции известных старинных университетов:

1. Ношение мантий студентами на экзаменах (иногда на лекциях), или хотя бы на выпускном вечере и вручении дипломов.

2. Наличие общежитий, культурного и научного досуга студентов.

3. Традиционное уважительное обращение к коллегам и наставникам (профессорам, тьюторам) – часть культуры «интеллигенции».

4. Существование культурной атрибутики аудиторных занятий (в наше время – проектор).

5. Наименее важной в историко-культурном смысле среди этих традиций можно признать наличие расписания занятий (лекции, семинары, лабораторные работы) и тем более таких форм, как курсовые работы, зачеты и экзамены, дипломные работы.

6. В наше время могут формироваться из практических нужд такие элементы культуры, как наличие ноутбука для занятий и конспектирования у студента-заочника.

В настоящее время все традиционные атрибуты сохранили только традиционные западные университеты, не гонящиеся за модой. В то же время именно данные учебные заведения особенно почитаются, занимают высокие места в рейтингах университетов. Конечно, некоторые исследователи могут сказать, что это связано только с их древней историей, которая позволила на протяжении большего периода времени достичь многих научных результатов (создать научные направления), чего невозможно требовать от молодых вузов. Но вместе с научными, они хранят и культурные традиции. Рассмотрим необходимость сохранения вузовской культуры, с точки зрения ее практической ценности.

Возможно, наличие особой культуры у интеллигенции может служить препятствием для вхождения в нее молодых специалистов, но нельзя исключать, что она же может стать и средством академической социализации, вхождения в университетские традиции научной мысли. Привнося чувство элитарности, она может привлекать обещанием карьерного роста в этой сфере.

В то же время в России наблюдается отток специалистов за границу, некоторые говорят о неперспективности и бесперспективности занятий наукой. Но научная деятельность – это не только оплата труда. Возможно, если повысить уважение к научным работникам и университетскому образованию, сделать атрибутику науки и высшей школы престижной, то это изменит и отношение к ней. Это могло бы сделать научную деятельность более перспективной для молодых людей (как форма госслужащего должна вызывать уважение).

Однако, у нас вводится форма для школьников, как в СССР, ограничивая ребенка в выборе одежды, не давая ему проявлять себя внешне. Но если заменить ее одеждой «престижа», то, возможно, мы увидим и больший интерес и мотивацию детей к учебе. В то же самое время школьная форма не стирает социальных различий, так как дети из более обеспеченных семей гуляют на виду у сверстников после уроков в дорогостоящей одежде. Поэтому социальная роль формы не работает в нужной мере.

В то же время есть опыт создания тематических школ, где дети пребывают в определенной культуре во время обучения, и этот опыт также нужно учитывать для выявления влияния культурного окружения ребенка на его мотивацию к обучению. Здесь важно и правильное ценностное формирование школьника.

Аналогично можно рассуждать и о культуре учащихся в университете. Для анализа роли традиционной вузовской культуры, какую роль – положительную или отрицательную – она играет в жизни студента, необходимо проводить социологические опросы как среди студентов, так и преподавателей. Это отдельная научная задача. Решая ее, можно разделить вузы на две группы: сохраняющие культуру и не сохраняющие, и, проанализировав успехи студентов каждой группы с учетом прочих факторов (наличие научных школ, публикационная активность, рейтинги), сравнить результаты. Данное исследование тесно связано с влиянием материальной культуры на психологию студента.

История образования уходит корнями в заведения ордена иезуитов, монастырские школы, соборные школы (университеты) [3]. При этом элементы древней культуры, такие как монастырский распорядок дня для учащихся, в наше время не существуют. Однако, многие культурные формы, как реликты, восходят именно к тому первому периоду формирования высшего образования. Данную проблематику нужно исследовать отдельно не только с позиции истории образования, но и с позиции истории культуры и культурологии.

Именно в ранних формах образования нужно искать корни сохранившейся до нашего времени вузовской культуры и первоисточники современных традиций в образовании. Таким образом, необходимо сохранять культурные формы высшего образования, изучать и транслировать их, если они имеют важную функцию.

Литература:

1. Зорилова Л.С. О единстве профессионального творческого и духовного в подготовке конкурентоспособных специалистов в вузах России и Турции // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 2 (52). С. 161.

2. Сальникова А.А. Программа дисциплины «История университетской культуры в России (на английском языке)»; 46.04.01 История; заведующий кафедрой, д.н. (профессор) Сальникова А.А. // [Казанский (Приволжский) Федеральный университет. Официальный портал]. URL: <http://kpfu.ru/pdf/portal/oop/79455.pdf> (дата обращения 03.04.2017).

3. Сыпченко Т.И. Становление и развитие университетской культуры в средние века: культурно-философский анализ: дис. ... кандидата философских наук: 09.00.13; [Место защиты: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого]. Тула, 2009. 194 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-9/412

Гвоздев А.В.,
доцент кафедры культурологии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет
gvozdev177@mail.ru

Роль «Культурной географии» в формировании патриотических ценностей выпускников педагогического университета

Аннотация: в статье рассказывается о новой дисциплине, возникшей на стыке географии, культурологии, этнографии, политологии, экономики и другими дисциплинами, изучающими деятельность человека в пространственном аспекте, – «Культурной географии». В настоящее время в Институте социально-гуманитарного образования МПГУ она входит в число обязательных дисциплин вариативной части профессионального цикла дисциплин рабочей программы для направления «Культурология» (бакалавриат). Она призвана придать пространственное измерение культурным фактам и процессам, способствовать формированию у студентов геокультурного мышления, а также патриотических ценностей и общероссийской гражданской идентичности.

Ключевые слова: «Культурная география»; патриотические ценности; «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России»; Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; список объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО, культурный ландшафт; историко-культурное наследие России; Институт социально-гуманитарного образования МПГУ.

До недавнего времени говорить о формировании патриотических ценностей в системе высшего образования было как бы неприлично. «Патриотизм чувство низменное, оно и у кошки есть» (приписывается Б. Окуджаве). А то и: «Патриотизм – последнее прибежище негодяя» (Самуэль Джонсон), – такие афоризмы любили повторять у нас в девятые годы прошлого века.

Однако со временем стало ясно, что патриотизм – жизненно важная ценность, без которой невозможна никакая созидательная стратегия социального творчества. Поэтому в 2009 г. в рамках разработки образо-

вательных стандартов второго поколения общего образования авторами А.Я. Данилюком, А.М. Кондаковым и В.А. Тишковым была предложена «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в которой была предпринята попытка сформулировать национальный воспитательный идеал – это *«высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации»* [2, с. 14]. Базовыми национальными ценностями Концепция называет патриотизм, социальную солидарность, гражданственность, труд и творчество, науку, традиционные российские религии, искусство и литературу, человечество [2, с. 21–22]. «Патриотизм» в Концепции определяется как *«чувство и сформировавшаяся позиция верности своей стране и солидарности с ее народом. Патриотизм включает чувство гордости за свое Отечество, малую Родину, то есть город или сельскую местность, где гражданин родился и воспитывался. Патриотизм включает активную гражданскую позицию, готовность к служению Отечеству»* [2, с. 9].

В 2015 г. Правительством РФ была принята Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», которая ориентирована на все социальные слои и возрастные группы граждан при сохранении приоритета патриотического воспитания детей и молодежи. В числе форм патриотического воспитания Программа подразумевает *«повышение интереса граждан к гуманитарным и естественно-географическим наукам»* [1, с. 7]. Объем финансирования программы – более 1,5 млрд руб. только бюджетных средств.

На что планируется потратить эти деньги? В плане мероприятий имеется много пунктов, подразумевающих материальные вложения в различные сферы патриотического воспитания. По интересующему нас вопросу есть пункт 1.1.3. *«Предоставление на конкурсной основе поддержки некоммерческим организациям, молодежным и детским общественным объединениям, организующим научные экспедиции в сфере этнографии, археологии, геологии, биологии и иных наук»*, а также пункт 3.1.19. *«Предоставление на конкурсной основе поддержки молодежным и детским общественным объединениям краеведческой и туристской направленности»*.

Необходимость патриотического воспитания отражена и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». В ч. 1 ст. 3 среди принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования имеются следующие: *«воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования»* [3].

Дисциплина «Культурная география» в настоящее время в Институте социально-гуманитарного образования входит в число обязательных дисциплин вариативной части профессионального цикла дисциплин рабочей программы для направления «Культурология», направленности «Деловая культура и бизнес-коммуникации». Она призвана придать пространственное измерение культурным фактам и процессам, способствовать формированию у студентов геокультурного мышления.

Дисциплина «Культурная география» является новой для нашей образовательной системы, она возникла на стыке географии и культурологии, также имеет точки соприкосновения с этнографией, политологией, экономикой и другими дисциплинами, изучающими деятельность человека в пространственном аспекте. Культурная география возникла в 1920-е гг., долгое время развивалась преимущественно в США.

В настоящее время культурная география изучает пространственные культурные различия, территориальное распределение культур (география культуры), а также образы географических мест в произведениях культуры и в сознании различных культурных групп.

В России за последние 25 лет вышло множество научных статей и монографий по культурной географии. Наиболее авторитетным отечественным автором является Ю. Веденин, Д. Замятин, Р. Туровский, О. Лавренова (Институт наследия). В 2001 г. вышел сборник статей разных авторов под редакцией Ю. Веденина и Р. Туровского «Культурная география», дающий общее систематическое представление об этой науке. Д. Замятин исследует проблемы связанные с геокультурными образами. О. Лавренова занимается семантикой культурного ландшафта.

Вторым важным исследовательским центром является географический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, где под руководством В.Н. Калущкова проходит семинар «Культурный ландшафт», по материалам которого регулярно выходят сборники научных докладов. На базе семинара в 2005 г. была организована комиссия по культурной географии в Московском центре Русского географического общества.

«Культурная география» обладает несомненным потенциалом в области формирования патриотических ценностей студентов. Здесь уместна постановка вопроса «С чего начинается Родина?». Начинать изучение культурной географии следует с карт того региона, в котором находится вуз (в данном случае, это Московский регион, Центральная Россия), затем перейти к картам России, и, наконец, к картам мира.

Большое значение имеет изучение объектов культурного наследия, находящихся в тех или иных культурных районах на картах регионов, страны и мира. Особое внимание нужно уделить объектам, включенным в список Всемирного культурного наследия (Московский Кремль и Красная Площадь, церковь Вознесения в Коломенском, Новодевичий монастырь, Троице-Сергиева лавра и т. д.). Здесь также стоит начать со своего региона, далее переходить к уровню страны, затем – мира.

Преподаватель должен информировать студентов о наиболее интересных, с точки зрения данного курса, культурно-исторических центрах, музеях, архитектурных сооружениях, находящихся в непосредственной близости от вуза, по возможности организовывать там экскурсии, но главная цель – побудить к самостоятельному глубокому изучению и посещению этих мест. Подобная методология позволяет сформировать гордость (в хорошем смысле слова) за свой регион, свою страну, понимание уникальности и ценности отечественной культуры, ее места и значения в мире.

Большое воспитательное значение имеет изучение культурных ландшафтов, где особое внимание необходимо уделять вопросам их сохранения. Любой культурный объект сильно теряет в своей исторической ценности, если природная среда вокруг него видоизменена. Необходимо помнить, что патриотизм – это не только гордость, но и ответственность за отечественное культурное наследие. Мы часто с болью в сердце наблюдаем, как уникальные объекты гибнут от их нерадивого использования. Так, например, знаменитая Гора Кольцо в Кисловодске в настоящее время полностью исписана автографами вандалов. Туда по-прежнему возят туристов, у ее подножья находится рынок сувениров, но никто не хочет потратиться на охрану, а теперь уже и на восстановление этого уникального памятника природы, связанного с творчеством М.Ю. Лермонтова.

Не все обстоит гладко с культурными ландшафтами и в Москве, где в историческом центре или в непосредственной близости с ним возводятся современные высокоэтажные здания. К примеру, вид на Ново-

девичий монастырь с Малой Пироговской улицы портит стоящий на противоположном берегу Москвы-реки небоскреб на Мосфильмовской улице. В Подмосковье и малоэтажное строительство может нанести ущерб культурному ландшафту. Например, из знаменитой усадьбы Горки открывается вид на современные коттеджи. Однако есть и удачные примеры. Архитекторам музейно-выставочного комплекса «Новый Иерусалим» удалось найти приемлемое решение: современное здание, имеющее форму кольца, утоплено в землю и даже не сразу заметно с возвышенности, на которой находится знаменитый монастырь.

География культурных групп как составная часть культурной географии изучает территориальную организацию сообществ людей, объединенных определёнными культурными признаками и распространение культурных явлений, связанных с этими сообществами. В зависимости от типов признаков географию культурных групп принято делить на географию религии, этническую географию, лингвистическую географию. Подобный подход может способствовать восприятию нашей страны как «цветущей сложности» различных культур, что в свою очередь ведет к взаимоуважению и диалогу в полиэтничном и поликультурном государстве.

Чувство уважения к своей стране может вызвать и знакомство с достижениями отечественных ученых в данной отрасли знаний. Дело в том, что термин «культурная география» употреблял еще член Русского географического общества А.К. Завадский-Краснопольский (1841–1889). В 1869 г. он представил новую науку – культурную географию, которая должна *«показать: при каких условиях жил первобытный человек?.. где возникла первая разумная мысль?.. и что способствовало ее развитию?»*. Данный автор был сторонником антропогеографии немецкого ученого Карла Риттера, он исследовал проблемы развития человеческого мировоззрения в географическом контексте. Однако его труды не получили продолжения, его имя было забыто, а основоположником культурной географии считается американский ученый Карл Зауэр, который в 1925 г. ввел понятие «культурный ландшафт».

Также можно вспомнить Л.И. Мечникова (1838–1888) и его труд «Цивилизация и великие исторические реки», показав в нем связь природной среды и солидарного человеческого труда. Нельзя обойти вниманием русского ученого Н.Я. Данилевского (1822–1885), который предложил цивилизационный подход к изучению истории на 50 лет ранее О. Шпенглера. В советское время жил и работал Л.Н. Гумилев,

на обширном эмпирическом материале показавший влияние ландшафта на хозяйственный, общественный и политический уклад жизни кочевых народов.

Таким образом, мы можем заключить, что «Культурная география», кроме всего прочего, может стать действенным средством формирования патриотических ценностей у студентов, что в настоящее время является крайне актуальным и соответствует основным принципам отечественного образования, зафиксированным в Федеральном законе «Об образовании» и Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг.». Однако в учебных планах нашего института по направлению подготовки «Культурология» для студентов, начавших обучение в 2015 и 2016 гг., дисциплина «Культурная география» заменена на «Географию культурного туризма», которая в некоторых случаях пересекается с первой дисциплиной, но в целом, является прикладной отраслью знания, связанной с туристским бизнесом.

Литература:

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/0> (дата обращения: 20.04.2017).

2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009.

3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Гетьман В.В.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыковедения
и музыкального образования,
Институт искусств,
Московский педагогический
государственный университет
nika-m19@bk.ru

Гуманитарно-культурологический аспект профессионального становления педагога-музыканта

Аннотация: статья посвящена гуманитарно-культурологическому аспекту профессионального становления музыканта-педагога. В работе рассмотрены духовно-образовательный потенциал гуманитарной культуры как основа личностно-профессионального развития современного специалиста; культурологический подход, обеспечивающий реализацию этого потенциала в образовательной практике подготовки педагога-музыканта.

Ключевые слова: педагог-музыкант, гуманитарная культура, культурологический подход, культура личности педагога, профессиональное становление; педагогическое образование; тексты культуры.

Гуманитарная культура выступает основой содержания образования. Ее значение в становлении культуры личности, профессиональной подготовке специалиста XXI в. сегодня широко обсуждается сообществом ученых разных отраслей знания (Ю.Н. Афанасьев, В.В. Иванов, С.П. Капица, Б.В. Раушенбах, В.А. Садовничий и мн. др.). Так, Д.С. Лихачев писал: *«Обнаруживается основополагающая закономерность, показывающая, что точные науки не могут развиваться без динамичного развития гуманитарных наук. Ибо именно гуманитарные науки обеспечивают должный уровень интеллектуальности ученых, занятых в любых сферах деятельности, а в целом это еще объясняется и тем, что гуманитарные науки тесно связаны с исследованием сложнейшего в мире «механизма» – человеческой души»* [5; с. 24–25].

Обращение к данному вопросу ученых самых разных отраслей знания не случайно. Настоящее время характеризуется рационально-прагматичным мышлением и приоритетом узкой специализации. Доминирует мнение, что вуз должен готовить специалистов узкой про-

фильной направленности. Подобного рода высказывания считаю ошибочными, это подтверждают и современные стандарты высшего образования. Согласно им, профессиональная подготовка специалиста в вузе, в частности, по направлению «Педагогическое образование», ориентирована на целостное личностно-профессиональное становление специалиста. Иначе говоря, формирование культуры личности, ее качеств посредством гуманитарного образования и, одновременно, профессиональной подготовки, в процессе овладения общепрофессиональными и специальными навыками и компетенциями. При этом профессиональная составляющая всегда опирается на личностное развитие, коррелирует с ним. Поэтому если не состоялась личность, не будет и профессионала, так как общая культура человека выступает основой культуры профессиональной. Таким образом, в профессиональном становлении педагога-музыканта гуманитарное образование, в частности, его гуманитарно-культурологическая направленность, выполняет важную антропо-культуро-созидающую роль, так как ориентировано на формирование личностных качеств как Человека культуры, общекультурных компетенций и личностно-профессиональной культуры в целом.

Духовно-образовательный потенциал отечественной гуманитарной культуры обусловлен взаимосвязью констант (духовность, традиционность, открытость), а также ее сущностными чертами, как антропокосмизм, целостность, синкретичность, экзистенциальность, «онтологический реализм», соборность и др. [2, с. 268], которые представлены в работах ученых (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, И. Ильин, М.С. Каган, Л.П. Карсавин, И. Киреевский, А.Б. Лебедев, А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев, Ф. Степун, Л.Н. Столович, Е.Н. Трубецкой, Г. Федотов, А. Хомяков и др.). Раскрывается этот потенциал в текстах гуманитарной культуры, содержание которых характеризуется духовно-нравственной направленностью и «духовной проективностью», ценностно-смысловой ориентацией и диалогичностью.

Духовно-нравственные образы выступают основой содержания текстов культуры. История свидетельствует, что на протяжении всего развития русской культуры проблема нравственного идеала оставалась центральной в философской, богословской, художественной и педагогической литературе. В образах-идеях, образах-идеалах раскрывается этико-антропологическая сущность отечественной гуманитарной мысли,

ибо сквозь призму проблемы – Человека – предстает весь спектр вопросов бытия.

Этот мир представляет собой символический срез бытия, «которое больше самого себя», которое «являет собой то, что не есть он сам, больше его и существенно через него объединяющееся» [2, с. 291]. Диалог с этим миром дает возможность каждому задать вопрос и ответить на него «зачем, во имя чего, как». Следовательно, тексты гуманитарной культуры выполняют функцию рефлексии жизни на уровне ее образов, смыслов, ценностей, норм и целей. С этой точки зрения, творческое наследие великих философов, художников, ученых предстает своего рода «культурно-символическим архивом и идентификационным ресурсом» [2, с. 290], определяющее идейное своеобразие, ценностную ориентацию и мировоззренческую направленность русской культуры, ее уникальность и неповторимость.

Ценностно- и смысло-ориентационные возможности гуманитарной культуры заключаются в том, что посредством ее текстов человек может увидеть картину жизни как целостную или дифференцированную реальность; понять, принять или не принять образы жизни, задающие «планку» и определяющие смысложизненные ориентиры; оценить значение жизненных явлений и соотнести свои потребности и приоритеты, направленные на достижение значимых результатов.

Гуманитарная культура «живет» в пространстве социокультурных коммуникаций и носит диалогический характер. Одним из обязательных условий является наличие человеческого фактора, воспринимающего и постигающего ее тексты. Поэтому, носителем гуманитарной культуры выступает совокупный общественный субъект. Каждое общение, каждая встреча с текстом культуры это всегда событие – диалог с его автором, героями. Именно диалогический характер постижения явлений гуманитарной культуры отличает этот процесс от изучения других областей знания, как, например, естественнонаучное, информационно-техническое и др.

Данная особенность обусловлена тем, что текст содержит не только знания, сколько ценности, заключающие в себе духовно-нравственный смысл и воплощающие определенный образ. Приоритет ценностной доминанты определяет еще одну особенность восприятия и понимания текста. М.С. Каган замечает, что «при передаче ценностей семиотические механизмы коммуникации, опирающиеся на психологические силы мышления и воображения, не срабатывают, поскольку цен-

ности существенно отличаются от знаний по самой своей природе, так как они выражают не отношение между объектами, а отношение между объектами и субъектами» [3, с. 262]. Иными словами, ценности не поддаются рациональному выучиванию, ибо они должны быть пережиты и приняты человеком в контексте духовного и жизненного опыта. В процессе диалога человек идентифицируется с образом, персонифицированным носителем ценности, стремится достичь с ним духовного единения и выявить личностный смысл.

Общение с текстами культуры несет в себе не только ценностно-смысловое обогащение человека, но предполагает и самопроявление его сущности, которая объективируется в процессе диалога. Гуманитарная культура, с этой точки зрения, создает возможности для раскрытия внутреннего потенциала личности. Она, воплощая всю полноту человеческого бытия, становится своего рода универсумом для самопроявления и самореализации человека; вводит его в новое измерение бытия – идеальный мир ценностей, идеалов, идей, смыслов. Поэтому факт обращения к текстам культуры есть, по сути, проявление самостоятельности мысли личности, ибо «человеческая индивидуальность, его самость обнаруживает себя в процессе самоидентификации внутри культуры. А система культурных коммуникаций, процесс постижения и освоения культурных смыслов становится оценочным показателем, где человек получает подтверждение и признание и как вообще личность, и как индивидуальная личность» [2, с. 260].

«Духовная проективность» гуманитарной культуры, как сущностная черта культуры в целом, дает возможность выводить человека «за свои пределы в форме целеполагания, «идеального» проектирования, стремления к идеальному образу» [2, с. 260]. Н.А. Бердяев сформулировал это как выход из «я» актуального в «я» идеальное [1, с. 54]. Идеальный мир культуры, ее духовное освоение имеет надличностную природу, возвышающуюся над человеком. Категории ценности, зафиксировав определенные идеалы человека и общества, несут на себе «охранительную миссию». Они «охраняют», а иногда и «спасают» культуру как надличностное явление, заставляя человека сделать нравственный выбор, самоопределиться путем отказа от прежних стремлений, понять свою цель в жизни и «занять» свое место в мире культуры. Этот мир духовных смыслов, идей, символов, «надличностных смыслов бытия», предполагающий духовные усилия, направлен на переживание, понимание и интерпретацию вновь обретенных смыслов. Значение этих смы-

слов возрастает в знаковые моменты жизни человека, когда он переживает *«несоответствие сущего и должного, конечного и бесконечного»* [2, с. 261]. Н.А. Бердяев, определяя сущность личности, отмечает, что *«она предполагает существование сверхличного, того, что ее превосходит и к чему она подымается в своей реализации. Личности нет, если нет бытия, выше его стоящего»* [1, с. 198].

Таким образом, сущностные черты и потенциалы гуманитарной культуры позволяют определить ее как важнейшую сферу жизнедеятельности человека, как качественную характеристику социокультурного развития субъекта. Она, по сути, свидетельствует о мере становления человеческого в человеке. Эта мера и есть его духовность, понимаемая, как *«развитое сознание и самосознание, чувство милосердия, сострадание, совесть, целостное мировоззрение и гуманистически ориентированная деятельность»* [2; с. 262].

В образовательной практике профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов духовно-образовательный потенциал гуманитарной культуры реализуется посредством культурологического подхода (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, И.Е. Видт, Н.Б. Крылова, Ю.В. Сенько и др.) и двух основных его принципов культуросообразности и культуроемкости.

По определению Е.В. Бондаревской, культурологический подход – это *«видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимания как культурного процесса, осуществляющегося в культурно-сообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку; свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей»* [7; с. 63]. Данный подход ориентирован на становление Человека культуры в ценностно-смысловом пространстве культуры.

Взаимосвязь «культура – образование – Человек культуры» выступает основой культурологического подхода, который опирается на диалоговую концепцию культуры (М.М. Бахтин – В.С. Библер); концепцию творчества (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев и др.); теорию текста (М.М. Бахтин, М.Ю. Лотман и др.), и идеи Л.С. Выготского о «внутренней речи» [7, с. 67].

Культура, в данном случае, становится центром человеческого бытия, не «надстройкой», а смыслом бытия. Поэтому в «логике культуры», как пишет В.С. Библер, и мир, и человек понимаются *«в сфере уникаль-*

ных – и способных бесконечно развивать свой (неотделимый от личности) смысл – произведений культуры» [7, с. 65–66].

Проектирование образования, ориентированное на развитие человека как субъекта культуры, выступает основной идеей культурологического подхода. Смысл образования, согласно данному подходу, в образовании личностно значимых смыслов, производстве смысла и понимания. Образование, в таком случае, становится самообразованием, результатом которого выступает *«становящийся образ Человека культуры»* [7, с. 72]; дает возможность человеку раскрыть все свои сущностные силы и потенциалы.

Кроме того, образование создает условия для выявления и постижения смыслов других культур и их реализации в различных формах и видах культурной деятельности, как, например, музыкальное искусство. *«Человек образующийся преломляет предъявляемые ему извне фрагменты «ставшей» культуры через призму своего «Я», сливает продукты чужого опыта с показаниями собственного, осмысливает их, то есть наделяет собственными смыслами. При этом он создает новую, до того не существовавшую культуру, которая и может существовать только на «границе культур»* [7, с.66]. Таким образом, образование выступает способом становления человека в культуре, раскрытия его потенциальных возможностей и их реализации посредством творчества в культурно-образовательной среде.

В образовательной практике реализация культурологического подхода осуществляется посредством принципов культуросообразности и культуроемкости. Культуросообразность рассматривается учеными (К.Д. Ушинский, С.И. Гессен, С.Т. Шацкий, Л.В. Выготский, В.М. Розин, А.Я. Флиер, В.С. Библер, С.Ю. Курганов, Ш.А. Амонашвили, Б.М. Неменский, Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова и др.) как основополагающий принцип.

В частности, Е.В. Бондаревская, исходя из понимания культурологического образования как «истории становления личностного образа человека», определила его основные ценности, в частности:

- человек как субъект культуры, собственной жизни и индивидуального развития;
- образование как культурная развивающая среда, растящая и питающая личность, придающая ее жизни культурные смыслы;
- творчество и диалог как способы существования и саморазвития человека в культурно-образовательном пространстве [7, с. 70].

Соответственно, принцип культуросообразности она трактует:

- как целостное явление, объединяющее в себе все аспекты культурно-образовательного и культурно-воспитательного процессов;

- дифференцированно по отношению к детству – как культурному феномену; к ребенку – как к субъекту жизни, способного к культурному саморазвитию и самореализации; к педагогу – как «посреднику» между ребенком и культурой; образованию – как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей их культурного саморазвития;

- в целом к школе – как к культурно-образовательному пространству, где осуществляется творение культуры и воспитание человека в культуре [7, с.70–71].

Принцип культуросообразности в образовании представлен в исследованиях Н.Б. Крыловой. Культуросообразность трактуется как метапринцип, согласно которому образование должно быть адекватно современной культуре, ее особенностям, традициям и требованиям, и, вместе с тем, способно к социокультурной модернизации, то есть организации новых культурных форм, отвечающих потребностям времени. Принцип культуросообразности связан с понятием культуроемкость образования, которое раскрывается как *«высокая насыщенность всего образовательного процесса разнообразными элементами культуры»* [4, с. 75]. Если смысловым центром образования выступает культура, то ее разнообразные тексты и контексты – основой всего образовательного процесса, то есть содержания, форм, средств, технологий и т. д. Иначе говоря, культуроемкость образования, – это полисистема, создающая интегративное поле понятий и знаний, обеспечивающая высокий уровень качества образования и, вместе с тем, организующая сам процесс образования в контексте принципа культуросообразности.

Основными смыслофункциональными элементами реализации данного принципа выступают культурное содержание, формы и средства образования. Соответственно, культурное содержание образования раскрывается, как *«способность образовательного процесса отражать и выражать общечеловеческие и национальные культурные ценности в их взаимосвязи»* [4, с. 75]. При этом знания человека также рассматриваются как ценность, но личностного значения. Поэтому акцент ставится на присвоение и рефлексивное осмысление ценностей культуры с целью выявления их личностного смысла. Культурные образователь-

ные формы понимаются как разнообразные виды культурной, культурно-образовательной деятельности, которые должны соответствовать традиционным культурным образцам и, вместе с тем, направлены на создание новых артефактов. Методы и средства определены как способность педагога «насытить» образовательные средства культурным содержанием, использовать культурные нормы и соотносить учебную деятельность с культурными ценностями и задачами [4, с. 75]. Таким образом, данные элементы по своей сущности и функциональной направленности выступают технологическим аспектом культуроемкости образовательного процесса.

В целом принцип культуросообразности соответствует многообразной и разнообразной палитре культур общества; способствует культурному самоопределению и культурной идентификации человека; строит образовательную среду как поликультурную; обеспечивает систему культурных функций; способствует раскрытию личностной культуры каждого субъекта и ее росту [4, с. 75]. Таким образом, данный принцип на теоретическом и практическом уровнях реализует взаимосвязь культуры – образования – Человека культуры.

Регулятивным компонентом культуросообразности образования выступают ценности культуры, которые в данном контексте рассматриваются как ценности образования. Учеными выделены две группы «базовых ценностей» бытия человека: «ценности-добродетели» и «ценности-жизнедеятельности». «Ценности-добродетели» – альтруизм, другодоминантность, терпимость, эмпатия, в основе которых лежат нравственные и психологические нормы отношения к другому человеку. «Ценности-жизнедеятельности» – свобода, самореализация, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, поддержка, в основе которой лежат социальные нормы поведения и деятельности человека, обеспечивающие его жизнедеятельность в социокультурной среде. Если ценности первой группы ориентированы, прежде всего, на формирование духовно-нравственной сферы человека, то второй – на социально деятельную активность с целью самоактуализации и самореализации.

Реализация культурологического подхода в образовании определяет свои требования и к личности педагога, которые в полной мере проецируются на педагога-музыканта. Данному вопросу посвящены работы ученых (А.С. Запесоцкий, Ю.В. Сенько, Л.А. Рапацкая, Н.Б. Крылова, Е.В. Бондаревская, Н.Е. Щуркова и др.), которые рассматривают его с точки зрения понятий педагогическая культура и лич-

ностная культура педагога; ценности педагогической культуры и формы ее проявления.

Педагогическая культура рассматривается как явление многостороннее и многоуровневое (А.С. Запесоцкий, Н.Б. Крылова, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и др.), так как существует на нескольких уровнях. В масштабе общества она определяется как *«формируемая в конкретных исторических и социально-культурных условиях совокупность наиболее распространенных представителей об обучении и воспитании и особенностях педагогических практик; как бытующие нормы и традиции воспитания»* [4, с. 204]. На уровне национальных сообществ, социальных групп и педагогических направлений, как совокупность *«нравственных, психологических, профессиональных позиций, подходов и методов»* [Там же]. Третий уровень – это индивидуальная педагогическая культура каждого педагога, учителя или воспитателя. В данном случае, педагогическая культура рассматривается как *«совокупность личностных профессиональных установок, принципов, приемов выработанных на основе социокультурного и духовного опыта, и педагогического мастерства»* [Там же]. Итак, педагогическая культура на всех уровнях существования определяется историческим, социально-культурным, национальным и личностно-профессиональным факторами, которые обуславливают ее содержание, ценности, смыслы.

Наиболее ярким показателем проявления педагогической культуры в обществе является культура отдельного учителя, его мастерство, профессионализм и компетентность. Педагогическая культура учителя это состояние непрерывной динамики, эволюции, стремления пробовать и экспериментировать *«все новые и новые культурные образцы»* [4, с. 205]. Иными словами, это состояние непрерывного самообновления *«собственной культуросообразности и культурной идентичности»* [Там же] в постоянно меняющемся образовании. В результате этого непрерывного поиска каждый педагог *«взращивает»* свою культурную модель педагогической деятельности, которая отражает неповторимый индивидуальный стиль во всей полноте и многогранности.

Педагогическая деятельность по определению человеко- и культуросообразна. Поэтому в руках Мастера она становится творческой, разнообразной, нестандартной, интегрирующей и реализующей в каждой конкретной образовательной ситуации весь культурный ресурс учащегося и взрослого, их креативный потенциал. Кроме того, педагогическая деятельность носит глубоко индивидуальный характер. Любая педаго-

гическая теория и практика не может быть единственной и «всезнающей», поскольку каждая адекватна только той практике, на «почве» которой вырастает и которую обобщает. Педагогическую деятельность, таким образом, можно рассматривать как активную творческую интерпретацию личностного опыта каждого отдельного педагога, от которого, по сути, и зависит, будет ли образовательный процесс успешным или бездарным.

Помимо педагогической культуры, качество образования и реализация культурной модели педагогической деятельности зависит от культуры личности педагога. В частности, Н.Б. Крылова рассматривает культуру педагога как «комплексное многоуровневое явление, включающее и личностные качества, как характер, общительность, общая эрудиция, творческий потенциал, критическое мышление, альтруизм» [4, с. 305]. При этом она подчеркивает, что стимулирование «профессиональной культуры» и развитие «общей культуры педагога» – процессы разные, но взаимосвязанные, так как общее обуславливает частное. Культура педагога заключается в богатстве его собственных интересов и свободном владении на этой основе многообразием средств обеспечения основных образовательных процессов, ориентированных на личный интерес каждого учащегося. Этот опыт «приходит в интересо-центрированном» общении – диалоге, что требует понимания не только сложности культурного пространства и культурной среды образования, но и понимания многозначности роли самого педагога. При этом последний – не просто учитель-предметник, а человек, индивидуальность, личность, и именно в этом *«экзистенциальном пространстве он может взаимодействовать с ребенком»* [4, с. 208].

Созвучная точка зрения представлена учеными акмеологического подхода (А.А. Деркач, В.М. Дьячков, Е.Б. Старовойтенко, А.Ю. Кривокулинский, В.Г. Зазыкин). Культура личности, в данном случае, рассматривается как «результат ее развития и как результат способа ее жизнедеятельности» [6, с.332], то есть культура личности есть процесс «усвоения культуры» и ее личностно-смысловой трансформации в новое качество, новообразование. Культура, в этом случае, становится не просто предметом усвоения, а предметом духовно-творческой деятельности, направленной на достижение ее определенного уровня, соотношенного с «современными техническими, социальными, профессиональными условиями жизнедеятельности» [Там же]. Исходя из этого, А.А. Деркач в определение культурной личности включает следующие

компоненты: образовательные и квалификационные параметры; способность к использованию научно-технических достижений; собственное отношение к духовной культуре; степень активности собственной инновационной деятельности; система мотиваций, затрат, избирательности, связанная со смысловыми, содержательными качественными значениями индивидуального способа деятельности [Там же]. Иными словами, уровень культуры личности определяется степенью сформированности вышеобозначенных компонентов, где личностное и профессиональное развитие взаимообуславливают друг друга. Соответственно, высшим критерием культуры личности, согласно акмеологии, «становится оптимальность и конструктивность ее собственного самовыражения, самореализации и определенного способа социальной профессиональной деятельности, которым она осуществляет эту деятельность» [6, с. 333], иначе говоря, это можно определить как личностно-профессиональная «зрелость» и самореализованность.

Кроме того, культурологический подход и культуросообразность содержания образования требуют от педагога иных способностей, где приоритетными становятся творческие способности (креативность, эмпатия, альтруизм) и развитие общей культуры. В этом смысле, педагог приобретает новую роль, он становится педагогом «широкого профиля» [4, с. 208]. Данную характеристику необходимо интерпретировать в гуманитарно-культурологическом смысле. А именно, педагог не должен ограничиваться узкопредметными задачами, ибо он формирует культуру личности учащегося в целом.

Согласно Н.Б. Крыловой, это педагог, *«который не просто учит, а стимулирует и направляет его на самостоятельную творческую деятельность; ставит учащегося в условия, когда он сам начинает действовать культурно, креативно, используя выбираемые им ценности, нормы, знания и образы»* [4, с. 15]. В этом случае и со стороны ученика деятельность приобретает новый интегрированный – учебно-поисково-творческий характер, а ее результатом – личностно осмысленное и принятое знание, которое становится частью его социокультурного опыта в процессе самообразования и самореализации. Таким образом, продолжая известную мысль о том, что личность формируется личностью, можно сказать следующее: культура личности педагога обуславливает становление личности учащегося как Человека культуры.

Основными формами взаимодействия при реализации данного подхода выступают творческая деятельность и общение – диалог педа-

гога и учащегося, которые строятся сообразно ценностям гуманитарной культуры и культурологии образования.

Поэтому можно говорить о целостном процессе преобразовывающего творчества посредством культурно – созидательной деятельности и общения – диалога. Предметом такого творческого процесса выступают тексты культуры, которые либо распределены, либо определены, приобретая новые смыслы. Кроме того, данный процесс предполагает активность всех его участников, которая направлена именно на предмет, а не на личность одного из действующих лиц, с целью выявления личностного смысла в силу опыта и знания каждого из них. В таком со-творчестве и со-трудничестве проявляется равенство позиций обеих сторон, а точнее, педагога и учащегося, поскольку каждый раскрывает те грани предмета, которые иначе не могут обнаружиться. И, в этом смысле, каждый из них представляет собой ценность для другого. Открытость, способность высказывать собственное мнение в отношении предмета, пусть даже и не всегда аргументированное, способность слушать и слышать другого – это те качества, которые необходимы для образовательного творческого процесса. Поэтому, особенность такого творческого взаимодействия заключается в том, что осуществляется преобразование всех его участников не независимо от уровня, статуса, положения и т.д. Разница, пожалуй, состоит лишь в том, что из этого взаимодействия каждый «берет» сообразно своим способностям, опыту, культуре.

Подведем итоги. Гуманитарно-культурологический аспект профессионального становления педагога-музыканта:

- опирается на духовно-образовательный потенциал отечественной гуманитарной культуры, тексты которого выступают содержанием профессиональной подготовки будущего специалиста;
- реализуется посредством культурологического подходов и принципов культуросообразности и культуроемкости образования;
- способствует совершенствованию качеств личности, соотношенных в «ценностями добродетелями» и «ценностями жизнедеятельности», формированию общекультурных компетенций и, в целом, становлению личности как Человека культуры.

Литература:

1. Бердяев Н.А. Самопознание / Сост., предисл. и коммент. А.В. Вадимова. М.: Книга, 1991. 446 с.

2. *Запесоцкий А.С.* Образование: Философия, Культурология, Политика. М.: Наука, 2003. 456 с.
3. *Каган М.С.* Философия культуры. СПб.: ТООТК Петрополис, 1996. 416 с.
4. *Крылова Н.Б.* Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
5. Культурология: учебник для вузов / под ред. Б.А. Эренгросс. М.: Оникс, 2007. 480 с.
6. *Ражников В.Г.* Диалоги о музыкальной педагогике. М.: ЦАПИ, 1994. 141 с.
7. *Шипилина Л.А.* Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика». 4-е изд. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 208 с.

Зверева Г.А.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры культурологии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет

Культура речи и духовный выбор

Аннотация: культурологическая рефлексия выявляет язык философии культуры, раскрывающие мировоззренческие оппозиции и коллизии философского сознания: материи или идеи души, тела, христианства и язычества, горнего и дольного, веры и безверия, святого и грешного. Автор размышляет о культуре речи и духовном выборе, заключая, что пространство культуры моделирует сознание человека, его представление о мире, а результаты слова, дела, движимые добрым порывом, определяют ценность культуры социума.

Ключевые слова: слово; культура речи; нравственное воспитание; язык; духовная культура; ценностный аспект культуры; язык философии культуры; дуальные оппозиции; христианская этика

Пространство культуры и прежде всего слово моделирует сознание человека, его представление о мире. Именно культурные знаки структурируют знания о мире и опыт человека. Основы языка являются наиважнейшими элементом, закодированным для анализа смысла явлений культуры.

Культурологическая рефлексия выявляет язык философии культуры, раскрывающие мировоззренческие оппозиции и коллизии философского сознания: материи или идеи души, тела, христианства и язычества, горнего и дольного, веры и безверия, святого и грешного. Центром религиозной философской мысли, определяющим смысл философии культуры, являются понятия жизнь и смерть, бессмертие и смерть, любовь и страсть, самопожертвование и эгоизм, что воссоздает круг культурно-смысловых категорий как божественное и дьявольское, добро и зло, правда и истина, долг и честь, порядочность, мужество, справедливость, душевность и т. п.

Концептуальное осмысление культуры и ее идеального (божественного) и материального (техно-цивилизационного) создает важный

контекст современной культуры. В практике утилитарного материализма борются материальные интересы, где человек, накапливая, отвоевывая «свое», не становится лучше, чище. Построив башню до небес в виде многоэтажных пустых квартир, дач, люди не стали мудрее, добрее, а все более опускаются до сквернословия.

Результаты слова, дела, движимые добрым порывом, определяют культуру социума, его ценность. Стараниями культурологов, лингвистов, философов, литераторов, религиоведов накапливается конкретный материал, позволяющий реконструировать представления о культуре как сферы ценностей, средств и способов ориентации в различных словесных текстах православного, народного и индивидуального сознания. Классические учения А.Н. Афанасьева, А.Н. Веселовского, В.И. Даля, Ф.Ф. Зелинского в этом аспекте по-прежнему актуальны. Труды отцов Восточной Церкви, раскрывая мир религиозных смыслов и ценностей с феноменологической точки зрения, стали как объектом сознания, так и состоянием культуры.

«Сознание – ум – внутренний человек», то есть внутренняя целостность, все чаще противопоставляется «плотскому, внешнему человеку», что отражает мироощущение в мыслях, словах и т. д. Научный аспект проблемы культуры слова, по версии профессора А. Некрасова (Казанская Духовная академия), рассматривается относительно человека – существа словесного, то есть «словака». Именно поэтому переживание смысла слова текстов культуры рассматривается как основание «пересотворения» реальности при помощи языка, а в негативе это деградация человека, видимого духовного разложения.

Сменяются поколения, но по-прежнему доминирует иллюзия процветания человечества в сквернословии, страстных помыслах, смертных грехах, и все более наполняется земля кровавыми распрями мирового зла (В.Л. Соловьев), идеями сатанизма «великого инквизитора» (Ф. Достоевский), описывающего страсть как муку, (само)разрушение личности, общества и культуры в целом.

Началом начал познания является самопознание. Микромир человека, где все необходимое присутствует и легко усваивается, обусловлен миром любви, душевным отношением, а там, где грех, болезнь, там страсть, метание души, там нет любви, а только брань. Освобождаясь от греха люди, иногда через страдания, учатся любить, становятся возвышеннее. Начало спасения – смирение, апогей спасения – любовь. Страдания возвышают душу, часто это высвобождение новым рождением

в Вечную жизнь, очищением человеческих чувств, углублением мысли и чистотой речи. «... *За всякое праздное слово, какое скажут люди, дадут они ответ в день суда: ибо от слов своих оправдаешься, и от слов своих осудишься*» (Матф. 12:36–37).

Истинную культуру определяет связь человека с Творцом, то есть религия, которая пронизывает высшим миром – истины и любви – все отношения людей: ученого и писателя, музыканта и литератора, врача и педагога, инженера и работника сельского хозяйства. В любом человеке, когда по холоду материальной выгоды проходит жизненное тепло – высший мир Истины, проявляются признаки святости – смирение, покаяние, подвижничество.

Насилием и ненавистью, культуры не насадишь, ибо культура – это порождение добра, любви, свободы. Где грех – там болезнь, страсть, метание души и, как следствие, брань словесная. Освобождаясь от греха, люди учатся любить, говорить правильно, становятся возвышеннее, ибо страдания возвышают душу и это часто в освобождении, новое рождение – в Вечную жизнь, очищением человеческих чувств, углублением мысли, частотой речи.

Человек на земле – временное явление, именно культура позволяет его возвысить, одухотворить уже в земной жизни. Во втором соборном послании святой апостол Петр четко говорит: «*Придет же день Господень, как тать ночью, и тогда небеса с шумом придут стихией же, разгоревшись, разрушатся, земля и все дела на ней сгорят*» (2 Петр. 3:10) и по тому, как человек жил, будет дальнейший его путь, либо достойный величия Творца, либо нет. Именно поэтому душа каждого человека остается свободной – верить или не верить, жить в Истине или во тьме.

Как-то Н.В. Гоголь сказал, что только по причине ежедневных Божественных литургий люди не пожирают друг друга... Для большинства наших современников вечная жизнь – просто небылица. Часто медик, юрист и даже учитель смотрит на человека как на способ заработка, не замечая живой души, его самоценности. Такая культура ориентирована на сатанизм, ибо если человек без Бога, то с дьяволом. Значит, взращиваются соответствующие плоды безбожных взглядов на мир. Такому врачу все равно, что вырезать у больного – или опухоль, или почку на продажу. Полиция отличается от бандитов только мундиром, учитель кричит на ребенка, как на собаку... Пока российское образование не спешит внедрить Евангелие в жизнь, а значит нет нравственных ус-

тановок на Заповеди, нет душевности в школах, справедливости в залах суда, участливой любви в больницах... Но ведь соблюдение нравственных императивов исходит из внутреннего убеждения человека. Голос совести слышат даже преступники, Раскольников у Достоевского заболевает после убийства старушки... Но, если не прислушиваться к голосу совести, то он угасает, убывает.

С социальной точки зрения нравственный закон диктуется установкой свыше – то есть государством, отсюда актуальная идея жертвенности, бескорыстного труда. С биологической точки зрения нравственная установка человека диктует поступок осторожного отношения к другим, чтобы не повредить себе.

Обе точки зрения имеют право на существование, но у нас есть закон и свой законодатель. Как сказал Паисий Святогорец, «совесть – высшее ощущение внутренней правды». Совесть – это первый закон Божий, который получает ребенок от родителей, как ксерокопию. И тогда, с Божьей помощью, воспитываются нравственные чувства добра. Прагматизм перерождается в гуманизм, свершаются чудеса исцеления, спасения невинно заключенных, воспитание добропорядочного поколения молодых.

Отличительная особенность современной молодежи – вульгарный, нецензурный, инфернальный язык. По сути, это язык общения с демоническими силами, корни которого в язычестве (тогда люди, ограждая себя от зла, вступая в контакт с дьяволом, осквернялись бранью). Падение человека начинается с употребления нецензурной лексики, при этом Божья благодать отступает. Антоний Великий предупреждал, что Бог дотоле хранит тебя, дотоле ты хранишь уста свои. Обратный ход сквернословия – это питать и укреплять страсти. Истинный пост – это воздержание языка, только тогда жизнь будет благоугодна. В обратной ситуации наступает видимое духовное разложение, деградация человека. Часто в разговоре с молодыми людьми слышишь, что им трудно удержаться от брани, по апостолу Иакову, «язык – неудержимое зло, который привык к необузданной свободе». Вспоминается молитва пророка Давида: «Положи, Господи, хранение устам моим и дверь в ограждение уст моих» (Пс.140:3).

Конечно, во владении культуры речи воскорения сквернословия важно понуждение себя. Иоанн Лествичник советует, чтобы удержаться в себе гнев, не размыкай уст своих. Проблема в том, что сквернословие стало связкой в любой речи молодежи, даже в негневливой в виде

празднословия и пустословия без всякой надобности. Проблема культурного самоопределения молодежи в том, что матерная брань опускает человека к языческим заговорам, заклинаниям, проклятиям. Именно поэтому издревле мат назывался «скверной», сквернословием. В словаре у Владимира Даля «скверна – это мерзость, все гнусное, противное, отвратительное..., что мерзит плоткости и духовно; нечистота, грязь и гниль, тление..., все богопротивное». Нравственный дар языка вложен Богом в природу людей. Нравственное чувство добра и зла богословие трактует как создание человека подобного образу Божьему, то есть внутреннему величию образа Божьего, умение чувствовать внутренний грех, поиск истины и жажда блага в полноте благ вечности.

Не зря в народе говорят, что молчание – золото, а апостол Павел предупреждает: «никакое гнилое слово не исходит из уст ваших, а только доброе», «а блуд и всякая нечистота не должны даже именоваться у вас..., также сквернословие и пустословие, и смехотворство неприличны вам» (Еф. 5:3–5).

Желание человека разговаривать на чистом языке часто является намерением его измениться, стать ради Бога другим. Христос говорит: «Все, стою у двери и стучу: если кто услышит голос Мой и отворит дверь, войду к нему, и буду вечерять с ним, и он со Мною» (Откр. 3:20). Этот стук Бога не слышат сейчас многие из-за матерщины. Наблюдения показывают, что от мата люди страдают на физическом, клеточном уровне: больше хронических заболеваний у молодежи, у мужчин – бесплодие, у женщин – мужеподобие, у детей – задержка духовного и умственного развития, уничтожено чувство стыда, явная деградация.

При этом на человека, который сквернословит, как правило, нельзя положиться в серьезных делах, ибо духовное и нравственное разложение через слово и речь вообще приводит к нечистоплотности. Избавление от дурного слова как от порока, который стоит между человеком и Богом, мешает идти к свету, светом наполниться и жить без «ветхого человека».

Основа культуры – язык, классическое образование – закладывается через чтение, влияет на качество понимания языка. По мысли митрополита Иллариона (Алфеева), мыне можем говорить чисто, так как нас не учат словом «возделывать поле», которое называется культурой.

Литература:

- 1) Евангелие. М.: Белый Город, 2008.

2) *Иоанн Лествичник*. Лествица. М.: Изд-во Московского Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2006.

3) *Соловьев В.С.* Духовные основы жизни. М.: Посев, 2003.

Котикова С.П.,
директор учебно-методического
центра им. Льва Толстого, г. Милан, Италия
svetlana@scuolarussa-levtolstoj.com

Яшина О.Н.,
кандидат исторических наук,
доцент кафедры культурологии,
ведущий специалист Центра историко-культурных
исследований религии и межкультурных отношений,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет
on.yashina@mpgu.edu

Русская зарубежная школа в современном культурно-образовательном пространстве (на примере области Ломбардия Итальянской Республики)

Аннотация: в статье проведен исторический обзор возникновения и развития русских зарубежных школ. Сделан акцент на отличительных особенностях русскоязычных школ дополнительного образования в республике Италия (на примере области Ломбардия), способствующих созданию и сохранению русской культурной идентичности у билингвальных детей и подростков из смешанных итало-русских семей. Делается вывод о необходимости наращивания усилий со стороны российских государственных образовательных учреждений и ведомств по поддержке русских школ за рубежом.

Ключевые слова: русская зарубежная школа, этнокультурная идентичность, государственная поддержка русскоязычного населения, дистанционное обучение; соотечественники за рубежом.

Среди русской эмиграции всегда бытовало стремление сохранить свою культурно-языковую идентичность. Пример тому – создание русских центров, образовательных курсов, воскресных школ, отделений университетов на русском языке в 1920–30-х гг. во многих, в первую очередь европейских, странах. Очередная волна русской миграции

в начале XXI века была связана не с политическими потрясениями, а с открытием границ и новыми возможностями для россиян жить и воспитывать своих детей (в том числе от межнациональных браков) за рубежом. Знаковым символом этого периода стало появление так называемой русской зарубежной школы – уникального культурно-образовательного феномена, который объединяет не только детей, родителей и учителей, но и маленькие русские землячества, по воле сердца тянущиеся к этим островкам русской культуры.

Развитие русской школы и образования на русском языке за рубежом – крайне актуальная тема для многих соотечественников. Задачи, стоящие перед русской зарубежной школой, перспективы ее сотрудничества с российской системой образования, обмен опытом непосредственно между самими русскими зарубежными школами направлены на достижение главной цели – сохранение культурно-языковой идентичности детей и подростков русского происхождения. В задачи данной статьи входит освещение места русской зарубежной школы в культурно-образовательном пространстве современной системы образования, реализация высокой цели сохранения культурно-языковой идентичности россиян за рубежом.

С начала 2000-х гг. возникла необходимость в осмыслении и упорядочении стихийного процесса возникновения русских зарубежных школ, в его систематизации. В ноябре 2011 г. Россотрудничеством был представлен проект Концепции «Русской школы за рубежом». Главной целью было провозглашено обеспечение конституционного права граждан Российской Федерации на получение доступного основного общего образования на русском языке, обеспечение широкого доступа соотечественников за рубежом к российским образовательным программам и основному общему образованию на русском языке.

В тексте проекта дается типология русских школ 4-х типов:

I тип – общеобразовательная школа, где преподавание ведется на русском языке в соответствии с российскими образовательными стандартами;

II тип – общеобразовательная школа, где преподавание ведется по интегрированным образовательным программам в соответствии с российскими и национальными образовательными стандартами;

III тип – национальные общеобразовательные школы с преподаванием на русском языке и классы с преподаванием на русском языке в национальных школах;

IV тип – учреждения дополнительного образования, реализующие образовательные программы, соответствующие требованиям стандартов основного общего образования РФ (курсы дополнительного образования, школы выходного дня, воскресные школы, организации соотечественников и ассоциации учителей).

На территории Италии многие русские школы сосредоточены на севере республики, в частности, в области Ломбардия. Как правило, русские школы обычно организуются силами родителей русскоязычных детей. В зависимости от места нахождения (крупный или небольшой населенный пункт) школа организуется как клуб, кружок, курсы русского языка или, при наличии достаточно большой группы детей, как школа с детским садом. В столице Ломбардии Милане в конце 1990-х – начале 2000-х гг. было образовано несколько русских школ (школ дополнительного образования, работающих по субботам) в разных районах города. Подробнее остановимся на одной из крупнейших школ Милана – учебно-методическом Центре развития билингвизма им. Л.Н. Толстого (<http://www.scuolarussa-levtolstoj.com>), известном также как русская школа им. Льва Толстого.

Центр был создан в 2009 г. при культурной ассоциации «Русский Дом – Италия» группой энтузиастов, влюбленных в русскую культуру и твердо верящих в то, что нельзя забывать свои корни. В 2009–2010 учебном году в школе обучалось 70 детей (детский сад, начальная и средняя школы). В 2016–2017 учебном году общее количество учеников превысило 300 человек. При Центре развития билингвизма действуют группа раннего развития, детский сад, начальная школа, лицей, кружки и студии, группы русского языка как иностранного для италоговорящих подростков и для русскоязычных детей от 13 лет, которые ранее не учились по программе российских школ.

Для детей и родителей организуются культурные мероприятия и познавательные экскурсии, проводятся обмены с русскими школами из других стран, что серьезным образом сказывается на стереотипах о России и россиянах [1]. Работает университет педагогического мастерства для родителей двуязычных детей, методический кабинет, курсы русского языка как иностранного для итальянских пап и курсы итальянского языка для русских мам.

Главной целью создания Центра являются поддержка, сохранение и развитие русского языка у детей из семей-иммигрантов постсоветского пространства и смешанных браков через организацию субботней рус-

ской школы, создание возможности разностороннего и полноценного общения на русском языке для русскоязычных детей, проживающих на территории Италии.

Среди задач Центра:

- помощь русскоязычным матерям учеников в адаптации в Италии через дружескую поддержку и организацию курсов итальянского языка различных уровней;
- курсы для итальянцев по русскому языку и русской культуре различных уровней, а также проведение общественно-культурных мероприятий и ознакомительных поездок в страны бывшего СССР;
- поддержка, сохранение и развитие русского языка у русскоязычных детей, усыновленных итальянскими семьями.

В Центре работают профессионалы – дипломированные специалисты со стажем работы в образовательных учреждениях России, Белоруссии, Украины в сотрудничестве со школами Санкт-Петербурга, Москвы, Самары. В Центре создаются и реализуются образовательные и культурные проекты, одним из которых стало создание в 2010 г. ЕЦДО – Европейского центра дистанционного обучения. Проект создания ЕЦДО был поддержан и профинансирован Фондом «Русский мир», с помощью которого были реализованы программы обучения детей с 1 по 8 классы. Сегодня в ЕЦДО учатся ребята из Италии, многих европейских стран, США, Китая, Новой Зеландии, Латинской Америки, Индонезии. Для этих детей, несмотря на удаленность проживания от Центра, стала реальностью возможность обучения по российским программам.

Работая в сотрудничестве с российскими школами, учебно-методический Центр в Милане дает возможность своим ученикам пройти промежуточную аттестацию через московские школы и получить документ, который подтверждает знание русского языка как родного. Значение такого документа для детей-билингвов поистине бесценно. Так, в 2015–2016 учебном году пять учеников Миланского Центра сдали ЕГЭ в Москве с оценками, превышающими средние оценки по России. На их примере было доказано, что дети-билингвы, проживающие вне русскоязычной среды, могут подготовиться и хорошо сдать ЕГЭ. Такой положительный опыт привлекает многих других учеников Центра и служит примером для серьезной учебы в русской школе. Так, в июне 2017 года уже выразили желание сдавать ЕГЭ в московских школах 10 миланских школьников.

Следует отметить, что дети русского происхождения и дети смешанных браков, посещающие Центр, одновременно учатся в государственных и частных итальянских общеобразовательных учреждениях. В русской школе им. Льва Толстого они учатся по субботам, и в большинстве своем настроены на получение двух аттестатов. Последнее обстоятельство говорит о нарастающей популярности российского образования в Европе.

Помимо организации учебного процесса в Миланском Центре реализуется широкая культурная программа для знакомства и популяризации русской истории и культуры среди билингвальных детей и итальянцев: празднование всех значимых дат для России, конкурсы стихов русских поэтов, лекции для родителей по русскому культурному наследию в Италии. Учащиеся Центра являются русско-итальянскими билингвами и гордятся своей принадлежностью к двум языкам и двум культурам [2].

Администрация и педагоги Миланского Центра по праву гордятся международными Пушкинскими фестивалями. Начало этой славной традиции было положено в 2009 г. Фестивали проходят ярко и красочно, с балами, конкурсами чтецов, поэтов, выставками рисунков и презентациями авторских проектов. Каждый фестиваль собирает до 600 ребят из многих стран. Одним из результатов последнего Пушкинского фестиваля стало сотрудничество с Пушкинским музеем-заповедником в Михайловском. Русскоязычные миланские школьники получили уникальную возможность поучаствовать в мастер-классах сотрудников музея, посмотреть спектакли и виртуальные тематические экскурсии.

На примере русской школы им. Льва Толстого в Милане очевидно та крайне важная роль, которую играет русская зарубежная школа в культурно-образовательном пространстве современной системы образования. Об этом свидетельствуют многочисленные культурные инициативы русских зарубежных школ, направленные на создание положительного образа России [1], систематичная работа по сохранению культурно-языковой идентичности среди детей и подростков, популяризация русского языка. Необходимо наращивать усилия со стороны российских государственных образовательных учреждений и ведомств по поддержке русских школ за рубежом, расширять сеть курсов повышения квалификации для педагогов, проводить совместные семинары, конференции, стажировки, направленные на обмен опытом между педагогами Российской Федерации и русского зарубежья.

Литература:

1. *Омельченко Е.А. Орлова А.Ю.* Россия в мире: молодежный взгляд. Как школьники воспринимают российское историко-культурное наследие современную Россию // *Этнодиалоги: научно-информационный альманах.* 2014. №2 (46). С. 48–54.
2. *Шевцова А.А., Шорина Т.А.* Тексты идентичности для детей неокочевников // *Этнодиалоги: научно-информационный альманах.* 2014. №3 (47). С. 137–143.

Макаренко О.А.,
кандидат философских наук,
доцент кафедры культурологии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет

Шариат и фетва как феномен в религиозно-культурной системе ислама

Аннотация: в статье анализируется возможность использования правовых основ в исламском обществе как основа формирования культуры уммы и дальнейшего его переноса на новые культурные традиции. Рассматривается проблема поддержания стабильного состояния исламской социальной системы через фетву, на основании подсистем теории структурного функционализма, возможных противоречий культурных систем. Проблема устойчивости целостности общества проецируется на специфику функционирования фетвы и шариата для культурных основ ислама.

Ключевые слова: ислам, шариат, культурные традиции, устойчивое функционирование религиозного общества; социогуманитарные дисциплины; религиоведение; умма; религиозная культура; культура ислама.

«Тот, кто требует знание без доказательств, подобен тому, кто собирает ночью дрова, который вместе с дровами берет и змею, жалящую его!»

Имам аш-Шафии

В настоящее время культурно-религиозная тематика стала не просто актуальной, а необходимой в понимании религиозной культуры и политического, экономического, социального и культурного развития современного общества, претерпевающего кардинальные изменения для государств и культур. Данное обстоятельство не обошло стороной исламское общество, как в России, так и в Европе. Связано это с изменениями, происходящими на политическом поле и определяемыми глобальными трансформациями в международных отношениях. Роль, которую выполняет сейчас ислам, можно назвать средством, орудием

для достижения целей, интересов государств и политических элит, в том числе неисламских.

Интерес к такой роли ислама основан прежде всего на феномене самого ислама, где мусульманские меньшинства в неисламских странах, являясь неразрывной частью исламской религиозной культуры, играют все более и более заметную роль в общественной и политической жизни, в устойчивости стабильного внутреннего психологического состояния общества или напротив, является фактором его дестабилизации.

Преобразованная направленность религиозности и обеспечение формирования новой институциональности измененной религиозности становятся основами происходящих перемен внутри любого религиозного и «полу-светского» общества, а сегодня это касается и светских обществ Европы. Основой формирования религиозной культурной институциональности может служить право как легитимная основа формирования новых культурных отношений.

Известная четырехфункциональная схема, сформированная в теории структурного функционализма Т. Парсонса, разделяет общество на четыре взаимодействующие в равной степени подсистемы: поведенческий организм, личность, культуру и социальную систему. Эти подсистемы определяют их взаимосвязь как основу стабильного существования общественной системы. Система исламского общества, являясь системой социального действия, не исключает подобного рассмотрения на основе функционирования двух последних подсистем в стабильном состоянии, их рассмотрение и будет в дальнейшем основополагающим. Важно отметить существование еще одной системы – системы Клиффорда Гирца, определяющего религию как культурную систему на следующих основаниях: *«система символов, которая способствует возникновению...устойчивых настроений и мотиваций, формируя... (бытийные) представления, ... предавая этим представлениям ореол действительности таким образом, что эти построения и мотивации кажутся единственно реальными»* [1, с. 108]. Данный тезис также может быть взят за основу рассмотрения культурного феномена фетвы.

Стабильность и сохранение религиозно-культурных процессов в культуре и социальной системе, их жесткое регулирование исламом лежат в основе шариата и фетвы. Если понятие *шариат* широко известно и не требует дополнительного объяснения его значения, то фетва, как производное, но не менее значимое понятие, требует определения

для оценки в дальнейшем рассмотрении ее феномена в культурологическом основании. (Фётва (араб. فتوى) — нормативно-правовой источник исламского права, решение по какому-либо вопросу, выносимое муфтием, факихом или алимом, основываемое на принципах ислама и на прецедентах мусульманской юридической практики.)

Главная проблема стабильности социальной – а вместе с ней и культурной системы – является одной из основных мыслей, проходящих через все фазы развития теории Т. Парсонса. При решении проблемы стабильности он не рассматривал вопрос социального и культурного генезиса, ограничившись проблемными аспектами поддержания исключительно системной стабильности. Последняя имеет относительно простое теоретическое объяснение: выполнением четырех функциональных требований достигается обеспечивающая поддержание социального и культурного порядка стабильность всей системы. Следствие этого положения – внимание должно быть направлено на то, что обеспечивает целостность общества и его устойчивое существование.

Устойчивость целостности общества может быть обеспечена несколькими параметрами. К ним относятся: добровольное признание наличия института доминирования; нормативно-обусловленный ценностный консенсус; легитимные системы.

Оставлять без внимания вопрос генезиса ислама как культурно-религиозной системы будет некорректно, так как в данном случае исходный элемент определяет суть религиозного мировоззрения и основных легитимных оснований последующего действия и функционирования системы; исходными элементами являются Коран и Сунна Пророка (с.а.в.).

Актором культурного действия в данном случае может служить наличие культурных противоречий, требующих соответствующего религиозно-правового решения со стороны второго актора – института шариата, объектом которого служит умма.

Добровольным признанием основания наличия института доминирования является само религиозное мировоззрение с наличием Бога и религиозного института, являющимся единственной религиозной доминантой с правом передачи и трансляции Божественного знания с трансформацией и интерпретацией религиозных установок, присущих исключительно данной культуре в данном культурном пространстве, конституирующих ее фундаментальные убеждения и верования изданием религиозно-правовых норм.

Нормативно установленный ценностный консенсус устанавливается нормами шариата в соответствии с Кораном и Сунной и определяется как непреложная религиозная ценность. «*Нормативный порядок... всегда соотносится с существующей системой норм или нормативных элементов, будь то цели, правила или иные нормы*» [8].

Интерес к культуре ислама в рамках культурологического знания показывает устойчивый рост, и направлен он в рамках стремления понимания роли религиозно-правовых норм к порядку в обществе; на выявление структурных закономерностей в религиозно-культурном развитии; выявление эвристического потенциала феномена фетвы в определении условий становления и продолжительного существования культуры исламского общества в процессе межкультурного взаимодействия и сохранения религиозной и культурной идентичности.

Литература:

1. *Гириц К.* Интерпретация культур. М., 2004. С. 108.
2. *Коллинз Р.* Социология философий. Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002.
3. *Кузнецов В.Г.* Класическая и неклассическая герменевтика: предметность и трансформации// Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2010. №3. С. 61.
4. *Ростовдони М.Дж.* История Корана и его сводов. М.: Медина, 2016.
5. *Сюкияйнен Л.Р.* Ислам и права человека в диалоге культур и религий. М.: Садра, 2014.
6. *Тоффлер Э.* Третья волна. М.: АСТ, 1999.
7. *Шарафиев Т.* Обычаи с точки зрения ханафитского фикха. «Инфо-Ислам» (10 апреля 2014). URL: <http://islamvolga.ru/> (дата обращения 17.02.2017)
8. *Parsons T.* (1949[1937]). The Structure of Social Action: A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers. Glencoe: Free Press.

Макарова Е.В.,
аспирант кафедры культурологии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет

Изучение народных художественных промыслов как средство духовно-нравственного воспитания школьников

Аннотация: статья посвящена изучению народных художественных промыслов в рамках школьной программы. Автор затрагивает вопросы духовно-нравственного воспитания школьников. В статье описывается экспериментальная работа одной из московских школ в этом направлении.

Ключевые слова: народные художественные промыслы, промыслы, духовно-нравственное воспитание, школьная программа; изучение промыслов в школе; историко-культурное наследие России; традиционная культура; дополнительное образование; деятельностно-интегративный подход.

В современных условиях глобализации всех жизненных процессов каждому человеку особенно важно помнить о своем происхождении, своих корнях. Народное творчество (в том числе промыслы) – неиссякаемый источник народной мудрости, народных знаний. Именно поэтому с самых юных лет детей детям прививают способность видеть и понимать прекрасное на примере изделий народного художественного творчества. Как говорил народный мастер из северного городка Вельска Е.М.Дружинин, *«Дом не стоит без фундамента, дерево не растет с подрубленным корнем, человек не может жить без основы. Сердцевинка должна быть в нем. А это – прошлое наше и светлая память о нем; народные обычаи и устои семейные, родной дом. Верно в народе говорят: «Только дурная птица свое гнездо не бережет». Если вдуматься, только тем и можно жить по-хорошему, по-людски»* [3].

Народные художественные промыслы – неотъемлемая часть нашей культуры. С самого раннего возраста дети знакомятся с изделиями промыслов дома, в детских садах, школах. Информация о народных художественных промыслах включена во многие образовательные про-

граммы. Особое внимание им уделено в курсе изобразительного искусства. Б.М. Неменский, Н.М. Коньшева, О.А. Куревина, Е.Д. Ковалевская и другие авторы активно занимаются проблемами включения народных художественных промыслов в школьные программы. И это имеет глубокий смысл.

Знакомство с народными художественными промыслами можно рассматривать как неотъемлемую часть процесса духовно-нравственного воспитания. Духовно-нравственное воспитание – организованная и целенаправленная деятельность преподавателей, родителей, направленная на формирование высших нравственных ценностей у школьников, а также качеств патриота и защитника Родины.

Воспитательный процесс организуется на основе коллективных (групповых) способов и коллективной творческой деятельности учащихся. Ведущими методами и приемами работы являются: создание креативного поля, творческий поиск, творческое задание; активно применяются методики создания ситуации успеха и признание права каждого ребенка на ошибку; широко используется проектная деятельность; организация духовного диалога, средства и методы которого направлены на выявление духовных приоритетов и выстраивание иерархичной системы ценностей. Основным ключом для использования всех методов и приемов является деятельностно-интегративный подход, как активная практическая форма, позволяющая организовать воспитание обучающихся в рамках «проживания» в создаваемых воспитательных обстановках. Нравственные ценности формируются в процессе активного самостоятельного освоения ребенком окружающего мира в личностно значимой деятельности. В процессе становления ценностного отношения реализуется следующий механизм: от нравственных знаний – к нравственным чувствам и убеждениям, а затем к опыту нравственного поведения. Базовые ценности должны быть отражены в содержании внеурочных воспитательных мероприятий: праздников, викторин, выставок, игр и т.д., а также в деятельности кружков, секций, клубов и других форм дополнительного образования.

Основной педагогической единицей внеурочной деятельности является культурная практика — организуемое педагогами и воспитанниками культурное событие, участие в котором расширяет их опыт конструктивного, творческого, нравственно-ориентированного поведения в культуре [2].

Рассмотрим на примере образовательной программы «Школа России», как изучаются народные художественные промыслы на начальной ступени обучения.

Народные художественные промыслы изучаются в курсе литературного чтения в разделе «Устное народное творчество». В учебнике содержатся краткие сведения об особенностях Гжели, Дымковской игрушки, Богородской резной игрушки, Хохломы и др. Этот раздел иллюстрируют изображения изделий промыслов. Таким образом, показывается неразрывная связь между разными видами народного творчества.

Также народные художественные промыслы упоминаются в курсе «Окружающий мир». Сведения о промыслах приводятся в темах о культуре народов России, истории России, городах Золотого кольца. В данном контексте можно говорить о значении промыслов для культуры России, их туристическом потенциале [8].

Особое место народные художественные промыслы занимают в курсе изобразительного искусства. Обратимся к программе «Изобразительное искусство и художественный труд» Б.М. Неменского. В данной методике промыслы упоминаются достаточно часто и рассматриваются с различных точек зрения. Перечислим основные темы, входящие в программу 1–4 классов:

- Кружева – как украшения, в которых часто используется повторяющийся узор, ритмический рисунок. Красота вышивки. Народный костюм (женский, мужской).
- Народная игрушка (дымковская, городецкая, филимоновская, каргопольская, богородская) как произведение искусства. Роль игрушки в жизни людей и разнообразие игрушек. Различные материалы, из которых изготавливают игрушки.
- Посуда (Гжель, Хохлома) – особенности росписи. Материал, из которого изготавливается посуда. Посуда для определенного случая. Праздничный пир.
- Платок – назначение (праздничный или повседневный, для молодой женщины или пожилой). Расположение росписи на поле платка, ритмика росписи. Растительный или геометрический характер узора. Колорит платка как средство выразительности.
- Архитектура, расписные интерьеры, изразцы. Узорочье теремов [5].

Как мы видим, в курсе изобразительного искусства народные художественные промыслы рассматриваются во всем своем многообразии. Большое внимание уделяется средствам художественной выразительности каждого промысла. Это позволяет привлечь внимание детей к народным художественным традициям, которые лежат в основе многих видов современного искусства. Также отметим, что в данной программе представлены промыслы, затрагивающие все стороны человеческой жизни: игрушки, одежда, посуда и предметы быта, архитектура.

Педагоги по-разному используют в своей практике обучающий потенциал народных художественных промыслов. Так, в ГБОУ Гимназия №1534 г. Москвы в рамках проектной деятельности осуществляется исследование, рассчитанное на 4 года обучения в начальной школе. Проект «Соединяя времена» ориентирован на исследование истории культуры русского народа от древности до наших дней. В рамках этого проекта запланировано открытое школьное мероприятие «Ярмарка народных промыслов», на котором учащиеся представят народные художественные промыслы и их изделия, расскажут об особенностях их изготовления и декорирования.

При подготовке «Ярмарки» были проведены экскурсии на ряд предприятий народных художественных промыслов: Жостово, Гжель, Павловский Посад, Музей матрешки в Сергиевом Посаде. На экскурсиях дети не только узнали, как изготавливаются те или иные изделия, но также смогли побывать на производстве, и принять участие в мастер-классах по декорированию изделий данных промыслов. По результатам экскурсий в классе был проведен опрос (анкетирование). Описывая промыслы, дети отмечали, что там было красиво, понравилось производство, было интересно посмотреть на труд людей, понравилось принимать участие в мастер-классах, расписывать изделие своими руками. Все захотели посетить промыслы еще раз, большинство были готовы посетить новый промысел. Также практически все опрошенные посоветовали бы подобную экскурсию своему другу.

Данное исследование показало, что народные художественные промыслы интересны для детей младшего школьного возраста. Учащиеся с интересом посетили производства и с удовольствием приняли участие в мастер-классах. Исходя из этого, можно предположить, что в дальнейшей учебной деятельности учащиеся будут обращать более пристальное внимание на темы, связанные с народным искусством, народной культурой. У них появится мотивация к более глубокому и даже

самостоятельному изучению истории народных художественных промыслов, народной культуры в целом.

Педагогический потенциал народных художественных промыслов обширен [1]. Школьная программа активно использует промыслы для решения задач обучения и воспитания. Прежде всего, это задачи художественно-эстетического и морально-нравственного воспитания. Также промыслы являются инструментом формирования исторической и культурной памяти народа.

На примере изделий промыслов рассматриваются не только художественные традиции, но и духовные, лежащие в основе каждого произведения народного искусства. Дети приобщаются к культуре своего народа, учатся понимать ее, открывают для себя мир прекрасного. Возможности использования промыслов для обучения и воспитания не ограничиваются школьной программой. Существует большое количество учреждений дополнительного образования, где детям прививают основы различных народных художественных промыслов, тем самым сохраняя историко-культурное наследие России.

Литература:

1. *Гринько И.А.* Историко-культурное и природное наследие в системе основного общего образования // *Этнодиалоги: научно-информационный альманах*. 2017. №2 (53). С. 56–68.

2. *Гущина О.В.* Формы и методы духовно-нравственного воспитания и просвещения в современной школе. Внеклассная и внеучебная работа // *Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции «Современные направления теоретических и прикладных исследований ‘2013»*. Вып. 1. Т. 16. Одесса: Куприенко, 2013. 134 с.

3. *Данилова Р.К.* Использование воспитательного потенциала народных промыслов и национальных культур на занятиях дополнительного образования // *Открытый урок, ИД Первое сентября* URL: <http://festival.1september.ru/articles/553870/> (дата обращения 20.11.14 г.)

4. Образовательная система «Школа 2100» [Офиц. сайт] URL: <http://w.school2100.ru/> (дата обращения 04.03.2015).

5. Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство и художественный труд 1-9 классы / Под ред. Б.М. Неменского. М.: Просвещение, 2007. 141 с.

6. *Репина Л.П.* Культурная память и проблемы историописания (историографические заметки). М., 2003.

7. *Романова Е.А.* Приумножение культурного потенциала школьников через изучение народных промыслов // Социальная сеть работников образования nsportal.ru URL: <http://nsportal.ru/shkola/izobrazitelnoe-iskusstvo/library/2014/04/02/priumnozhenie-kulturnogo-potentsiala-shkolnikov> (дата обращения 30.11.2014 г.)

8. Школа России. Учебно-методический комплекс [Офиц. сайт] URL: <http://school-russia.prosv.ru/> (дата обращения 30.11.2014)

Меськов В.С.,
доктор философских наук, профессор,
кафедра педагогики
Института «Высшая школа образования»,
Московский педагогический
государственный университет
mvs947@yandex.ru

Сабанина Н.Р.,
старший преподаватель
кафедры педагогики
Института «Высшая школа образования»,
Московский педагогический
государственный университет
myzeinatali@mail.ru

Методология трансдисциплинарности в построении кластерной модели образования

Аннотация: в настоящее время, в силу необходимости разработки и воплощения новой парадигмы образования для обучающихся обществ, программно-проектный метод становится наиболее эффективным методом регулирования этих процессов. Для построения этой модели авторы предлагают методологию трансдисциплинарности. Анализ формирования прототипа новой системы педагогического образования дан на примере МПГУ.

Ключевые слова: кластерная модель образования; программно-проектный метод; математика; когнитивистика; трансдисциплинарность; модель цивилизационно-культурной макросреды; МПГУ.

В настоящее время, в силу необходимости разработки и воплощения новой парадигмы образования для обучающихся обществ, в которых образование становится непреложным принципом эффективного взаимодействия субъектов «здесь и сейчас», в том числе на основании ИКТ, во всех областях профессиональной и общекультурной деятельности, программно-проектный метод становится наиболее эффективным методом регулирования этих процессов.

Адекватной методологией для построения этой модели является методология трансдисциплинарности [2].

Анализ формирования прототипа новой системы педагогического образования на примере МПГУ (в соответствии с принятой Концепцией развития [1]).

Рисунок 1. Элементы программы создания системы инфраструктурных кластеров



Данная модель реализована в «Концепции развития МПГУ на период 2017–2020 годы: от возрождения к созиданию нового облика педагогического образования».

Рисунок 2.
Визуализация концепции развития университета



В нижеследующей визуализации концепции (рис. 2) ее ядро – инфраструктурный кластер – представлен в виде его научных оснований, характеристических признаков и продуктов, а также основного содержания обновления системы педагогического образования.

Характер происходящих изменений, таких как информационная насыщенность, глобализация, гуманизация, возрастание сложности и др. предполагает необходимость использования методологии трансдисциплинарности с целью создания адекватных моделей обеспечивающих целостность, полноту и непротиворечивость процессов.

**Формирование средообразующего кластера:
образование – наука – производство в системе культуры**

В результате реализации концепции предполагается создание модели инновационной среды для современных обучающихся обществ, отвечающей следующим характеристикам:

- природосообразность;
- культуронасыщенность;
- науконасыщенность;
- открытость;
- интерактивность;
- вариативность;
- адаптивность;
- самонастраиваемость;
- технологичность.

Методы:

- 1) программно-проектный;
- 2) моделирования;
- 3) исторический;
- 4) гипотетико-дедуктивный.

Институциональные приоритеты:

- 1) Создание инфраструктурного кластера в системе педагогического образования: образование, наука и производство образовательного продукта в системе культуры.
- 2) Открытый педагогический университет распределенного типа.
- 3) Создание базы данных образовательных проуктов, в том числе на основании использования мультиагентных систем и новейших разработок в области распределенного искусственного интеллекта.
- 4) Модель цивилизационно-культурной макросреды.

Основные виды деятельности университета в рамках реализации кластерной модели

1. Культура. Основной жизненный цикл общества (ОЖЦО) предполагает последовательное участие человека трех его основных сферах: сфере народонаселения, сфере образования, в хозяйственно-производственной сфере. При этом ОЖЦО опирается на освоенные людьми формы культуры, представленные цивилизационным кольцом (ЦК) (Рис. 3). Таким образом, характер образовательных культуронасыщенных сред и соответствующих контентов предполагает анализ социально-культурных особенностей региона и страны в целом. При этом общекультурное развитие состоит в приобщении к ценностям, проявленным в культуре, их актуализацию в образовательном процессе.

*Рисунок 3. Познание как процесс оперирования ЭВИР
в пространственно-временном континууме.*



Создание модели цивилизационно-культурной макросреды обучающихся обществ. Построение базовой модели, предусматривающей возможность ее модификации по принципу цепной реакции, с учетом состояния институтов общественного устройства, задающих проблемное поле социально-экономического, в том числе образовательного пространства.

Создание модели цивилизационно-культурной макросреды обучающихся обществ, в целях решения проблемы культурного наследования в образовании, осуществления диагностики социально-культурного содержания общественных процессов и институтов (макросреды) используя сеть координационных центров (Focal Points).

Уточнение ценностно-идейного характера необходимых усовершенствований и преобразований, осуществляемых субъектами деятельности в рамках жизненного цикла общества и в системе непрерывного педагогического образования.

2. Педагогическое образование. Основной деятельностью университета в соответствии с Законом об образовании и ФГОС является подготовка всех типов специалистов для каждого из уровней системы образования и осуществляется соответствующими подразделениями МПГУ. Наиболее массовой является подготовка учителей-предметников, следовательно, именно их подготовка занимает ключевое место в структуре образовательной деятельности МПГУ. Фактически, то, как организована подготовка учителей-предметников, определяет структуру Университета.

Кроме того, подготовка учителей-предметников имеет три явно выраженные составляющие (на основании ФГОС) – общекультурная (в том числе логико-когнитивная и креативно-ценностная), классическая предметная и профессионально-педагогическая, включающая психологическую, педагогическую и методическую части.

Изменение реалий общественной жизни требует модернизации образовательных структур. Проблема состоит в том, что экспертная оценка руководства образовательных учреждений указывает на низкое качество подготовки выпускников. Кроме того, критично низким оказывается процент выпускников педвузов, поступающих на работу по прямой специализации – в образовательные учреждения. Так или иначе, очевидно, что соотношение теории и практики в подготовке педагогов неадекватно потребностям профессии.

Еще одной важной проблемой является то, что вариативность в подготовке педагогов сталкивается с недостаточностью кадрового обеспечения образовательных программ в самом университете.

Создание концепции содержания образования учитывающей возможные преимущества современных исследований в области когнитив-

вистики может стать эффективным инструментом для решения вышеописанных проблем.

3. Научная деятельность. Важнейшим направлением является разработка трансдисциплинарных подходов и методов, основывающихся на интеграции методологий различных наук и видов деятельности в рамках когнитивистики, культурологии и их апробация и внедрение в области образовательной деятельности, в том числе применение результатов нейронаук для оптимизации образовательных стратегий; создание моделей преодоления когнитивных, креативных и ценностных провалов в образовании.

Переосмысление роли и миссии учителя в складывающейся новой образовательной среде сегодня является научной проблемой. Необходимо формирование научных оснований и разработка педагогических технологий для осуществления креативно-ценностной парадигмы образования: придания смыслов тем сведениям, которые ученик получает в процессе образования; созданию условий и сред, в которых будет востребовано творчество в процессе познания и на основании ценностей культуры.

Подходы к решению этих задач могут быть найдены, только опираясь на фундаментальное знание и общекультурные основания.

Современным подходом к научному обоснованию педагогики является потребность в исследовании процесса познания, как одной из моделей образования – матетики, в основных областях познавательной деятельности человека – когнитивистики. На сегодняшний день можно выделить не менее 18 направлений исследований когнитивистики.

Полученные модели познания необходимы для оптимизации результативности педагогической подготовки. Данные модели в соответствии с субъектно-деятельностным подходом предполагают разработку соответствующих открытых информационно- и культуронасыщенных образовательных сред и содержания образования.

4. Производство образовательного продукта. Продуктивность педагогической деятельности предполагает создание, по крайней мере, двух видов продуктов: внутреннего и внешнего. Внутренний состоит в формировании и развитии человеческого потенциала. Внешний продукт – продукт его деятельности, востребованный обществом, в том

числе, формирование компетенций и ценностей субъектов образовательной деятельности.

Создание ИКТ-насыщенных субъект-субъектных сред. Проблемы образования не сводятся к исключительно к структурно-экономическим, а носят содержательно-интеллектуальный характер, что вызывает потребность в формулировании условий для возникновения самонастраивающихся систем, создающих необходимое на данном этапе субъекту содержание образования.

Создание, на основе методологии трансдисциплинарности, современной технопедагогике, мультиагентных системы (МАС) для образования и суперкомпьютерного моделирования процессов, позволяющих получить синергетический эффект от объединения результатов в области когнитивистики.

В современной экономике, в том числе ИКТ индустрии, главной тенденцией является принятие тезиса и реализация подходов, в которых «предложение» определяет «спрос» (в классике: спрос определяет предложение). Целесообразно создать площадки для обмена идеями, в том числе в области образования, такие как профессиональные педагогические сообщества, биржи талантов и иное.

5. Управление процессом модернизации. Совершенствование содержания педагогического образования и модернизация его структуры должны составлять целостность на каждом из уровней управления образовательным процессом и социально-экономического развития региона, страны в целом. Основной единицей такой системы управления может послужить описанный инфраструктурный кластер.

Выполнение функций направляющего центра по консолидации усилий и кристаллизации идей в области междисциплинарных и трансдисциплинарных проблем образования предполагает использование методологии распределенного искусственного интеллекта и кибернетики живых систем, программно-проектного метода и идеологии «открытого контента», а также теории и практики формирования и развития человеческого и социального капиталов.

Литература:

1. Концепция развития МПГУ на период 2017–2020 годы: от возрождения к созиданию нового облика педагогического образования. URL: <http://мпгу.рф/novosti/kontseptsiya-razvitiya-mpgu-na-period->

2017-2020-godyi-ot-vozhzhdeniya-k-sozidaniyu-novogo-oblika-pedagogicheskogo-obrazovaniya/ (дата обращения 10.04.2017)

2. *Меськов В.С.* От целостности через трансдисциплинарность к постнеклассической тринитарной информационной модели мира // Труды научного семинара: Понятие целостности в логико-методологическом аспекте / Ред.-сост. Солонин Ю.Н. М.: Этносоциум, 2012. 216 с.

3. *Сабанина Н.Р.* Формирование и развитие человеческого капитала средствами социально-культурной деятельности в условиях музея // Магистерская квалификационная работа 51.04.03 Социально-культурная деятельность, 2016. URL: https://old.mgpu.ru/materials/degree_works/2195/degree_work_file.pdf, (дата обращения 19.02.2017)

Омельченко Е.А.,
кандидат исторических наук,
директор Центра историко-культурных исследований
религии и межкультурных отношений,
профессор кафедры культурологии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет
ea.omelchenko@mpgu.edu

**Роль знаний о духовно-нравственной культуре
народов России в формировании
гражданской позиции и межкультурной компетентности
выпускника педагогического вуза**

Аннотация: Формирование гражданской идентичности подрастающего поколения – одна из ключевых задач российской системы образования. Упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа Российской Федерации (российской нации) стало ведущей целью реализации «Стратегии государственной национальной политики России на период до 2025 года». Важно понимать, насколько современные студенты педагогических вузов – будущие учителя России готовы к решению этих поставленных государством задач. Автор статьи анализирует действующую нормативную базу по вопросам духовно-нравственного образования и формулирует предложения по расширению присутствия модулей и тематических блоков, рассказывающих обучающимся о народах России, их культуре, религии и традициях, в учебных планах преподаваемых в вузе гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: духовно-нравственное образование и воспитание; национальная политика; межкультурная компетентность; гражданская идентичность; педагогическое образование.

В современных общественно-политических условиях формирование гражданской идентичности подрастающего поколения становится одной из ключевых задач воспитательной работы в рамках системы образования. Цель этого процесса – содействие формированию личности,

связывающей судьбу со своей Родиной, стремящейся служить Отечеству и трудиться на благо российского народа. Ведущая роль в этом принадлежит школе, ведь именно школа призвана заложить в сознание подрастающего гражданина ценности и смыслы его будущей жизни.

Понятие гражданской идентичности и в прошлом было связано с такими понятиями, как гражданство, гражданственность, патриотизм. Упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа Российской Федерации (русской нации) стало ведущей целью реализации «Стратегии государственной национальной политики России на период до 2025 года». Для достижения этой цели перед образовательными организациями российских регионов ставятся следующие задачи [1]:

- формирование и распространение идей российского интернационализма, духовной и культурно-исторической общности российского народа, российского патриотизма;
- повышение роли гуманитарного направления в процессе образования, разработки учебных программ по изучению многовекового опыта взаимодействия народов России посредством ознакомления с историческими документами о знаковых событиях, раскрывающих истоки общероссийского единства и солидарности;
- совершенствование системы обучения в общеобразовательных организациях в целях сохранения и развития культур и языков народов России наряду с воспитанием уважения к общероссийской истории и культуре, мировым культурным ценностям;
- введение в программы общеобразовательных учреждений образовательных курсов, включающих в себя сведения о культурных ценностях и национальных традициях народов России;
- совершенствование учебной литературы и программ обучения в целях более эффективного формирования у подрастающего поколения общероссийского гражданского самосознания, воспитания культуры межнационального общения;
- подготовка, переподготовка и повышение квалификации научно-педагогических кадров в области национальной политики;
- обеспечение условий для изучения москвичами русской культуры и использования русского языка как родного и государственного, а также создание условий для москвичей разных национальностей по изучению своего родного языка и культуры.

Среди стратегических задач национальной политики значатся также задачи оказания содействия соотечественникам, их детям, проживающим за рубежом, в сохранении и развитии русского и других языков народов России; использование ресурса общественной дипломатии в решении задач международного культурного и гуманитарного сотрудничества как средства налаживания межцивилизационного диалога и взаимопонимания между народами; поддержание инициатив институтов гражданского общества во взаимодействии с Русской православной церковью и другими традиционными конфессиями.

Положения Стратегии учтены в Законе «Об образовании в РФ», в части, касающейся обеспечения национальной политики средствами образования и воспитания [2; 3]. В нем подчеркивается, что образование и воспитание должны «обеспечивать формирование и развитие личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» (ст. 12, п. 1). Эта ответственная миссия возложена на плечи учителя, и очень важно, что и как будет прививать педагог своим ученикам. Дети тонко чувствуют фальшь, и воспитывать в них высокодуховные качества может только глубоко нравственный человек. Именно поэтому сегодня, когда обществом так остро поднят вопрос о духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения, разговор о внутреннем мире педагога становится весьма актуальным.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации перечислен ряд понятий, которые предлагается относить к числу традиционных, являющихся основой общероссийской идентичности народов РФ [4]. Среди них названы, например, семья, созидательный труд, служение Отечеству, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм и даже преемственность истории России (Приведен неполный перечень, подробнее см. пункт 78 вышеуказанной Стратегии). Готов ли современный педагог разговаривать с детьми о сути вышеперечисленных понятий? Насколько он сам понимает и принимает эти ценности в рамках своего жизненного кредо? Насколько сформирована его межкультурная компетентность [6]? Вот некоторые вопросы, на которые должна найти ответы система образования в ближайшее время.

Важно знать, что идея формирования российской гражданской идентичности не отрицает этническую самоидентификацию. В числе приоритетных направлений и задач национальной политики, изложенных в вышеупомянутой Стратегии и планах по ее реализации, значится

«сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов России». Идея гражданской нации позволяет достичь консолидации общества при сохранении национальной самобытности этносов и, как показывает практика, способствует предотвращению конфликтов и гармонизации межэтнических и межконфессиональные конфликтов, является залогом стабильности государства.

По вопросу термина «нация» состоялось немало дискуссий, в результате которых общество и научные круги все же согласились с тем, что принадлежность к нации в российском понимании отождествляется с гражданством. Именно такой подход нашел отражение в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [5].

Россия – это государство-цивилизация, скрепленная русским народом, русским языком, русской культурой, Русской православной церковью и другими традиционными религиями, реализующая собственную систему базовых ценностей. Формирование российской гражданской идентичности, обеспечение единства и устойчивого развития государства требует учета этих факторов, потребности в бережном отношении к традициям историко-культурного наследия и духовно-нравственного воспитания личности с раннего возраста. Поэтому так важно с самого детства вести разговор с детьми о духовно-нравственных ценностях и традициях народов России. Действующие ФГОС предъявляют к программе духовно-нравственного развития обучающихся требование единства урочной, внеурочной, внешкольной деятельности, организации совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи и других институтов общества. Поэтому включение модулей и тематических блоков, рассказывающих о духовно-нравственной культуре народов России, в учебные планы подготовки будущих педагогов – неотъемлемое условие формирования межкультурной и гражданской компетентности студента – молодого человека – будущего учителя российской школы.

Литература:

1. Указ Президента РФ «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512>. (дата обращения 18.02.2016).

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ.

3. Межэтнические отношения и задачи образования по реализации Стратегии государственной национальной политики РФ до 2025 года» / под ред. Ю.А. Горячева. – М: ГАОУ ВО МИОО, 2015.

4. Указ Президента РФ от 31.12.2015 г. №683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». Пункты 77–78. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40391> (дата обращения 20.09.2017)

5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. URL: <http://gigabaza.ru/doc/73866.html> (дата обращения 20.09.2017)

6. *Омельченко Е.А., Шевцова А.А.* Как и зачем оценивать межкультурную компетентность педагога // Начальная школа. 2017. №3. С. 70–74.

Спасков А.Н.
заведующий Центром,
Институт философии
Национальной Академии наук Беларуси,
г. Минск, a.spaskov@mail.ru

Гибадулин Р.Я.,
директор Института перспективных исследований,
Московский педагогический
государственный университет
rias.mggu@gmail.com

Жданов Р.И.,
профессор, главный научный сотрудник,
Института перспективных исследований,
Московский педагогический
государственный университет
zrenad@gmail.com

Трансдисциплинарная стратегия в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации

Аннотация: доклад посвящен анализу трансдисциплинарности – сравнительно новому подходу, формирующемуся и интенсивно развивающемуся в современной науке, культуре и педагогической мысли. По мнению авторов, общая тенденция преодоления внутренних дисциплинарных ограничений в науке и образовании предполагает и преодоление внешних традиционных барьеров между сферами науки и образования. Это означает непосредственное внедрение научно-исследовательской деятельности в учебный процесс и наоборот – внедрение образовательных и обучающих практик в научно-исследовательский процесс.

Ключевые слова: трансдисциплинарность; наука; образование; перспективные исследования; инновация; МПГУ.

Трансдисциплинарность – это сравнительно новый подход, формирующийся и интенсивно развивающийся в современной науке и культуре.

В самом общем виде его можно определить как способ расширения научного мировоззрения, заключающийся в целостном видении различных явлений вне рамок какой-либо одной научной дисциплины.

Сущность этого подхода заключается, прежде всего, в синтезе знания и методов познания сложных развивающихся систем и всего, глобально эволюционирующего мира в целом. Но этот синтез предполагает не просто сложение знаний, накопленных в разных дисциплинах, а радикальное изменение структуры знания, логики и методологии исследования и когнитивных схем познания, в которых размываются границы между субъектом и объектом, а включение самого познающего субъекта в теоретическую модель объективного знания является необходимым условием и критерием истинности. В этом смысле трансдисциплинарность является естественной реакцией на узкую специализацию и детальную фрагментацию реального мира на независимые области, поделенные между собой отдельными дисциплинами.

Но в более широком контексте – это возрождение на новом историческом этапе целостного мировоззрения, характерного в той или иной степени для всех предыдущих философских систем и фундаментальных научных теорий. Особенностью новой холистической парадигмы, в отличие от предыдущих статичных картин мира, является ее ярко выраженный динамический характер. В такой картине мир находится в творческом становлении, будущее неопределенно и многовариантно, а единство мира выражается в гармоничной согласованности и коэволюции всех входящих в глобальный универсум систем.

Познание сложного, многоуровневого, многообразного, много-связного и нелинейно развивающегося мира предполагает, помимо детального и углубленного изучения его граней и линейных процессов в отдельных научных дисциплинах, новые стратегии исследования. К этим стратегиям относится интенсивно развиваемый в XX в. междисциплинарный подход, возникающий на границе двух дисциплин и порождающий их своеобразные гибриды, такие, например, как биофизика, биохимия или биотехнология. Другой стратегией стал мультидисциплинарный подход, который заключается в комплексном, всестороннем изучении сложного объекта разными дисциплинами. Но эти подходы все же недостаточно адекватные и гибкие по современным требованиям,

что и привело к необходимости разработки принципиально новых трансдисциплинарных стратегий исследований.

Новый подход означает не только более тесную взаимосвязь научных дисциплин, но и более широкий социальный и культурный контекст, в котором трансдисциплинарность является связующим звеном между развитием научного познания и решением реальных проблем в жизни человека, общества и культуры.

Таким образом, трансдисциплинарность понимается многозначно, в зависимости от решаемой проблемы. Это находит выражение в многочисленных зарубежных и отечественных публикациях, но общим для всех значений этого термина смыслом является горизонтальный выход в пограничную зону, объединяющую разные дисциплины и, одновременно с этим вертикальный выход на уровень более высокой метатеории, в которой достигается единство на основе универсального языка и всеобщих принципов [1]. Таким статусом уже с самого начала возникновения теоретической науки обладала математика и философия.

Наука Нового времени возникла как целостная натурфилософская система в единстве с экспериментальным методом исследования и математическим способом описания. Дальнейшая дифференциация науки и привела к появлению многочисленных дисциплин, которые формировались, однако, по образу и подобию механики. Таким образом, механицизм и был по сути первой трансдисциплинарной стратегией, на основе которой и сформировалась классическая парадигма естествознания.

В период неклассической науки первой половины XX в. и следующий постнеклассический этап, который связывают с появлением синергетики, преобладающей тенденцией становится синтез знания. В это время появляются такие трансдисциплинарные концепции, как общая теория систем, кибернетика, синергетика, теория сложности, а также трансдисциплинарные направления, к которым можно отнести когнитивные науки, экологию, биоэтику, прогнозирование будущего и другие, постоянно возникающие научные направления.

Впервые термин «трансдисциплинарность» и его определение ввел в научный оборот швейцарский психолог и философ, создатель теории когнитивного развития и основатель Женевской школы генетической психологии Жан Пиаже в 1970 г. Его инициативу поддержал австрийский астрофизик, исследователь проблемы самоорганизации во Вселенной и один из основателей Римского клуба Эрих Янч. Он считал, что

трансдисциплинарность должна стать координатором всех дисциплинарных и междисциплинарных систем обучения и инноваций.

О целесообразности трансдисциплинарного подхода для решения сложных многофакторных проблем XXI в. свидетельствует текст «Всемирной Декларации о Высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры». Декларация была принята участниками Международной конференции по Высшему образованию, состоявшейся в октябре 1998 г. в Париже, в Штаб-квартире ЮНЕСКО.

В этом документе содержатся рекомендации поощрять трансдисциплинарность программ учебного процесса и учить будущих специалистов, использовать трансдисциплинарный подход для решения сложных проблем природы и общества. Таким образом, необходимость формирования и развития трансдисциплинарной стратегии в научной и образовательной практике очевидна. Внедрение этого подхода в различные сферы человеческой деятельности и культуры качественно изменяет саму структуру социальной жизни, а организация этого инновационного процесса сама по себе требует трансдисциплинарной координации. Наука и образование приобретают все более динамичный и нелинейный характер и пронизывают все сферы жизненного мира. Общество становится обществом знаний, а образование – непрерывным.

В связи с этим можно отметить ряд характерных особенностей и тенденций развития современного научно-образовательного процесса. Первая особенность – это изменение характера сложных проблем в науке, технике и социальной практике, которые требуют нестандартных решений, выходящих за пределы отдельных дисциплин. Для такого рода творческой деятельности, которая приобретает массовый характер, необходима подготовка специалистов с системным мировоззрением и нелинейным стилем мышления, способных в сжатые сроки усваивать и перерабатывать большие объемы новых знаний из разных дисциплин и находить новые решения, выходящие за рамки отдельных дисциплин.

Таким образом, новая трансдисциплинарная стратегия в науке приводит к необходимости преодоления дисциплинарных ограничений и в образовании, а значит и формирования новых трансдисциплинарных принципов и методик преподавания. Новая система образования должна, прежде всего, давать системное мировоззрение. Целью такого образования должно быть не просто накопление знаний, а развитие способности воспринимать значимую информацию, осмысливать ее и преобразовывать в систему знаний, умения использовать эти знания

и навыки при решении конкретных задач, а также развитие творческого мышления.

Но общая тенденция преодоления внутренних дисциплинарных ограничений как в науке, так и в образовании предполагает, с нашей точки зрения, и преодоление внешних традиционных барьеров между сферами науки и образования. Это означает непосредственное внедрение научно-исследовательской деятельности в учебный процесс и наоборот – внедрение образовательных и обучающих практик в научно-исследовательский процесс.

Решить эту задачу непросто, так как не каждый учащийся способен к научному исследованию и решению нестандартных задач, требующих творческого мышления, да и далеко не каждый преподаватель способен совмещать педагогическую и научно-исследовательскую деятельность. В идеале такое совмещение возможно в научной школе, когда группа учеников формируется вокруг научного лидера или нескольких лидеров нового научного направления. Но для жизнеспособности такой научной школы в условиях системы высшего образования нужна государственная поддержка и поощрение инициативных ученых, способных формировать такие научно-образовательные группы, а также нужны благоприятные условия для проявления творческой активности и инициативы учащихся и молодых исследователей, входящих в эти группы.

Следует отметить, что классическая научная школа – это, прежде всего, научно-исследовательский коллектив, объединенный общей целью – решением конкретных задач в рамках определенного научного направления. В этом случае обучение подчинено научному исследованию и означает приобретение навыков решения научных задач в рамках общепринятой парадигмы. В такой школе классический разрыв между научной и образовательной деятельностью все же остается, так как в ней решаются научные, а не образовательные задачи, а научные кадры для такого рода деятельности готовятся в принципиально других условиях, когда решаются, прежде всего, образовательные, а не научные задачи.

Кроме того, в таких научных школах культивируется дисциплинарный подход в рамках решения определенного круга проблем, и лишь в XX веке с появлением общей теории систем и синергетики возникли и трансдисциплинарные научные школы нового типа. Эти школы и научные направления, хотя и имеют универсальный характер по применению своих моделей в различных дисциплинах, все равно имеют естест-

венные ограничения в рамках изначально заданной парадигмы. Такие особенности и различие подходов можно наблюдать на примере различных научных школ, сформированных в рамках единого научного направления под общим названием синергетика.

Это, в частности, такие школы, как школа нелинейной оптики, квантовой механики и статистической физики, основанная немецким физиком-теоретиком Германом Хакеном, как физико-химическая и математико-физическая Брюссельская школа лауреата нобелевской премии Ильи Пригожина, и как российская школа академика А.А. Самарского и члена-корреспондента РАН С.П. Курдюмова, в рамках которой разработана теория самоорганизации на базе математических моделей и вычислительного эксперимента. Все эти школы имеют научных лидеров и программы развития, но нельзя сказать, что существует какая-то общая научная школа, представляющая синергетический подход.

Само по себе понятие научной школы достаточно узко, и в рамках одной научной дисциплины может возникать множество научных школ. Тем более мы не можем говорить о какой-то трансдисциплинарной научной школе. Но говорить о различных научных школах в рамках трансдисциплинарной стратегии в науке и образовании все же можно. И эти научные школы должны принципиально отличаться от традиционных. Таким образом, внедрение трансдисциплинарного подхода в научно-образовательную практику – это инновационный процесс, требующий новых творческих решений.

Прежде всего, следует отметить, что современная система образования не готовит специалистов по трансдисциплинарности, так как это невозможно – нельзя быть специалистом во всех областях. Традиционное образование предполагало накопление знаний, и такая тенденция в условиях информационного взрыва ведет к непреодолимому тупику, для преодоления которого требуется принципиально другой подход. Ведь трансдисциплинарное мировоззрение и мышление не означает детальное знание дисциплин, а означает целостное видение мира и способность к системному решению сложных проблем за границами известных дисциплин и методов. А этому невозможно обучить по какой-то жестко регламентированной программе и методическому руководству. Поэтому и сам процесс обучения должен быть гибким и нелинейным, когда размываются традиционные границы между учителем и учеником и все вовлечены в единый научно-образовательный

процесс. В такой научной школе сам научный лидер всегда готов учиться у других, а целью такого научно-образовательного процесса должны быть не только научные результаты, но и развитие способности творческого мышления и приобретение навыков научного исследования и решения сложных проблем.

Кроме того, трансдисциплинарный подход предполагает отказ от жестко детерминированной программы обучения. Это означает нелинейный подход и гибкость в выборе нужных дисциплин и объема курса, в зависимости от необходимости, возникшей по ходу решения научной проблемы. Сама возможность таких радикальных изменений в науке и образовании связана во многом с новыми информационными технологиями. Организация научной работы и образования в условиях информационного общества облегчила доступ к информации и знаниям и возможности коммуникации, что и дает надежную основу для распространения трансдисциплинарного подхода во всех сферах жизни.

Таким образом, реализация трансдисциплинарной стратегии в науке и образовании требует творческих решений и сочетания разнообразных форм обучения и научного поиска, в зависимости от конкретной задачи. Первостепенное значение в таком научно-образовательном процессе имеет индивидуальный подход, при котором главная задача – не подводить всех под общий знаменатель стандартной учебной программы, а раскрыть творческий потенциал каждого участника этого процесса и формирование гармонично развитой личности.

Приоритетом такой системы образования должно стать не простое воспроизводство кадров, востребованных рыночной экономикой, а расширенное производство человеческого капитала, обязательно востребованного в будущей экономике знаний, в которой приобретает ценность каждая творческая личность с индивидуальными особенностями и способностями. Кроме того внедрение этой стратегии будет иметь разные организационные формы на разных ступенях образования.

Важнейшей и универсальной формой такого способа обучения должна стать система самообразования, возможности и эффективность которой необычайно расширяются в современном информационном пространстве. Следует отметить, что наше отечественное школьное образование по своей сущности закладывало основу целостного мировоззрения и необходимую базу дисциплинарного образования, традиционно ориентировалось на всестороннее развитие и воспитание личности и эти традиции необходимо сохранить, наполняя их новым содержанием.

ем. На этой стадии обучения необходимо развивать как саму методику обучения в рамках стандартного курса школьных дисциплин, так и различные формы творческой самодеятельности, факультативы, кружки, конкурсы, олимпиады и другие формы обучения.

В заключении обсудим принципиально новую для нашей страны и образовательного пространства России, Белоруссии и Казахстана модель Института перспективных исследований, который впервые был создан на базе МГГУ им. М.А. Шолохова в 2013 г. Эта организационная форма научно-образовательной деятельности, хотя и начала развиваться в России сравнительно недавно, уже сейчас дает эффективные результаты как в науке, так и в сфере образования. Российский Институт перспективных исследований, который входит в структуру МПГУ, изначально был задуман как инновационный проект для подготовки педагогов высшей квалификации [2].

Его миссия заключается в поддержке инновационных проектов по когнитивным наукам, предполагающих трансдисциплинарный подход и синтез гуманитарных наук с различными областями точных и естественных наук с целью публикации от МПГУ результатов совместных исследований в международных научных журналах баз Web of Science и Scopus. Сейчас он действует еще и как международный Проектный офис (выиграно проектов Евросоюза «Эразмус» более чем на 200,000 евро на три года), Центр публикационной активности (опубликовано 90 статей баз WofS/Scopus/ Ebsco) и Центр академической мобильности (поездки групп в Будапешт и Брюссель). Приоритетные направления исследований – когнитивные и нейронауки, включая науки о здоровье.

В рамках ИПИ МПГУ в 2013–2016 гг. создана инновационная система трансдисциплинарной подготовки педагогических кадров высшей квалификации. В 2013–2016 гг. лауреатами Конкурса опубликовано 90 статей в журналах баз Web of Science / Scopus. Со дня основания в 2013 г. в пяти конкурсах RIAS участвовало около 800 проектов из 25 стран, лауреатами Международной грантовой программы ИПИ МПГУ стали 52 ученых из 12 стран, приехавшие на срок от 3 до 10 месяцев: России (51), Польши (2), Венгрии (2), Белоруссии, США, Италии, Франции, Болгарии, Армении, Хорватии, Непала, Узбекистана, а также ученые из городов Российской Федерации: Москвы, Петербурга, Уфы, Челябинска, Казани, Пятигорска, Воронежа, Вологды, Чебоксар.

В конкурсе могут участвовать преподаватели и научные работники, имеющие ученую степень (PhD, кандидаты и доктора наук). Каждый лауреат конкурса проводит научный семинар по своему направлению с международным участием, в цикле семинаров, конференций, круглых столов с участием всех лауреатов конкурсов, а также приглашенных экспертов. Всего лауреатами проведено 44 таких семинара, объединенных в цикл «Междисциплинарные подходы в гуманитарных исследованиях». Каждый лауреат выступает с публичной лекцией перед студентами и профессорами МПГУ (трехмесячный грант) или проводит курс лекций (десятимесячный грант).

Следует отметить, что Институты перспективных исследований – широко распространенная теперь в международной практике форма научно-исследовательской работы постдоков, в основном, в гуманитарных и общественных науках. Институт перспективных исследований Московского педагогического государственного университета (Russian Institute for Advanced Study) представляет теперь собой научное подразделение в составе университета, являющееся универсальной площадкой для расширения международного научного сотрудничества, привлечения ведущих ученых мирового уровня для работы в университете, для апробации и реализации перспективных научных и исследовательских проектов, а также создания и развития новых лабораторий и научных групп.

Таким образом, в рамках деятельности Институтов перспективных исследований решаются многие задачи, которые невозможно решить в силу формальных ограничений традиционной системы образования и содержательных ограничений, имеющих трансдисциплинарный характер. Для большего эффекта в рамках единой системы науки и образования необходимо создавать разветвленную сеть подобных институтов перспективных исследований как в России, так и в рамках Евразийского Союза. Это будет способствовать более интенсивному научному сотрудничеству и повышению качества образования как на постсоветском пространстве, так и в рамках международной интеграции.

Литература:

1. Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы / Под ред. В. Бажанова, Р.В. Шольца. М.: Навигатор, 2015. 564 с.

2. *Жданов Р.И., Гибадулин Р.Я.* Российский Институт перспективных исследований как инновационный проект для подготовки педагогов высшей квалификации // II-ой Международный Форум по Педагогическому Образованию, Казань, 19–21 мая 2016 г. Сборник тезисов. Казань, 2016. С.248.

Сельченко А.К.,
кандидат социологических наук,
доцент кафедры культурологии,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет
anastasiya.selchenok@gmail.com

Социокультурные ресурсы арт-менеджмента в музейной сфере

Аннотация: Проведен культурологический анализ научных работ по проблеме музейного арт-менеджмента в рамках социологии профессий. Рассмотрены понятия «ресурс», «капитал», «арт-менеджмент», «культурный продукт». Сделан акцент на особенностях социокультурных ресурсов арт-менеджмента в музейной сфере на микро-, мезо- и макроуровнях. Делается вывод о необходимости привлечения и актуализации ресурсов с целью повышения эффективности системы управления музеями в современной России.

Ключевые слова: музейный арт-менеджмент; социокультурные ресурсы; капитал; системный подход; внутренняя и внешняя среда организации; неовеберианский подход.

В современной России трансформируется роль музеев – хранители культурного наследия становятся выставочно-экспозиционными, культурно-образовательными, досуговыми, научно-исследовательскими центрами и коммуникационными площадками. Для раскрытия творческого потенциала музеев необходимо осознание возможностей социокультурных ресурсов наряду с властными и экономическими ресурсами на различных уровнях.

Цель исследования заключается в выявлении ключевых особенностей социокультурных ресурсов арт-менеджмента музеев в современной России. Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи: концептуализировать определения понятий «ресурс», «капитал», «арт-менеджмент», «культурный продукт», также рассмотреть особенности социокультурных ресурсов менеджмента музеев современной России на микро-, мезо- и макроуровнях.

Научная новизна исследования заключается в междисциплинарном подходе с точки зрения культурологии, маркетинга и социологии профессий.

Обратимся к определению основных понятий исследования. Понятие «ресурс» буквально означает «запас», «источник» и нередко трактуется в едином семантическом поле с понятием «потенциал», означающим наличие каких-либо скрытых, еще не проявленных возможностей и свойств, необходимых для функционирования чего-либо [1, с. 298]. Потенциал – это то, что пока еще не существует, но может стать существующим актуально. Эти представления восходят к философии Аристотеля, который ввел понятия «акт и потенция» (от лат. *actus et potentia* – действительность и возможность) [2].

Капитал (от лат. *capitalis* – главный, доминирующий) – это ценность активов, причем она обязательно имеет самовозрастающую стоимость и может конвертироваться в различные формы. Опыт и мудрость, позволяющие принять верное решение, можно отнести к десизионному капиталу [3]. Совокупность таких капиталов можно назвать профессиональным капиталом. Э. Харгривс и М. Фуллэн применяют идею капитала в рассуждениях о работе, профессиональных возможностях и профессиональной эффективности учителей. Они отмечают, что расходы на образование являются инвестициями в развитие человеческого капитала с раннего детства, способными привести к экономической результативности и социальной сплоченности в следующем поколении [3].

Подход, который авторы называют «профессиональным капиталом», требует высокой эрудиции, опыта, знаний нюансов различных типов учеников (по возрасту, состоянию здоровья, способностям), постоянного повышения квалификации посредством коллективного обучения, а также инклюзивной идеологии.

Исследователи выделяют три вида капитала, которые в совокупности образуют профессиональный: человеческий капитал (способности педагогов, их квалификация, компетенции), социальный капитал (коллаборативная сила группы, доверительные отношения, связи), десизионный или десизивный капитал (мудрость, экспертиза, позволяющая принять верное решение о методах обучения).

Десизивный капитал указывает на то, каким образом профессионал способен выносить суждения и принимать меры, оспаривать мнение других и отстаивать свою точку зрения. На этот капитал оказывают влияние два фактора: приверженность, энтузиазм работника, с одной

стороны, и умудренность, накопленный опыт и навык принимать релевантное ситуации решение, с другой. Таким образом, профессиональный капитал, включающий человеческий, социальный и десизионный, взаимосвязан с эффективностью профессионалов. Это позволяет предположить, что повышение компонентов профессионального капитала, что в свою очередь может способствовать повышению эффективности арт-менеджмента в музейной сфере.

Понятие «арт-менеджмент» в данном исследовании определяется как самостоятельная научная дисциплина, образовательная программа, а также область профессиональной деятельности в сфере культуры и искусства. Следует отметить, что арт-менеджмент включает организацию межведомственного сотрудничества, реализацию научных исследований, образовательных программ, маркетинговую деятельность, фандрайзинг и многое другое.

Для раскрытия понятия «арт-менеджмент» следует также обратиться к понятию «культурный продукт», представляющий собой в узком смысле слова результаты культурной деятельности творцов в сфере культуры и искусства, а в широком смысле слова – нечто, имеющее набор свойств, создающих культурную или эстетическую ценность. Культурные продукты чаще всего выражаются в виде культурной ценности или артефакта (музыкальное произведение, танцевальное выступление, архитектурная среда), в товаре, то есть культурной ценности, выраженной в материальной форме, которая выставлена на продажу (картина, музыкальный диск, книга), в услуге, то есть культурной ценности, выраженной в нематериальной форме, которая создается с целью удовлетворения потребностей целевой группы (фестиваль, выставка, концерт), в совокупности вышеперечисленных видов культурного продукта, создающей дополнительную ценность в других видах деятельности (образование в области искусства, культурный туризм) [4, с. 62].

Неовеберианская модель выступает интегративной парадигмой социологии профессий. Она восприняла познавательный потенциал многих предыдущих парадигм и преодолела их ограничения. В ее основе располагается понятие профессиональных групп как социальных элементов, которые объединены общим интересом, занимают определенное социальное положение, их профессиональная деятельность направлена на борьбу с другими профессиональными группами и государством, а также на повышение престижа и дохода [5]. Согласно Макс

Веберу, профессиональная стратификация взаимосвязана с «монополизацией идеальных и материальных товаров и возможностей» [6, с. 152].

Таблица 1. Экономические, властные и социокультурные ресурсы арт-менеджмента музеев

Типы ресурсов	Микроуровень	Мезоуровень	Макроуровень
Экономические	Доход Чувство социальной защищенности	Организационно-правовые формы учреждений Условия труда	Финансирование
Властные	Автономия специалиста	Профессиональное закрытие	Нормативная база Профессиональные стандарты работников в сфере культуры Партнерские отношения СМИ
Социокультурные	Мотивация Ценностные установки Способность проявлять инициативу и действовать переменам	Стиль руководства Атмосфера в коллективе Корпоративная культура Система трансляции опыта	Образ и престиж профессии Роль профессионального сообщества Музейная аудитория Система профессиональной подготовки

На основе вышеописанных определений понятий «ресурс», «капитал», «арт-менеджмент» и «культурный продукт» становится возможным выявить и проанализировать особенности арт-менеджмента музеев на разных уровнях: макро- (государство), мезо- (учреждения культуры) и микро- (группы и ключевые акторы). В таблице 1 представлены властные, экономические и социокультурные ресурсы на основе разноуровневого анализа в рамках неовеберианского подхода.

К экономическим ресурсам на макроуровне относится финансирование сферы культуры, на мезоуровне – организационно-правовые формы учреждений и условия труда на уровне конкретного музея, на микроуровне – доход (как объективный параметр) и чувство социальной защищенности и стабильности (как субъективная оценка). Государство является инвестором, стратегическим партнером и меценатом современных культурных инициатив наряду с частными фондами и грандодателями.

Властные ресурсы на макроуровне представлены нормативной базой, профессиональными стандартами, выполняющими функции контроля и легитимации деятельности музеев, также взаимодействие с партнерами и СМИ обладает значимым властным потенциалом. Следует отметить, что СМИ и социальные медиа являются трансляторами интересов общества, обладающими силой формировать общественное мнение. На мезоуровне властным ресурсом обладает профессиональное закрытие, определяемое как граница «входа в профессию», значимую роль которой выполняют требования к образованию и опыту работы. На микроуровне властные ресурсы проявляются в относительной автономии музейных сотрудников.

К социокультурным ресурсам на макроуровне относятся образ профессии, влияние профессионального сообщества, роль музейной аудитории, система профессиональной подготовки. Музейная аудитория в современной России оказывает значимое внимание на выставочно-экспозиционную и культурно-образовательную деятельность музеев, поэтому исследования аудитории становятся инструментом получения данных, а также новым каналом музейной коммуникации и взаимодействия с публикой. На мезоуровне к социокультурным ресурсам относятся стиль руководства музеев, атмосфера в коллективе, корпоративная культура и система трансляции опыта молодым сотрудникам. Руководители музея выполняют функции реализации миссии музея, аккумуляции потенциала сотрудников и следования стратегии вышестоящих инстанций. На микроуровне данный тип ресурсов представлен мотивацией музейных сотрудников, культурными ценностями и установками, а также способностью проявлять инициативы, содействуя переменам в сфере культуры.

Остановимся подробнее на анализе социокультурных ресурсов арт-менеджмента. По прогнозам специалистов Российского института культурологии, в перспективе в музейном менеджменте на макроуровне

сохранятся административные методы (прежде всего, связанные с деятельностью в области учета и хранения музейного собрания), большее распространение получают методы экономические, но наиболее эффективным средством привлечения ресурсов, формирования долгосрочных стратегий и оперативного регулирования музейной деятельности станут партнерские методы управления [7, с. 22].

Исследователь музейного менеджмента Владимир Дукельский выявил показательные черты музейного сообщества на мезоуровне и микроуровне, проявляющиеся в отношении взаимодействия с внешним миром и его членов друг с другом. Дилемма заключается в достаточно непростых условиях труда (необходимость работать в выходные дни и оставаться после работы для организации социокультурных мероприятий) и невысокой зарплате, которые, однако компенсируются возможностью реализации творческого потенциала сотрудников [8, с. 81].

Следует отметить, что на мезоуровне социокультурные ресурсы раскрываются не только в условиях труда и возможностях самоактуализации, но и в стиле руководства. Настоящий руководитель хорошо чувствует миссию музея и вдохновляет других на участие в ее выполнении. *«Это понимание миссии – источник творческой энергии, которая помогает руководителю находить оригинальные решения проблем, направлять усилия персонала на решение действительно важных задач и ставить новые задачи, ведущие музей к все более значительным свершениям»* [9, с. 11].

В связи с сокращением бюджетных ассигнований музейные работники встали перед выбором – прекратить собственную деятельность или переориентироваться, стараясь идти в ногу со временем. Вторым путем предполагал освоение фундамента проектной деятельности и фандрайзинга. Согласно В. Дукельскому, *«жизнь музейных инициатив и проектов коротка, но именно они отвечает за модернизацию и развитие»* [10, с. 90]. Поэтому становится особенно актуальным социальным ресурсом на микроуровне умение проявлять инициативы в ходе профессиональной деятельности в музеях современной России.

Таким образом, современные музеи могут стать генераторами социального развития, выполняющими функции актуализации потенциала сотрудников и руководителей учреждений культуры, аккумуляции творческого потенциала музеев в ходе взаимодействия с партнерами, профессиональным сообществом и СМИ. В процессе легитимации

и контроля со стороны государства становится особенно актуальной способность музейных сотрудников проявлять инициативы и содействовать переменам в сфере культуры.

В результате проведенного исследования были выявлены следующие параметры социокультурных ресурсов: мотивация, ценностные установки и умение проявлять инициативы в ходе профессиональной деятельности (на микроуровне), стиль руководства, корпоративная культура, творческая атмосфера и система трансляции опыта молодым музейным сотрудникам (на мезоуровне), а также престиж профессии, роль профессионального сообщества, влияние музейной аудитории и система профессиональной подготовки (на макроуровне). Данная схема анализа ресурсов арт-менеджмента может быть использована для определения степени актуализации потенциала музеев и других учреждений культуры в современной России.

Литература:

1. *Одегов Ю.Г., Руденко Г.Г.* Экономика труда. М.: Волтерс Клувер, 2011.
2. *Спиркин А.Г.* Философия. М.: Гардарика, 1998.
3. *Hargreaves A., Fullan M.* Professional capital: Transforming teaching in every school. New York, NY: Teachers College Press, 2012.
4. *Платонов М.Ю.* Арт-менеджмент: предмет и границы дисциплины // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2015. № 6 (96). С. 61–68.
5. *Macdonald K.* The Sociology of Professions. L.: Sage, 1995.
6. *Вебер М.* Основные понятия стратификации // Социологические исследования. 1994. № 5. С. 147–156.
7. *Никишин Н.А., Лебедев А.В.* Информационный менеджмент как технология организации музейной деятельности // Музей будущего: информационный менеджмент / Сост. А.В.Лебедев. М.: Прогресс-традиция, 2001. С. 7–16.
8. *Дукельский В.* Музейный социум / Музей и личность. Отв. ред. А.В.Лебедев. Сост. М.Ю. Юхневич. М., 2007. С. 80–92.
9. *Лорд Б., Лорд Г.Д.* Менеджмент в музейном деле. М.: Логос, 2002.
10. *Дукельский В.Ю.* Музеи в мире культурных проектов / Музеи. Маркетинг. Менеджмент. Практическое пособие. М., 2001. С.88–98.

Сулима И.И.,
профессор кафедры философии
гуманитарного факультета,
Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина,
г. Нижний Новгород, sulima.i.i@mail.ru

Методология и методика преподавания гуманитарных дисциплин

Аннотация: в статье автор анализирует отечественную традицию систематического преподавания комплекса гуманитарных дисциплин в высшем образовании для обучающихся по всем специальностям, всем направлениям подготовки высшего образования и аспирантуры. Принципиально важно, что комплекс преподаваемых гуманитарных дисциплин обращен не только на формирование системы знаний, но и на формирование нравственной позиции обучающихся.

Ключевые слова: методология; методика; гуманитарные науки; традиция; антисциентизм; герменевтика.

В условиях постоянной динамики современного российского образования, очень нуждающегося в стабилизации череды калейдоскопических новшеств, в условиях нестабильности международной обстановки, обострения межконфессиональных и межнациональных отношений система образования нуждается в том, чтобы традиции отечественного образования не были преданы забвению, не были погребены под строительным мусором возведения «болонской башни» на отечественной почве. Важно, чтобы в т.ч. традиции отечественного научного педагогического образования, заложенные К.Д. Ушинским и рядом других выдающихся мыслителей и просветителей, были сохранены.

В России сложилась традиция систематического преподавания комплекса гуманитарных дисциплин в высшем образовании. Эта традиция сформировалась на базе четкой дифференциации классической и реальной школы в дореволюционной России, на базе изучения закона божьего и классических языков, глубокого изучения права на юридических факультетах дореволюционных университетов, высочайшего

духовного и интеллектуального потенциала профессорско-преподавательского корпуса. Эта традиция сформировалась в контексте особой исторической роли русской литературы и русского театра, пронизывающих своей объединяющей, одухотворяющей и возвышающей энергией и духом российское общество. Традиция сформировалась в контексте выдающейся общекультурной роли русского языка. Традиция развилась на почве особого звучания русской философской мысли, разительно отличающейся по духу и стилю от классических рационалистических систем западного мышления.

Традиция систематического преподавания гуманитарных дисциплин активно развивалась в советское время в контексте идеологического всеобуча, в контексте комплексного и обязательного преподавания диалектического материализма, истории атеистических и религиозных учений.

Традиция систематического преподавания гуманитарных дисциплин для обучающихся по всем специальностям, всем направлениям подготовки высшего образования и аспирантуры сохранилась и в современности. Хотя, безусловно, подготовка аспирантов заметно потеряла с отменой курса философии. Курс истории и философии науки стоит в подготовке специалистов высшей квалификации базировать на курсе философии.

Комплексное преподавание гуманитарных дисциплин в вузе (философии, истории и философии науки, религиоведения, политологии, социологии, культурологии, логики и др.) способствует сохранению единого культурно-образовательного пространства, так как создает единые:

- а) смыслы в системе научного мировоззрения обучающихся,
- б) единые ценности, основанные на общей и глубокой гуманитарной традиции отечественной культуры,
- в) единые методологические подходы в мышлении,
- г) единство содержания образования.

Принципиально важно, что комплекс преподаваемых гуманитарных дисциплин обращен не только на формирование системы знаний, но и на формирование нравственной позиции обучающихся. В этом исключительная общекультурная и общесоциальная значимость гуманитарных дисциплин.

Особенно существенна она в рамках педагогического образования. Формирование гуманистических установок и формирование гуманитарной культуры тех, кто сеет разумное, доброе, вечное, важно

для обеспечения постоянной трансляции в обществе базовых моральных установок, передаваемых из поколения в поколение. Моральный облик педагога, его мировоззрение обеспечивают будущее нации. Безусловно, развитие гуманитарной культуры будущих педагогов способствует их общению с детьми, пониманию динамики их душевного развития. Мир детства остро нуждается в добром и заботливом понимающем педагоге, нуждается в простом и искреннем общении с высоконравственным авторитетным человеком.

Гуманитарные дисциплины значимы тем, что дают педагогам различных специальностей связующую нить истории, которая объединяет различные изучаемые системы единым историческим контекстом, единой логикой социо-культурного развития, включает изучаемое на любом предмете в единый исторический процесс. Гуманитарные дисциплины позволяют педагогам, преподающим самые различные учебные дисциплины, понимать образность языка, на котором он преподается, понимать его метафоричность. Значимо, что и в подготовке будущих педагогов негуманитарных специальностей (естественников, математиков, специалистов в технике) это также важно для того, чтобы после общения с гуманитарными дисциплинами и педагогами-гуманитариями они могли читать «Книгу Природы», понимать и любить ее.

Человек на заре своего существования общался в основном с природой и пытался понять ее. Природа изначально не обладала смыслом, человек (гуманитарно мыслящий) стал наделять ее смыслами, соотносимыми со смысловым полем деятельности человека. Он переносил свои смыслы на природу и тем самым «антропизировал» среду своего обитания. (Вероятно, это один из самых «экологичных» способов бытоукоренения и мироосвоения.)

В определенном смысле гуманистическая роль гуманитарной составляющей образования состоит в обосновании осознанной потребности возвращения к «Книге Природы» (книга есть специфически человеческая вещь). Аналогично проблема гуманизации включает в себя вопрос приближения, точнее, возвращения языка «Книги Природы» к человеческому языку. Гуманитарное образование (в опоре на соответствующую методологию – герменевтику с ее методами толкования, поиском исконного смысла, этимологическими экскурсами, анализом смысловых структур в контексте культуры той или иной исторической эпохи – может способствовать реконструкции языка и текста «Книги Природы», того языка и текста, который ближе человеку, нежели абстракт-

ные специфические построения современных естественных наук. То есть речь в педагогическом плане идет о возвращении к бытоукорененности человека. В целях гуманизации важно вернуться к основе, концентрирующейся в герменевтическом принципе метафоричности.

Подобная реконструкция, конечно, не должна определять регрессирующую тенденцию в развитии науки, являющейся в любом случае источником для учебного предмета. Философская герменевтика как методология педагогики, понимающие подходы как соответствующая основа методики, положенные в основу любого направления подготовки, универсально интегрируют изначальные гуманитарные смыслы и современные достижения науки, таким образом создавая контртенденцию депрофессионализации и хаотичности увеличения научного знания. Это неконтролируемое увеличение стало уводить педагогику, педагогическое образование от личности ребёнка к технологиям, позволяющим «впихнуть» в обучаемого как можно больше знаний. При таком подходе из образования вытесняется воспитание, и образование сводится к обучению (а, в худшем случае, к информированию).

Гуманитарная составляющая в педагогическом образовании серьёзно фундирована. О наполненности мира природы и соответственно естественных наук смыслами, данными человеком, говорит универсальность метафоры «Книга Природы». Масштабами этой метафоры мыслили античные мудрецы: в Греции – Демокрит, Эпикур, в Риме – Лукреций, Марциал. Медиевистика представит имена Н. Кузанского, Ф. Бекона, Данте, Гуго Сен-Викторского, Бенавентура, Августина, Галилея и др. Метафора «Книга Природы» (или ее разновидности, так, у Р. Декарта – «великая книга мира») была методологически исходной точкой понимания природы и всего мира для мыслителей позднего средневековья и Нового времени Р. Бойля, Р. Декарта, М. Монтеня, внесших определяющий вклад в формирование современного облика науки.

Проблема актуальна в связи с отходом от галилеевско-ньютоновской традиции в познании и понимании, выражающейся применительно к методике преподавания естественных и технических дисциплин в основанности на наглядности, механической конструируемости понимаемого, физически соразмерного человеку. Раньше человек мог видеть, слышать, обонять, осязать объект изучения. В XX веке объект утрачивает свои параметры в ощущениях человека. Он становится для человека как физического тела лишь набором формально выраженных характеристик, понимание которого возможно лишь через овладе-

ние процедурой построения ряда математических формализмов. Науки, в т.ч. гуманитарные, подвержены математизации, все шире распространяется аксиоматический метод, в т.ч. в сфере философского знания.

Герменевтика как философско-методологическая база гуманитаристики в педагогическом образовании подсказывает в эпоху постмодерна и безудержного развития техники, что некоторые пути, избранные человеком, не ведут к идеалам гуманизма и эти пути могут быть опасны. Современной задачей гуманитарной составляющей в педагогическом образовании является борьба с некоторыми дегуманистическими тенденциями компьютеризации. Общество нуждается в том, чтобы педагогическое образование способствовало сохранению единого культурно-образовательного пространства России.

Как это ни удивительно для XXI века, сохранение единого культурно-образовательного пространства по-прежнему связано с разрешением конфликта между «лириками» и «физиками» (в педагогических вузах различия факультетов, готовящих «лириков» и «физиков», весьма заметно). Для философии образования очевидно, что спор между «лириками» и «физиками», ярко характеризующий культуру хрущевской «оттепели» в 1960-х гг. в СССР имеет не только социальные причины. Его гносеологические истоки идут к разделению наук на науки о духе и науки о природе.

В. Дильтей принадлежавший к так называемой исторической школе (Л. фон Ранке, И.Г. Дройзен) и вслед за Дж. Вико и др. придерживался разделения наук на науки о духе и науки о природе. Но, разделяя эти области знания, он видел единое согласующее их человеческое знание. Согласующим оно является в изоморфности познаваемого и познающего. Единство познающего и познаваемого В. Дильтей определял прежде всего через категорию «жизнь». Единство стихии («жизни») объединяет структуру познающего (переживающего) и познаваемого. Такая позиция ярко выражена в работе «Возникновение герменевтики». Человек, мыслящий о мире, уже вовлечен в этот мир, состоит с ним в определенных отношениях. Мир, на который обращает свой взгляд В. Дильтей, представляет прежде всего культурно-исторический процесс (в этом он следует за Ф. Шлейермахером). Существо мира в его течении, временном характере. Суть интерпретации в преодолении времени, в наложении современности на неповторимость полноты прошлой жизни. Проблема активно развивалась в контексте неокантианской школы.

Формирование пропасти между науками о духе и науками о природе вполне значимо для формирования ясной методологической позиции в описании природы познания, но разрушительно для сохранения и формирования в новых исторических условиях единого культурно-образовательного пространства народа. Противостояние наук о духе и наук о природе никак не может обойти современное педагогическое образование. Готовят ли современные педагогические высшие учебные заведения принципиально разных специалистов: гуманитариев и естественников, сущностно отличающихся друг от друга? Или современная система высшего педагогического образования готовит профессионалов, единых, но имеющих различные предметные области, преподносимые детям немного отличными методиками, но в своей совокупности образующие органически неразрывную целостность мира?

Противостояние наук о духе и наук о природе в современности дополняется оппозицией сциентистской и антисциентистской мировоззренческих позиций.

Гуманитарное образование должно ввести будущего педагога в мир противоборства, непрекращающегося противостояния наиболее ярких антиподов: с одной стороны экзистенциалистско-герменевтическая традиция, с другой стороны твердая и ясная позитивистская позиция. Противостояние это, являющееся концептуальным, философским, представлено не только в отвлеченных трактатах философов, от которых молодежь, собирающаяся стать учителями в школе, весьма далека. Это противостояние двух мировоззренческих позиций активно разворачивается в современном обществе и проходит через судьбы современников, в том числе и педагогов.

К примеру, лица, получившие гуманитарное образование на юридических факультетах, решили, что стоит опираться на факты и только на факты, а не на интерпретации, смыслы, переживания, интенции при рассмотрении действий, например, Е. Чудновец и О. Севастиди (одна в возмущении копировала в интернете видеоролик с аморальными действиями с несовершеннолетними, другая послала sms-сообщение с информацией о том, что видела передвижение российских войск). Оценка действий указанных лиц носила сугубо формальный характер. Именно гуманитарная подготовка дает возможность оценить указанную формальность как благо (справедливость, беспристрастность) или как несправедливость (зло в отношении конкретного человека, по судьбе которого прошел каток государственной машины; как шаг

в развитии общества или как препятствие для совершенствования социума). Умение увидеть глубину, сущность, человеческую природу в отдельных деталях, в отдельных фактах – вот то, что должна давать гуманитарная составляющая образования. Это человеческое умение – то, что должно быть в педагогическом образовании, так как позволит увидеть целый мир в каждом отдельном ребенке. В каждом его отдельном поступке, слове, жесте, эмоции – целый спектр реализовавшихся и погибших потенций. В каждом его действии рождение нового и гибель прошлого. Это даст возможность понять то, что оценка действий ребенка не всегда может быть безапелляционно-однозначной, не всегда измерима в точном количестве баллов. Многообразие позиций, подходов, взглядов, открываемое гуманитарной составляющей образования будущему учителю, позволяет ему не просто давать знания учащемуся, но формирует будущего учителя как педагога, вырабатывая гуманное отношение к воспитаннику.

Развернувшееся противостояние экзистенциалистско-герменевтического подхода и позитивизма позволяет педагогическому образованию значительно усилить методологическую подготовку будущих учителей. Проблемы содержания и значимости методологической культуры педагогов много лет исследовал А.А. Касьян, подводящий нас к сравнительному анализу методологической культуры и методической подготовки будущего учителя.

Важно учитывать в подготовке будущих педагогических работников, что методологическая культура тесно связана с методической подготовкой будущих предметников.

Способность мыслить системно, структурировано, отделять общее от единичного, различать цели и задачи, объект и предмет, вычленять метод, адекватный поставленной цели и сформулированным задачам, уметь подбирать и ценить инструментарий, осознавать и доказывать его самоценность необходимы для широкого мыслителя, развертывающего многосложную картину мира перед учащимся, необходимы для учителя-предметника, понимающего, как ребенку будет лучше понять материал конкретного урока.

Мыслитель-философ и учитель-методист – одно и то же лицо, которое должно легко восходить от узкой темы и техники ее демонстрации к объяснению природы бытия. Педагог должен восходить от частной методики к объяснению природы познания и так же легко возвращаться от общего к частному. Живая и масштабная, конкретная

и ясная мысль должна беспрестанно демонстрироваться, жить в игровой комнате, школьном классе, вузовской аудитории, современной лаборатории. Единство методологического и методического должно быть органичным не только в плане формирования широты ума будущего учителя и, соответственно, в плане единства содержания методических принципов и приемов. Нами разработана герменевтическая методология в педагогике и создана система инструментов, обеспечивающих экстраполяцию герменевтической методологии в методiku.

Естественным образом философия и педагогика переплетались всегда; профессиональный взгляд философа на эту связь впервые был высказан И.Ф. Гербартом, увидевшим необходимость этой связи. Отмеченное взаимовлияние носит историчный характер. Например, воспитательная морализаторская направленность характерна для многих древневосточных философий, которые зачастую рассматривали этику обыденности, излишне ее регламентируя.

Азиатская синкретичность философии и воспитания моральных устоев начинает разрушаться в античном мире, когда воспитание и образование выкристаллизовываются в отдельную теоретическую и политическую проблему, хотя в эллинистическо-римский период воспитательная функция философии преобладает над другими, но сентенции уже не столь навязчиво нравоучительны и могут применяться в педагогической практике. В раннем средневековье функция воспитания и образования воспринимается философией более как проповедь, в связи с чем средневековая философия имела тенденцию перерождения в «школьную философию». В России Г.Г. Шпет особо отмечает деятельность В.Н. Татищева и его «Разговор о пользе наук и училищ». История показала, что стремление философии и образования к единению разумно лишь в определенных пределах.

В эпоху Нового времени философия перенесла свой взгляд с проблем метода научения и воспитания на гуманистические вопросы, постепенно утверждался особый способ философствования и мироощущения – просветительство. На излете Нового времени начинают формироваться философская герменевтика и философия образования.

Философская герменевтика уделяет доминирующее внимание языку, этот вопрос, по мнению Х.-Г. Гадамера занимает центральное место. Герменевтика активно пользуется лингвистическими установками, природа представляется человеку как «книга природы», мир представляется текстом особого рода, а процессы познания мира, других

людей, себя проходят непременно в диалогической форме. Сам процесс познания детерминирован смысловыми полями; постоянно осуществляется перевод текстов. Основными инструментами являются метафоры, аналогии, намеки, этимологические изыскания. Герменевтика совершенно не произвольно в основу образования кладет язык, слово.

От эллинского мира до христианского уже пролегла путеводная нить миропонимания, содержащая утверждение о языковом истоке бытия. Слово – фундамент миропонимания. Обращение к слову как к основе свидетельствует о фундаментальной значимости гуманитарной подготовки будущего педагога вне зависимости от направления его подготовки.

Литература:

1. *Касьян А.А.* Методологическая культура и педагогическое мастерство// Педагогическое мастерство учителя: Матер. науч.-практ. конференции 28–29 марта 1994 г. Н. Новгород: НГПУ, 1994. С. 4–6.
2. *Касьян А.А.* Философская культура как критерий образованности// Вестник высшей школы. Alma mater. 1989. № 8. С. 79–84.
3. Ушинский К.Д. Собр. соч. В 11 т. М.-Л.: АПН РСФСР, 1948–1952.

Теплова Е.Ф.,
кандидат исторических наук,
доцент кафедры культурологии,
заместитель директора Центра историко-культурных исследований
религии и межкультурных отношений,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет,
ef.teplova@mpgu.edu

Взаимодействие с представителями традиционных религий при реализации программ духовно-нравственного образования российского студенчества

Аннотация: в докладе обращается внимание на духовно-нравственную составляющую высшего педагогического образования, основой которой должно стать знакомство с традиционными ценностями, культурой традиционных религий России и формирование ответственной гражданской позиции. Религиоведческие знания – важный ресурс для воспитания гражданской ответственности.

Ключевые слова: социализация; духовно-нравственное воспитание; духовно-нравственное образование; педагогическое образование, традиционные религии России; религиоведение в вузе; педагогический вуз; традиционные ценности; российское студенчество.

Важнейшая задача современной системы образования – это воспитание ответственного гражданина России, знакомого с духовно-нравственным богатством, накопленным предыдущими поколениями, патриота своей Родины, осознанно выбирающего традиционные ценности основой своей жизни. Именно на это и ориентирует «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [1]. Сегодня, как и всегда, образование должно отвечать на вызовы и запросы времени и очевидно, что сейчас необходимо готовить не только грамотного специалиста, владеющего знаниями и компетенциями, но и ответственного гражданина, патриота, связывающего свою жизнь с судьбой своей страны. Это особенно важно для студентов педа-

гогических вузов, ведь именно педагог должен осуществлять задачи духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, а для этого ему самому необходимо принимать и понимать традиционные российские духовные ценности. Особая роль отводится здесь религиозной культуре, ведь именно традиционные религии России стали той базой, на которой формировались эти ценности. Знакомство с культурой религий является неотъемлемым условием современного образования и формирования ответственной гражданской позиции.

Национальное самосознание и гражданская ответственность – важнейшие характеристики народа. Это выражается в осознании себя неотъемлемой частицей общности на основе признания общенациональных ценностей. Это и история страны, государственный язык, духовно-нравственные ориентиры, культура религии и ее традиции.

В недавнем прошлом формировалось поколение, для которого главным была успешность любой ценой, а идеалом – исключительно материальные блага. Разговор о религии и религиозно-научные знания дают возможность затронуть иные ценности и смыслы, поднять вопросы духовно-нравственного содержания и гражданской ответственности.

Религиозные традиции дают четкое представление об исторически сложившемся и выработанном опыте многих поколений понимании добра и зла, приверженности определенным ценностям. Религиозные нормы закрепили правила, регулирующие поведение человека, отношение к другим людям и к самому себе, к окружающей среде. Они служат образцом нравственного поступка, пронизывают всю жизнь человека. Религиозные традиции чрезвычайно устойчивы, они передаются из поколения в поколение силой общественного мнения, развитых в человеке убеждений, чувства долга, совести.

Знакомство с культурой религии дает возможность молодому человеку понять главные моральные категории, оценить мотивацию нравственного поступка, не всегда практичного или выгодного. Говоря с молодежью о религии, неизменно приходится касаться вопросов стремления к саморазвитию, любви и уважения к близким, преданности Родине, трудолюбию, семейных ценностей. Современный студент, для которого зачастую главным авторитетом является интернет, через знакомство с религиозной культурой начинает понимать чрезвычайно значимые и такие простые понятия, которые и составляют гражданскую позицию. В многонациональной России и ее столице, опираясь на религиозно-научные знания, студенты учатся понимать и принимать другого,

сотрудничать и уважать чужое мнение, социально взаимодействовать, овладевают социальной коммуникацией. Изучение культуры традиционных религий России дает возможность постигать такие важнейшие ценности, как семья и патриотизм, восстановить утраченные ценности гендерного воспитания. На таком материале можно говорить о роли и значении семьи в жизни человека, об ответственности, о том какие требования, с точки зрения религиозной культуры, предъявляются мужчине и женщине. Религиоведческие знания вводят молодого человека в сокровищницу отечественной культуры, предоставляя возможность глубже понимать ее. Студент не только получает знания о религии, но и начинает осознавать свою сопричастность к историческому пути Родины и ответственность за ее будущее.

Сегодня в российском календаре отмечены государственно-религиозные праздники, знание их истории и традиции, понимание их значения так же способствует формированию гражданской позиции.

Религиоведческие знания – важный ресурс для воспитания гражданской ответственности. Это база, на основе которой можно формировать личностные качества гражданина, патриота, любящего свою страну, знающего и гордящегося ее историей и культурой. Всем этим должны владеть молодые педагоги, ведь именно они призваны формировать у подрастающего поколения духовно-нравственные ценности.

В 2007 г. в старших классах московских школ был введен предмет «История религий», но на сегодняшний момент приходится признать, что этот непростой, но очень важный курс не выдержал конкуренции с ЕГЭ. В результате выпускники школ мало что знают о религиозной культуре, в том числе и своих однокурсников. И полагают, что эти знания не нужны, так как неприменимы в жизни. Но это не так. Знания о религии дают возможность современному человеку ориентироваться в социуме, понимать нравственные ценности людей, живущих в другой культуре, а значит уважать их. Это необходимо любому человеку, а педагогу особенно, ведь современные школы многонациональны и многоконфессиональны.

Для чтения лекций, проведения консультаций и практических занятий в вузы необходимо привлекать тех ученых и специалистов, которые относят себя к одной из традиционных религиозных культур России. Педагог, работающей в современной школе, нуждается в серьезных знаниях и профессиональной консультации по вопросам религиозной жизни. Это связано со следующими обстоятельствами.

Во-первых, педагог, не имея точной проверенной информации, может использовать сайты и литературу псевдорелигиозных организаций. А значит, велик риск транслирования на уроках эзотерических и других недопустимых для школьного учебного формата идей.

Во-вторых, старшеклассники и сами часто становятся объектами внимания со стороны таких организаций, в том числе экстремисткой направленности. Подготовленный педагог сможет правильно определить ситуацию, грамотно провести соответствующие занятия. Поговорить со школьниками о сути сектантской деятельности, о неоязычниках, культурой которых сейчас увлекается молодежь, об опасности, которую таят в себе экстремистские организации.

Такая тема есть, например, и в учебнике «Религии в России» [3]. Благодаря именно этим урокам, старшеклассники узнают, как правильно вести себя с подходящими к ним на улице людьми, желающими вести разговор о счастье, Боге или предлагающими различную литературу.

Есть и еще одно важное обстоятельство, Преподавать предметы религиозной направленности часто стремятся именно те педагогические работники, кто сам является сторонником запрещенных к транслированию в школе направлений, например, последователи учения Рерихов. Понятно, что без помощи специалистов из религиозных организаций здесь не обойтись. К работе со студентами следует широко привлекать представителей традиционных религий России: Православной церкви и других христианских конфессий, мусульман, иудеев, буддистов. Разговор с представителями религий не только поможет студентам многое узнать, но и защитит их от вовлечения в деятельность деструктивных сект и террористических организаций. Представители всех традиционных религий солидарны в том, что формировать духовно-нравственный мир детей и молодежи надо на основе истинных ценностей. В современном информационном потоке не только ребенку, но и взрослому трудно отличить правду от сознательного обмана. Чем можно защититься? Только знаниями.

О каждой религии нужно говорить правду, но что такое правда в религиоведении: позиция богослова или позиция атеиста? Нам кажется, что самое правильное – рассказать о религии молодежи с позиции тех людей, которые живут в этой религиозной традиции, считают ее своей. Очень важно, чтобы студенты услышали о религиях от представителей религиозных организаций, могли задать им вопросы, поделиться своими мыслями. На таких занятиях молодые люди познакомились

бы с религиозной жизнью не только в историческом аспекте, но и узнали бы, чем живут их однокурсники, воспитанные в определенной религиозной культуре, что им важно и ценно. Это конечно в свою очередь будет способствовать преодолению стереотипов в отношении верующих людей, а также станет базой преодоления конфликтов на межрелигиозной и межэтнической почве.

Важно, чтобы будущие педагоги получали реальные знания о традиционных религиях России и смогли использовать их в своей работе, а также передавать эти знания детям. Учитель должен рассказывать о религиях максимально корректно, тем более что на уроках присутствуют дети из семей разных религиозных культур. Это возлагает на учителя большую ответственность, знания о религиях помогут педагогу правильно вести диалог, в том числе и с родителями [2; 4].

Особенность современного воспитательного идеала заключается в том, что его достижение мыслится как воспитание через традицию при сохранении преемственности, не антагонистичность к прошлому, а опора на него. Религия на протяжении веков и до наших дней является важнейшим фактором, во многом определяющим ход человеческой истории и сформировавшим Российское государство. Религиозные движения и учения оказывали и оказывают значительное влияние на формирование культур, обществ и человеческой цивилизации в целом.

Воспитание духовно-нравственной личности – одна из важнейших задач сегодняшней российской школы. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является методологической основой разработки и реализации федерального государственного стандарта общего образования. Для его реализации необходимо сформировать базу взаимодействия высших учебных заведений с общественными и религиозными объединениями. Цель этого взаимодействия – совместное обеспечение условий для духовно-нравственного развития и воспитания студентов.

Общество сегодня остро нуждается в молодом специалисте, соответствующем нравственному идеалу: *«...высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в культурных традициях многонационального народа Российской Федерации»* [1].

Не имея достаточных знаний, молодые люди могут стать жертвами ложных и опасных идей, иногда и сами студенты нуждаются в серь-

езной помощи. Работая в тесном контакте с представителями религиозных организаций, можно вовремя увидеть опасность и предотвратить ее.

Только при отсутствии знаний, а значит, уважения и понимания, межличностный конфликт в молодежной среде может приобрести межнациональную или религиозную окраску. Именно для преодоления этой ситуации необходимо, на наш взгляд, взаимодействие светского высшего образования и религиозных объединений.

Литература:

1. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 29 с.

2. Основы религиозных культур и светской этики. Книга для родителей / Гончарова В.Н., Демидов Г.В., Клемперт А.И., Кудрина А.В., Метлик И.В., Мубаракшина И.В., Теплова Е.Ф., Хабибуллина Г.Ю., Шевцова А.А. М.: Школьная книга, 2013. 24 с.

3. *Кулаков А.Е.* Религии в России: учебное пособие для 10 (11) кл. общеобразовательных учреждений. М.: АСТ-Пресс Школа, 2007. 328 с.

4. Основы мировых религиозных культур. Книга для учителя комплексного курса «Основы религиозных культур и светской этики». В двух частях. Ч.1. Модуль «Основы мировых религиозных культур» / [Е.Ф. Теплова, Б.А. Малышев, Л.Г. Жукова, А.А. Ярлыкапов] / Отв. ред. Ю.А. Горячев. М.: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2013. 104 с.

Хуриев А.Т.,
ФГБОУ ВО «Северо-Кавказский
горно-металлургический институт
(Государственный технологический университет)»
г. Владикавказ, xuriev@mail.ru

Образование как социокультурная технология формирования гражданственности и патриотизма у молодежи

Аннотация: современное понимание природы и функций образования требует относиться к нему как социокультурной технологии, при помощи которой должны быть сформированы самые разные умения и компетенции, в том числе и такие, как гражданственность и патриотизм.

Ключевые слова: управление образованием; социокультурная технология; воспитание; патриотизм, гражданственность; социализация молодежи; Северный Кавказ.

Социальные функции образования находятся в стабильно развивающемся социуме в постоянном совершенствовании. Однако кризисные явления, охватившие общества всего мира в процессе глобализации и трансформации миропорядка не могли не затронуть российской системы образования, породив в ней целый ряд кризисных явлений, усугубляемых нестабильностью, связанной с этапом ее структурного, функционального и институционального реформирования.

Образование в современном обществе носит системный и многоуровневый характер. Одна из важнейших функций образовательной системы – воспитательная. Она, наряду с функциями социализации, дифференциации и обеспечения мобильности подверглись в последнее время наибольшему влиянию технических и социальных изменений. Между тем, современное понимание природы и функций образования требует относиться к нему как социокультурной технологии, при помощи которой должны быть сформированы самые разные умения и компетенции, в том числе и такие как гражданственность и патриотизм. И задача эта остается актуальной как на федеральном, так и на региональном уровне.

Как отмечают В.А. Авксентьев и Г.Д. Гриценко, перед региональной властью на Северном Кавказе стоит задача преодоления негативных тенденций, проявившихся в последние годы в жизни регионального общества. Поэтому властям *«предстоит обеспечить укрепление и развитие общегражданских элементов российского общества, его консолидацию и интеграцию на основе общих ценностей и с опорой на местные этнокультурные и конфессиональные организации – Ставропольскую и Невинномысскую митрополии РПЦ, Пятигорскую и Черкесскую епархии, Координационный центр мусульман Северного Кавказа и т. д.»* [1, с. 93].

Поскольку образование является средством социального структурирования, он выполняет функцию формирования гражданственности и патриотизма не автоматически. Необходимо подготовить молодых людей к вхождению в сложные и неоднородные социальные порядки, создать условия для добровольного принятия ими системы ценностей, в которой идеалы гражданственности и патриотизма будут восприниматься не как нечто внешние и навязанные, а как органично присущие самой личности и непосредственно исходящие от внутренних убеждений и глубинных слоев человеческой экзистенции.

Почему проблема формирования гражданственности и патриотизма проявляется как проблема технологическая? Прежде всего, потому, что современное общество требует для своего функционирования применения нового управленческого качества – управляемости посредством технологий, а не через прямые директивы и инструкции. Современное общество является сложной, поликультурной, поликонфессиональной и полиэтничной системой, которая в принципе не может жить и развиваться на основе прежних административно-командных методов управления. Но и отсутствие системного управления, как показывает драматический опыт недавнего прошлого, способно лишь породить хаос и привести, в конечном итоге, к ее саморазрушению. Таким образом, перевод управления на современный вариант самоуправления невозможен без внедрения технологий, причем как собственно управленческих технологий, так и технологий социальных, политических, культурных.

Особым видом социальных технологий являются социокультурные технологии, суть которых в применении социальных технологий в сфере культуры. Как отмечают российские авторы Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников, социокультурные технологии можно разделить на общие, функциональные и дифференцированные. Это деление пока-

зывает, что в рамках намеченной программы мероприятий вполне допустимо сужение технологического сопровождения вплоть до отдельно взятой социокультурной технологии. Но в применении к одному объекту необходимо применять множество разноуровневых технологий и само применение всего этого набора обязательно должно носить системный характер. *«В основе социально-культурных технологий, – Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников, – лежит программно-целевой принцип. Формирование и реализация этих технологий определяется социальным заказом. Социальный заказ делает необходимой педагогически правильную постановку и «инструментовку» целей и задач социально-культурной деятельности. Цель выступает как способ интеграции различных действий и усилий различных субъектов досуга в определенной последовательности»* [2, с. 429].

Особо следует отметить полифункциональность управленческой деятельности, основанной на применении социокультурных технологий. Поэтому Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников предлагают для формулирования цели и задач строить древовидные и пирамидальные схемы, предполагающие иерархические ступени целеполагания. Такая сложная, но необходимая работа позволит учесть комплексный характер воздействия на личность со стороны культуры, воспитания и образования. Только учет комплексности и гетерогенности управленческого воздействия культурных влияний обеспечивает системный характер деятельности, без чего немислимо достижение требуемого эффекта.

Проводимая в современной России реформа образования направлена на технологизацию управленческой деятельности в этой области. Идея о том, что высшее образование может быть таким же объектом управления как финансовая или производственная структура, доказала свою плодотворность в североамериканских реформах второй половины XX века. Переход от директивного управления к технологизации и самоуправлению оказался непростой задачей с чисто технической точки зрения. Но этот переход необходим и система образования должна в своей деятельности управляться посредством технологий, которые обеспечили бы передачу социокультурных смыслов и контентов в такой важной сфере как сфера гражданского и патриотического воспитания.

К особенностям содержания социокультурных технологий следует отнести их концептуальность, системность, управляемость, эффективность и воспроизводимость. Разберем их по порядку на примере применения в сфере гражданского и патриотического воспитания молодежи.

Очевидно, что применение социокультурных технологий, направленных на формирование гражданской ответственности и патриотизма у молодежи, процесс длительный, сложный и многоаспектный.

Концептуальность. Процесс социокультурного управления, таким образом, предполагает воздействие как на эмоциональную, так и на рациональную сферы группового и общественного сознания и является эффективным в случае мобилизации всех ресурсов педагогического, информационного и рекреационного воздействия. Научные разработки и художественное творчество должны дополнять друг друга, приводя в соответствие историческую память, информацию о настоящем и образы будущего, формируя целостную картину мира молодого человека. Особенность современного этапа этого процесса, вызывающая необходимость активно применять социокультурные технологии, состоит в том, что процессы разработки картины мира должны носить интерактивный характер – молодежь должна участвовать в научных исследованиях, техническом и художественном творчестве, соединении исторической картины мира с репрезентацией настоящего и образами будущего.

Системность. Данное качество социокультурных технологий позволяет сохранять общий смысл и общее целеполагание при всем многообразии конкретных проявлений и их последствий. Так, например, влияние применения общей социокультурной технологии, предполагающей активизацию молодежи, их активное вовлечение в коллективные действия, пробуждение чувства ответственности за свою страну и ее историческое наследие, формирование принципиальности, нетерпимости к расизму или национализму, экстремизму или коррупции должно носить всеобъемлющий характер. Но в конкретных проявлениях социокультурной жизни, обычно, имеет место какой-то отдельный случай, в рамках которого заостряется внимание на каком-то одном моменте, желательном или нежелательном, приемлемом или неприемлемом. Поэтому во избежание фрагментарности и непоследовательности, диссонанса и противоречия между отдельными «кейсами», необходимо предусмотреть специальные мероприятия для того, чтобы придать применению социокультурных технологий системного характера. Это достигается, например, путем разработки и реализации социальной политики, в том числе и специальной молодежной политики, представленной в виде отдельных программ.

Управляемость. Нуждается в отдельном рассмотрении проблема сохранения контроля над действием технологии, процессом ее влияния

на социум. К сожалению, нередко разработчики специальных социокультурных программ не всегда могут точно просчитать все следствия влияния реализации предлагаемых мер и решений. Это может привести к прямо противоположному результату, когда технологии работают против намеченной цели. Так, желание сформировать патриотизм на основе «простых» нарративов о героических победах предков и иной информации исторического плана без параллельного развития критического мышления и развития способности мыслить мир как сложный и многополярный, таит в себе немалые опасности. Недостаточно подготовленные молодые люди могут стать легкой добычей для социальных манипуляторов и фальсификаторов исторического знания, которые с легкостью изменяют свои взгляды и убеждения, встречаясь с альтернативными картинами исторического прошлого.

Эффективность. Говоря об эффективности применения социокультурных технологий, необходимо осознать, что прямые экономические методики ее расчета, вообще неприменимые в случае социальных технологий, в сфере социокультурных технологий неприменимы особенно. Инвестиции в культуру – это всегда инвестиции в будущее. Но это вовсе не означает, что эффект от разработки и применения социокультурных технологий может проявиться лишь в долгосрочной перспективе. Уже в среднесрочной, а иногда и в краткосрочной перспективе можно ожидать получения нужных результатов, конечно же, только в том случае, если сами технологии разработаны и применяются правильно. Но подлинная эффективность социокультурных технологий состоит в том, что получаемый при их применении результат – сформированные культурные образцы, значения и традиции – оказываются устойчивыми и в буквальном смысле слова изменяют окружающий мир.

Воспроизводимость. Особую проблему для технологов представляет собой проблема их воспроизводимости. Очень часто невозможно совершенно отделить форму от содержания, вывести алгоритм из конкретного случая успешного внедрения тех или иных ценностей. Однако только воспроизводимость зависимости результата от последовательности действий, определяемых в качестве причины, позволяет некоему набору инструкций называться технологией. Вот почему для создания технологии нужно сочетание достаточно обширного и хорошо структурированного эмпирического материала, достаточно эффективно работающей теории, теоретико-методологического обеспечения работы

с методиками и инструкциями, а также самих методик и инструкций, прошедших хотя бы минимальную апробацию и готовых к применению.

Возвращаясь к теме разделения социокультурных технологий на общие, функциональные и дифференцированные, необходимо признать обоснованность подобной классификации.

Общие технологии носят в своем применении тотальный характер – их запуск позволяет надеяться и на глобальный масштаб их влияния, и на содержательную полноту. Но функциональные и дифференцированные социокультурные технологии должны разрабатываться и применяться только в сочетании с общими, их совместное применение должно носить системный характер.

Литература:

1. Авксентьев В.А., Гриценко Г.Д. Этнополитическая ситуация на Северном Кавказе: экспертная оценка // Социологические исследования. 2016. №1. С. 92 – 99.

2. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность. М.: МГУКИ, 2004. 539 с.

Шевцова А.А.,
доктор исторических наук,
профессор кафедры культурологии,
ведущий специалист Центра
историко-культурных исследований
религии и междивизиационных отношений,
Институт социально-гуманитарного образования
Московский педагогический
государственный университет
ash@inbox.edu

Советская и российская школа в зеркале карикатуры: визуальный ряд

Аннотация: цель автора – представить круг визуальных сюжетов, посвященных школе и образованию, в советской сатирической печати 1950–1980-х гг., что может способствовать пониманию природы кризисных явлений в жизни современной российской школы. Ввиду обширности темы автор считает возможным ограничиться рассмотрением ключевых тенденций, оставив за рамками детальный анализ динамики внутри рассматриваемого периода. В качестве основного источника были использованы иллюстрации одного из ведущих советских СМИ – выходящего с 1922 г. сатирического журнала «Крокодил», дополненные в качестве сравнительного материала современными карикатурами и демотиваторами.

Ключевые слова: советская история, карикатура, антропология советской школы, образ учителя.

Цель этого сообщения – очертить круг визуальных сюжетов, посвященных школе и образованию, в советской сатирической печати 1950–1980-х гг., что может способствовать пониманию природы кризисных явлений в жизни современной российской школы. Ввиду обширности темы автор считает возможным ограничиться рассмотрением ключевых тенденций, оставив за рамками детальный анализ динамики внутри рассматриваемого периода, несомненно, существующей и достойной отдельного исследования.

Школа – главный, неизбежный и наиболее консервативный институт социализации – отражается в осколках кривого зеркала советской карикатуры целым веером трудно разрешимых проблем, над многими из которых продолжают смеяться и плакать наши современники. «Вечные вопросы» невежества и распущенности молодых, противостояния отцов и детей, кумовства и девальвации знаний представлены здесь наряду с «мелкотемьем» языковых спецшкол (рис. 4), дурно изготовленных, пугающих игрушек, предэкзаменационного флирта. Жесткая сатирическая карикатура («карательная юмористика», по меткому выражению Людмилы Петрушевской [7, с. 139]) соседствует с теплым юмором, изошутками, иллюстрациями к фельетонам и очеркам, комиксами в жанре edutainment.

В качестве основного источника были использованы иллюстрации одного из ведущих советских СМИ – выходящего с 1922 г. сатирического журнала «Крокодил» [5], тираж которого во времена расцвета достигал 6,5 млн экземпляров. Охват читательской аудитории при этом был значительно шире, поскольку, кроме непосредственных покупателей и подписчиков, журнал читали (и рассматривали!) члены семьи, друзья, сослуживцы. Кроме того, наиболее удачные тематические фельетоны и карикатуры тиражировались в сатирических журналах национальных республик, тождественных «Крокодилу» по функциям и стилистике, не говоря уже о «самодеятельном» воспроизведении в заводских малотиражах, студенческих и школьных стенгазетах.

В силу своих возможностей, «Крокодил» задавал тон всей советской сатире и карикатуре, в частности. Начиная с 1933 года, когда по решению Политбюро журнал был передан газете «Правда», он и по сути, и по содержанию являлся не столько развлекательно-сатирическим, сколько идеологическим и пропагандистским изданием всесоюзного масштаба [11].

«Отдельные недостатки» школы, вузовского образования, а также семейного воспитания, – пул сюжетов, разрешенных и поощряемых к осмеянию, обсуждению и иллюстрированию. Разумеется, речь не шла о критике советской системы образования в целом, как известно, лучшей в мире. Критиковать было разрешено частности, если следовать риторике тех лет, уродующие лицо советской действительности. Также как мода, бюрократия (отдельных чиновников на местах!), бытовые пороки, сюжеты, связанные с воспитанием и невежеством молодежи, нередко возникали не только по желанию «темачей» – редакторов, предлагаю-

щих сюжеты художникам, но и, что называется, снизу, по инициативе самих читателей, присылающих темы карикатур и готовые рисунки. Идеологический и повседневный дискурсы, как и в других жанрах массовой культуры, переплетаются [6].

Юмор – универсальный язык, доступный без перевода. Именно поэтому многие «школьные сюжеты» не нуждаются в подписях, или подписи ограничиваются названием. Визуальные сюжеты, связанные со школой, традиционно появлялись на страницах «Крокодила» в августе и сентябре, нередко к 1 сентября, Дню знаний оккупируя первую или последнюю страницу обложки, а также в пору выпускных экзаменов. Во время зимней и летней студенческой сессии они дополнялись изображениями и текстами, связанными со студенческой жизнью, экзаменационной «страдой», последипломным распределением.

К этой теме в разное время обращались такие выдающиеся мастера жанра, как Г. Андрианов, А. Баженов, М. Вайсборд, Г. Вальк, Э. Вальтер, Б. Воробьев, Г. Головкин, Е. Гуров, А. Дмитриев, В. Добровольский, А. Елисеев, С. Ёлкин, А. Зудин, В. Жаринов, М. Корнеев, Кукрыниксы, У. Межавилкс, С. Петров, Л. Самойлов, Р. Самойлов, Н. Семенов, И. Семенов, А. Сергеев, М. Скобелев, Б. Старчиков, В. Уборевич-Боровский, Ю. Федоров, А. Цветков, Ю. Черепанов, В. Чижиков, В. Шкрабан, Е. Шукаев, Е. Щеглов и многие другие. Таким образом, исследователям доступен объемный источниковый корпус, который в дальнейшем может быть дополнен контент-анализом визуальных сюжетов альбомов серии «Мастера советской карикатуры», других периодических изданий, плакатов, анимационных и художественных фильмов. Подобное исследование, в частности, предпринято относительно этнических сюжетов в советской сатирической печати [3; 11].

Среди типичных сюжетов, массово встречающихся в 1950–1980-х гг., наиболее распространены следующие: воспитание (кто виноват и что делать?); внешний вид и распущенность молодежи; последипломное распределение и профориентация школьников (рис. 7); второгодники и связанная с данным и первым сюжетом тема акселерации (рис. 6); телесные наказания как самый эффективный метод воспитания (рис. 10). Самый частотный при этом сюжет – нежелание учиться и, как следствие, поразительное невежество школьников.

Эмоциональный градус изображений, посвященных школе и образованию, значительно варьировал. По мнению французского философа

Анри Бергсона, «Смех не может быть абсолютно справедливым. Он тем более не должен быть проявлением доброты. Его цель — утрачивать, унижая. Он не достигал бы ее, если бы природа не оставила для этого даже в лучших людях небольшого запаса злобы или по крайней мере язвительности» [1, с.122].

Язвительности в карикатурах «Крокодила», посвященных образованию и особенно воспитанию детей и юношества, с избытком. Достается и родителям, перекладывающим ответственность за воспитание отпрысков на школу, и митрофанушкам в модно залатанных джинсах, директорам школ, не умеющим противостоять давлению родителей, вузовским работникам, «радеющим родному человечку». Тема «липовых» кандидатских диссертаций, как известно, возникла не вчера (рис. 1). Редкая и серьезная тема – некомплектность и низкий уровень сельских школ, где один учитель вынужден преподавать все предметы [12].

В то же время в 1970-е гг. «Крокодил» активно печатает любимые юными и взрослыми читателями остроумные серии Виктора Чижикова «Великие за партой» [2] (рис. 2), «Веселая история», Евгения Гурова и Юрия Черепанова «Москва вчера, сегодня, завтра» [4] в жанре entertainment. Позже многие из этих сюжетов были перепечатаны журналами «Мурзилка», «Пионер», «Костер», газетами «Пионерская правда», «Зорька». Функция изображения здесь – не высмеивание, а просвещение, мотивация к обучению через развлечение. Мягким юмором проникнуты многочисленные изюшутки, посвященные студенческим сессиям (рис. 5).

Другой пример изображения с нейтральной, восхищенной или сочувственной интонацией – изорепортажи популярнейшего в Советском Союзе датчанина Херлуфа Бидструпа, посвященного советскому детсаду, школьной продленке, занятиям пионеров в музыкальном кружке. Даже девочка с гигантским тюком хлопка на голове в 1966 г. изображена им с радостной улыбкой. Подпись гласит: «В Узбекистане школьники помогают собирать урожай хлопка. Эту работу теперь, правда, чаще выполняют большие хлопкоуборочные комбайны» [10]. Идеализировавший Советский Союз Бидstrup [6, с. 194] аккуратно обошел тему добровольно-принудительного детского труда на хлопковых полях.

В 1950–1980-х гг. сравнительно немного карикатур, высмеивающих непрофессионализм педагога, хотя сюжеты, связанные с растерянностью «Мариванны», которой приходится учить развязных второгодников (рис. 6) или деточек с влиятельными родителями (рис. 9), доволь-

но типичны. Сочувственный смех вызывает изображение педсовета, дружно чокающегося бокалами с валерьянкой перед первым звонком (рис. 8). Внешние проявления перемен в системе школьного образования, например, смена школьной формы [9], отображаются с заметным опозданием, в то время как изменения умонастроений в сфере воспитания или обсуждаемые книги карикатура фиксирует достаточно точно (рис. 3, 10).

Если сравнить ключевые сюжеты большой темы образования и воспитания трех исследуемых десятилетий с карикатурами, а позже и с демотиваторами и прочим сетевым искусством 1990–2010 гг., то можно отметить серьезную сюжетную динамику. По-прежнему волнуют авторов и зрителей внешний вид и распушенность школьников и студентов, дурное воспитание и невежество, «липовые» знания и списанные диссертации, восприятие школы как каторги. Однако новых сюжетных линий значительно больше. Среди них лидируют финансовые вопросы, выборы в школе, «образование как услуга» (разумеется, платная); технократизм в ущерб реальным знаниям (дистанционное обучение); низкий престиж учительской профессии и несправедливость педагога; появление новых предметов, например, ОРКСЭ, и устаревание знаний; ЕГЭ; выросшие и ставшие большими начальниками двоечники.

Практически исчезла тема телесных наказаний, сменившись невозможными в советской сатирической печати черным юмором и весьма откровенными сюжетами 18+ в школе и вузе. Множество изображений связано со студентами, завалившими сессию и «предвкушающими» тяготы и лишения воинской службы по призыву.

Гендерная диспропорция в школе (во второй половине 1980-х лишь каждый четвертый работник народного образования был женщиной) также отражена в карикатуре. Зафиксированная в карикатуре девальвация ценности учительской профессии (постепенная от времени «оттепели» к семидесятым и резкая в конце восьмидесятых – начале девяностых) соответствует отраженной в образах массового искусства, например, кинематографе [8].

Все изображения в тексте являются визуальными цитатами.

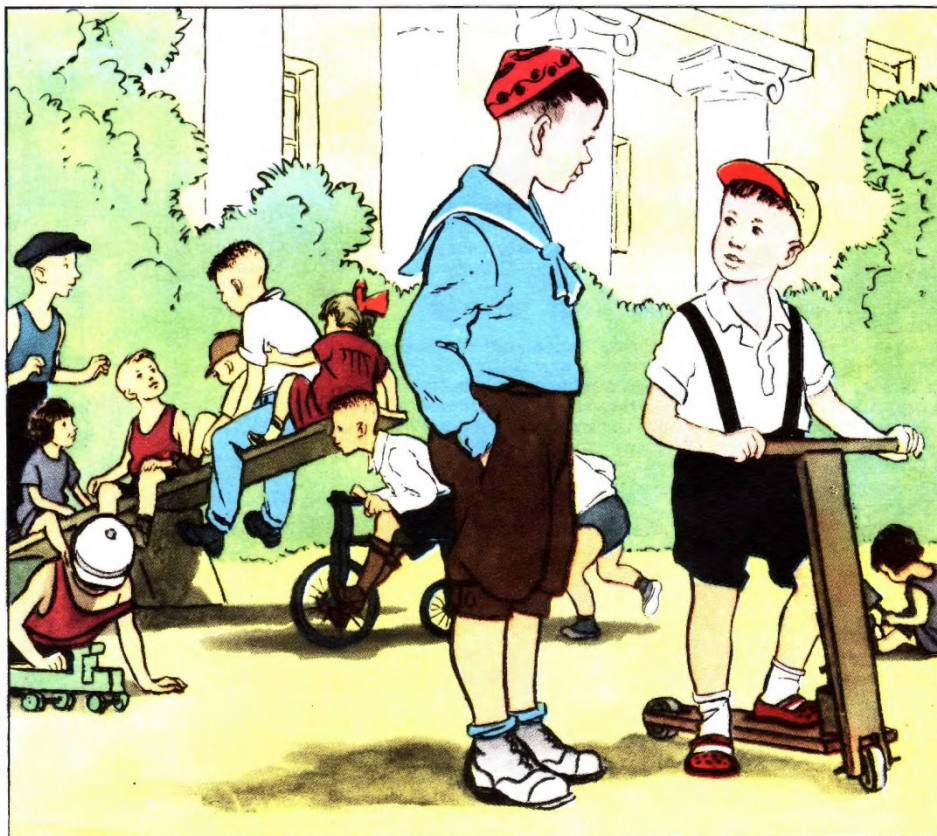
Иллюстрации:

*Рис.1. Е. Щеглов «Возможный вариант». (– Мне папа обещал подарить мотоцикл, когда я вырасту. – А мне присвоить звание кандидата наук!).
«Крокодил». 1952. №19.*

ВОЗМОЖНЫЙ ВАРИАНТ

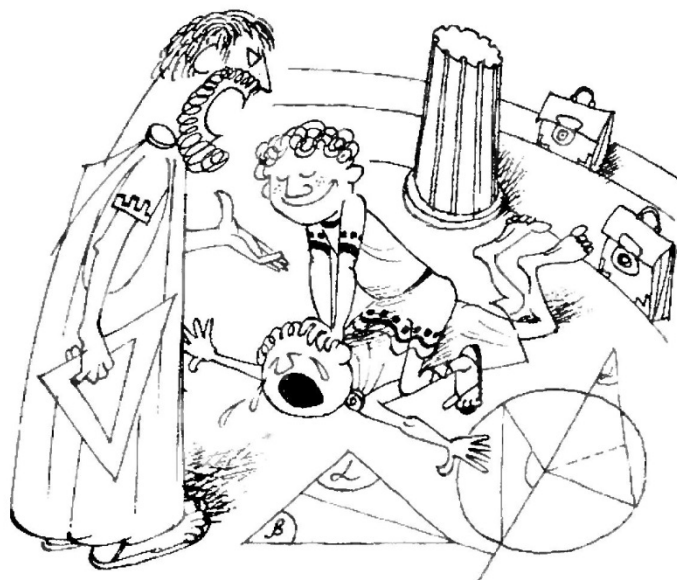
Рис. Е. ЩЕГЛОВА

Научные работники ряда кафедр Киевского политехнического института связаны узами семейного родства и к определению научной ценности того или иного сотрудника подходят не с точки зрения интересов науки, а по принципу: нельзя не порадовать родному человеку.



- Мне папа обещал подарить мотоцикл, когда я вырасту!
- А мне присвоить звание кандидата наук!

Рис.2. В. Чижиков. (– Александр Македонский, перестаньте воевать с соседями!) Рисунок из серии «Великие за партой». [2, с.21].



— Александр Македонский, перестаньте
воевать с соседями!

Рис.3. И. Семенов. «Прощай, оружие!» Обложка августовского номера «Крокодила», 1967. №24.

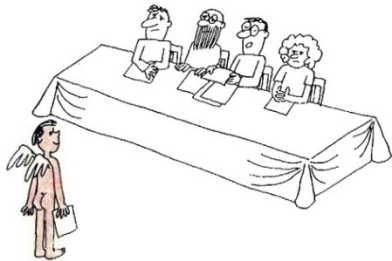


Рис.4. М. Вайсборд. (– Беда с этими специальными школами!). «Крокодил». 1969. №27.



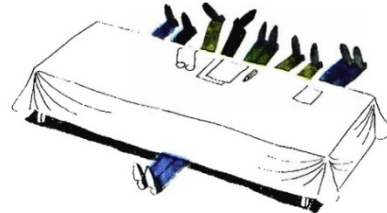
А. СЕМЕНОВ

ТИХО! ИДУТ ЭКЗАМЕНЫ!

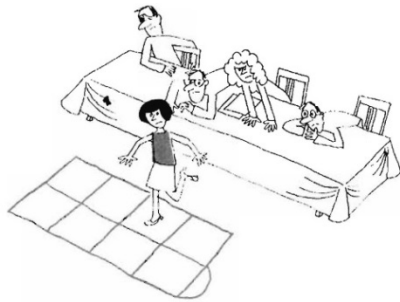


АВИАЦИОННЫЙ ИНСТИТУТ

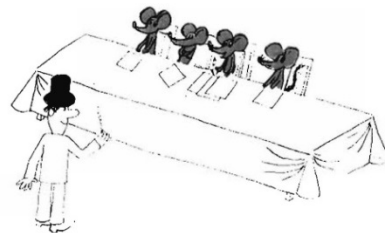
— У товарища отличная характеристика: имеет опыт летной работы.



АВТОДОРОЖНЫЙ ИНСТИТУТ



ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ



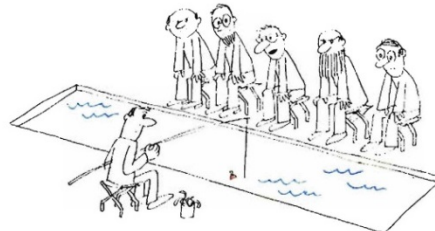
ЦИРКОВОЕ УЧИЛИЩЕ

— Ну что ж, неплохо, неплохо... Ну, а обратно в людей вы нас можете превратить?



ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

— С практическими навыками у вас слабовато...



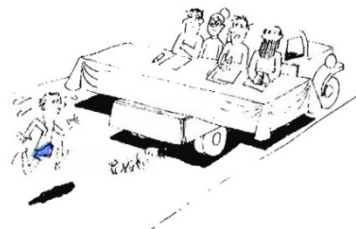
ИНСТИТУТ РЫБНОГО ХОЗЯЙСТВА

— Тяните билет!



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

— Итак, вы пришли в класс. Ну-ка, наведите порядок!



ИНСТИТУТ ФИЗКУЛЬТУРЫ

Рис.6. Л. Самойлов. (– Ну, теперь-то, надеюсь, ты не будешь пропускать занятия!). «Крокодил». 1977. №3.



Рис.7. И. Семенов по теме В. Сахарова «Аттракцион «Куда пойти учиться»». «Крокодил». 1977. №24.

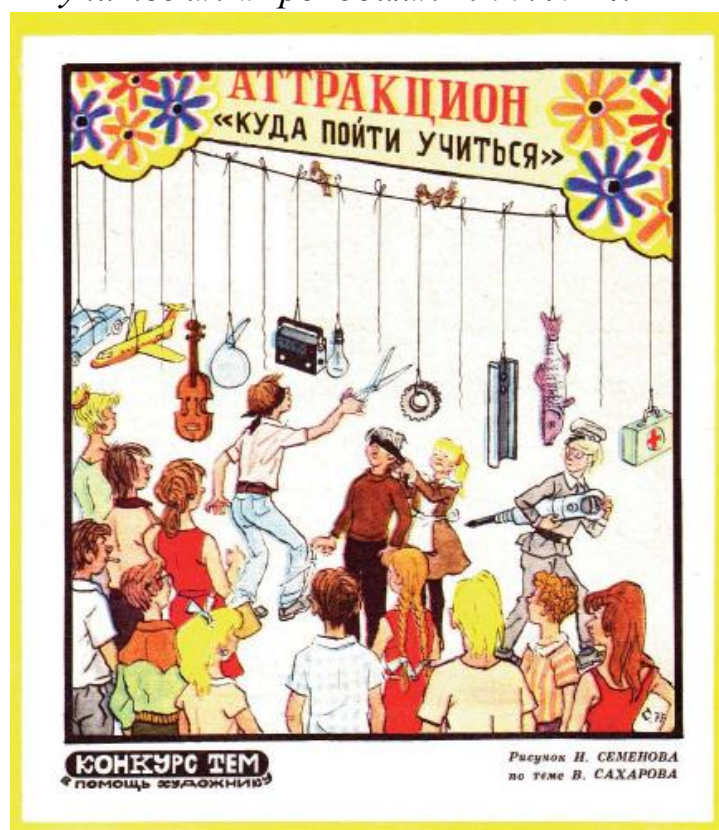


Рис.8. Б. Воробьев (– С новым учебным годом, коллеги!). «Крокодил». 1977. №28.



Рис.9. А. Елисеев (– Если вы сейчас поставите мне двойку, мой папа вас съест). «Крокодил». 1979. №17.

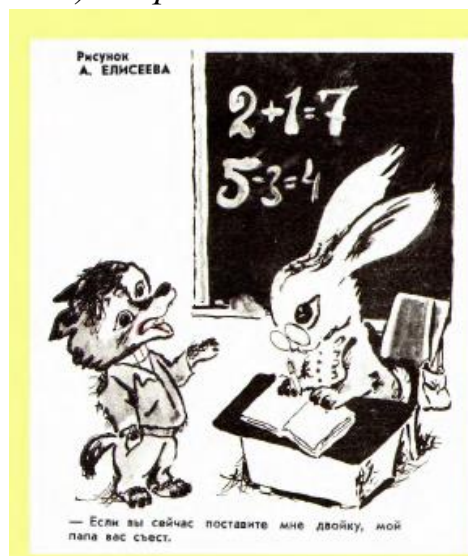


Рис. 10. (– Алло, академия педагогических наук?) [11].



Литература:

1. Бергсон А. Смех / Научный ред., авт. предисловия д-р филос. н. И.С. Вдовина. М.: Искусство, 1992. 126 с.
2. Виктор Чижиков. Мастера советской карикатуры. Альбом. М.: Советский художник, 1975. Б/п.
3. Гринько И.А., Шевцова А.А. Иконография национального вопроса в журнале «Крокодил» (1960–1970-е гг.) // Вестник БИСТ (Башкирского института социальных технологий). 2017. №3 (36), сентябрь. С.52–63.
4. Евгений Гуров, Юрий Черепанов. Москва вчера, сегодня, завтра. Мастера советской карикатуры. Альбом. М.: Советский художник, 1979. Б/п.
5. История глазами «Крокодила». XX век. Люди. События. Слова. 12 т. / Под ред. С. Мостовщикова, А. Яблокова Вып. 1. М., 2014. 784 с.
6. Кротков А.П. Карикатура: непридуманная история. М.: АСТ, 2015. 320 с.
7. Петрушевская Л. Девятый том. М.: Эксмо, 2003. 332 с.
8. Сидорова Г.П. Ценность профессии учителя в советской культуре и ее отражение в массовом искусстве 1960–1980-х // NB: Педагогика и просвещение. 2012. №1. С. 147–157. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_49.html
9. Теплова Е.Ф. Символ советской школы // Этнодиалоги: научно-информационный альманах. 2017. №2 (53). С. 135–141.
10. Херлуф Бидstrup. Рисунки. В четырех томах. Т.4. М.: Искусство, 1969. Б/п.

11. *Шевцова А.А., Гринько И.А.* Иконография национальных конфликтов в советской сатирической печати (1980–1991 гг.) // Конфликтология / nota bene. 2016. №3. С. 210–218. URL: http://e-notabene.ru/knt/article_21994.html

12. *Шкрабан В.* Без слов // Юмор молодых. Вып. I. Мастера советской карикатуры. Альбом. М.: Советский художник, 1976. Б/с.

13. Юмор молодых. Вып. I. Мастера советской карикатуры. Альбом. М.: Советский художник, 1976. Б/с.

Щербакова Е.В.,
куратор экспозиционно-выставочного отдела
галереи «Нагорная» ГБУК г. Москвы
«Объединение выставочные залы Москвы»

Музей в системе современного образования (практические решения)

Аннотация: в статье рассматриваются практические решения музеев в системе современного образования, и их коллаборации с образовательными институциями в условиях индустриализации и глобализации социокультурного пространства. Анализируются особенности форм, приемов и методов, благодаря которым происходит формирование новой образовательно-познавательной культурной среды.

Ключевые слова: институции культуры; музей; образовательные программы; просвещение; познавательная среда; образовательные институции.

Переход от задачи обеспечения доступности и обязательности общего, «массового» образования к задаче проектирования пространства вариативного образования для самореализации личности на сегодня ключевая тенденция современной системы образования, где новой гранью человеческой образованности становится проектное мышление, а вместе с ним и «способность к проектной деятельности» [2]. Наряду с учебными заведениями начального, среднего и высшего звена подобные навыки сегодня формируют и музеи, организовывая свою деятельность не только как выставочные пространства, но и как образовательные центры, демонстрируя широкий спектр форм и способов предоставления потенциально желаемой информации.

Остановимся на этом подробнее.

Согласно Федеральному закону «Об образовании» в РФ от 2013 г., возрастающая роль взаимодействия между деятельностью общеобразовательных учреждений и учреждениями культуры, в первую очередь, музеями, не противоречит. Институции музейного типа не претендуют на ведущую роль в системе образования, а на законодательном уровне имеют возможность оказывать только просветительские услуги, позволяющие повысить общий уровень образования человека.

В повседневной музейной практике это не только традиционно сложившиеся формы подачи материала (экскурсии, лекции и т. д.), но и полноценные целостные проекты, подразумевающие коллаборацию между школой, вузом и музеем, что позволяет создать качественно новые образовательные услуги и продукты.

Примером тому может служить реализация на протяжении нескольких лет совместного проекта двух московских Департаментов – образования и культуры – под названием «Урок в музее» – проект единого образовательного пространства музея и школы. В основе лежит новая модель музейно-педагогического конструктора, предполагающая как благоприятные факторы, так и риски для обеих сторон. С одной стороны, у преподавателя есть возможность выбрать определенный структурный модуль «музейного урока». С другой стороны, на таком уроке музейные ресурсы и сам музей не должны превратиться лишь в иллюстративный ряд, теряя многообразие смыслов.

Другой опыт коллаборации демонстрирует практика взаимодействия Политехнического музея и НИУ «Высшая школа экономики». Проект под названием «Университет Детей» – это ступенчатая программа дополнительного образования, целевая аудитория которой школьники от 6 до 13 лет. Структурно происходит деление на четыре возрастных группы со своими названиями и внутренними подпрограммами, включающими в себя обязательные лекции и научные воркшопы по выбору ребенка, а также развивающие занятия.

Первая ступень называется «Энергия» и рассчитана на детей 6–7 лет, следующая за ним – «Импульс» для детей 8–9 лет. Две другие ступени предполагают взаимодействие с подростковой аудиторией и называются, соответственно, «Динамика» (10–11 лет) и «Векторы» (12–13 лет). Курс рассчитан на один семестр. Познавательный интерес «студентов» Университета детей формируется посредством диалога, изначально они задают вопросы, выдвигают гипотезы, а далее эмпирическим путем ищут ответы и получают новые знания, проводя собственные исследования с помощью ученых и специалистов из разных областей науки.

Особенность проекта в том, что все занятия проводятся в НИУ «Высшая школа экономики», Московском институте стали и сплавов (НИТУ «МИСиС»), Московском педагогическом государственном университете (МПГУ), Детском лектории и научных лабораториях Политехнического музея, а также еще в том, что в формировании тем занятий

также участвуют и сами дети. У проекта есть целая система продюсерской поддержки в лице студентов и выпускников педагогических вузов, они собирают информацию о том, что было бы интересно узнать детской аудитории, а затем «переводят» язык науки совместно с учеными на понятный детский язык. Формат подачи материала разрабатывается с учетом возрастных особенностей, что позволяет не только запоминать факты, но и развивать критическое мышление, исследовательские навыки, настойчивость и умение работать в группе, интерес к экспериментированию, любопытство. С научной точки зрения это опыт внедрения партисипаторной модели взаимодействия, в рамках которой происходит осуществление совершенно новых образовательных и творческих инициатив, в том числе, связанных с развитием «креативно-образовательного» локального социокультурного пространства.

Приведенный выше опыт двух проектов отсылает к концепции Дагласа Кримпа, представленной в книге «На руинах музея» [1], где музей трактуется как дискуссионная и образовательная платформа, и где понимание «сакральности» пространства отсутствует, утрачивая его классическое понимание. В этом смысле институции музейного типа производят и рефлексиируют современность, сочетают в себе и доступность, и некую элитарность, предлагая различные возможности. По сути, происходит трансформация в «The Great Good Place»[3], где музею присваиваются функции «третьего места». Это значит, что музей является неким городским публичным пространством, отличающимся от дома (первое место) и офиса (второе место), в котором есть все необходимое для того, чтобы заниматься тем, чем хочется.

Нужно отметить, что большинство российских музеев уже переступи порог «снобизма», указывая посетителям на пробелы в знаниях. Создавая постоянные экспозиции и временные выставки, где максимально учитываются, и раскрывается посредством интерактивных элементов, цифровых технологий, мобильных приложений, адаптированного (в том числе электронного) этикетажа контекст той или иной тематики, показывая предмет/объект/артефакты/эпоху с разных сторон и областей знаний. Яркий пример, тема эпохи «Оттепели» в СССР, всеобъемлюще освещенная не только телеканалами в формате «сериала» и «художественных фильмов», но и показанная тремя выставочными проектами крупнейших российских музеев, среди которых: «Оттепель» (Государственная Третьяковская галерея), «Лицом к будущему. Искусство Европы 1945–1968» (ГМИИ им. А.С. Пушкина) и «Московская от-

тепель: 1953–1968» (Музей Москвы). Впервые в музейной практике была создана единая образовательная программа в формате «фестиваль», ключевая тема которого звучит как *«размышления о значительных трансформациях, происходивших в обществе и культуре в первые послевоенные десятилетия в Советском Союзе и Европе»* [4, www.tretyakovgallery.ru]. Для посетителей – это уникальная возможность всесторонне получить информацию об историческом периоде и по-разному его увидеть, а также углубиться в образовательный контекст. Для профессиональной среды – это возможность активного сотрудничества, а также возможность избежать дублирования тем и спикеров в довольно-таки узкой области знаний. Кинопоказы, лекции, круглые столы, поэтические чтения и концерты проходят в образовательных центрах музеев, а также на дополнительной площадке фестиваля – в Парке Горького.

Стратегически важным является включенность школ в данный проект, так как выставки Третьяковской галереи и ГМИИ им. А.С. Пушкина являются местом проведения олимпиады школьников по мировой художественной культуре среди старшеклассников. Партнером выступает Центр педагогического мастерства. Большинство заданий отсылает к периоду оттепели и позволяет по-новому взглянуть на этот феномен в истории с точки зрения культуры, искусства, науки, как преподавателям, так и учащимся.

Кроме этого ненавязчивая, но заинтересовывающая, предполагающая дополнительное включения подача материала – один из важнейших способов образовательного компонента музеев. На практике можно рассмотреть тандем Государственной Третьяковской галереи и Московского метрополитена, в рамках которого просветительский проект «Интенсив XX» выходит за территориальные рамки музея в общественно-городское пространство, имеющее уже свою историю, и продолжает традицию уже сложившихся городских культурно-образовательных проектов для создания комфортной и познавательной среды. Главная цель – обратить внимание жителей и гостей города Москвы на культуру России в XX веке (ключевые рассматриваемые этапы: авангард, соцреализм и искусство 1960–1980-х) посредством художественных произведений из коллекции галереи. Невербально вовлекаемые, пассажиры подземки сталкиваются с массивной световой конструкцией, в виде цифры «XX» недалеко от входа в вестибюль метро «Парк культуры», что позволяет не только ознакомиться с манифестом

проекта, но и воспользоваться услугами wi-fi для перехода на сайт «Интенсива». Это своего рода начало лозунга «С искусством по пути». Следующий этап – вовлечение в образовательно-познавательную среду начинается на эскалаторе, где зритель знакомится с работами знаковых художников XX века, расположенных по периметру стены. Завершающий этап – стилизация поезда. Адаптированы и проездные билеты. Собственно яркий визуальный язык способствует доступному восприятию и пониманию искусства XX века в России в экспресс-формате. Для зрителей – это возможность предварительного знакомства с коллекцией и историей, а для музея – одна из маркетинговых стратегий в расширении своей аудитории.

Кроме этого, музеи создают, так называемые каналы вещания на Youtube, telegram и др., устраивают он-лайн трансляцию лекций, круглых столов, публичных дискуссий, что позволяет «потенциальным» посетителям внедриться в предложенную систему образовательных продуктов.

В этом плане примечателен опыт Дарвинского музея, который запустил проект «Палеоистории». Экскурсоводы, хранители, специалисты различных направлений рассказывают о коллекции, ее «закулисье», интересных фактах прямо с места событий (то есть хранилища, среды обитания объекта и др.) в нетрадиционном формате для музея, прибегая к стилистическим приемам сторителлинга. Нужно сказать, что по своей природе практически любая экспозиция статична, но синтез науки и искусства в виде интерактивных элементов, он-лайн трансляций событий и образовательных программ делают ее информационной, продуманной и обыгранной, где каждый объект занимает определенное место с определенной задачей.

Подводя итог выше обозначенным практическим решениям включения музеев в систему образования и в целом просветительских практик, отметим, что интерактивность и партиципаторность меняю принцип и характер продуктов, обусловленных, в том числе сменой поколений, его «языка», а также культурного кода, перенося акцент с однородного потребления информации на соучастие в его воспроизведении. Новые форматы взаимодействия между музеями и институциями образования сегодня мейнстрим времени, но пока вопрос, насколько необходимо включать образовательные программы в раскрытие исследуемой темы экспозиции, и дополнять контекст репрезентуемой в проекте эпохи/артефакта, остается открытым.

Литература:

1. *Кримп Д.* На руинах музея. М.: V-A-C press, 2015. 432 с.
2. Нетрадиционное педагогическое проектирование: Учеб. пособие / В.Е. Радионов; С.-Петербург. гос. техн. ун-т. СПб.: Изд.-полигр. центр СПбГТУ, 1996. 140 с.
3. Oldenburg R. The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You Through the Day. New York: Paragon House, 1989.
4. Государственная Третьяковская галерея. URL: www.tretyakovgallery.ru.

Научное издание

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

**РОЛЬ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ
В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ
КУЛЬТУРЫ ВЫПУСКНИКА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Материалы международной научной конференции
г. Москва, МПГУ, 20–21 апреля 2017 года**

Под общей редакцией М. М. Мусарского,
Е. А. Омельченко, А. А. Шевцовой

Электронное издание

Редактор, компьютерная верстка А. А. Шевцова

Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования МПГУ
119571, Москва, Вернадского пр-т, д. 88, оф. 446.
Тел.: (499) 730-38-61
E-mail: izdat@mpgu.edu

Подписано к публикации: 25.12.2017.

Объем 42,2 п. л. Заказ № 724.

ISBN 978-5-4263-0550-2



9 785426 305502