

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

№ 2
2011



В. И. Паршиков

главный редактор,
доктор философских наук,
профессор

Н. В. Наливайко

заместитель главного
редактора,
доктор философских наук,
профессор

Редакционная коллегия

А. С. Денисов	доктор технических наук, профессор, ректор ФГОУ ВПО НГАУ
В. В. Павловский	доктор философских наук, профессор ФГОУ ВПО КГАУ (Красноярск)
В. И. Панарин	доктор философских наук, доцент ФГОУ ВПО НГАУ
Н. Пелцова	доктор философских наук, профессор Карлова университета (Чехия)
М. А. Пронин	кандидат философских наук, ученый секретарь Института философии РАН (Москва)
Н. Н. Савина	доктор педагогических наук, профессор НГАУ
Я. С. Турбовской	доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (Москва)
Е. В. Ушакова	доктор философских наук, профессор ГОУ ВПО АГМУ (Барнаул)
В. В. Целищев	доктор философских наук, профессор, директор ИФПр СО РАН
С. И. Черных	кандидат философских наук, доцент НГАУ
А. Н. Чумаков	доктор философских наук, профессор, вице президент РФО (Москва)
Н. П. Чупахин	доктор философских наук, профессор ТПУ (Томск)
А. В. Шинделов	кандидат технических наук, доцент, проректор по научной работе и международным связям ФГОУ ВПО НГАУ

ISBN 978-5-7692-1166-9

Учредитель:

Федеральное государственное
образовательное учреждение
высшего профессионального
образования «Новосибирский
государственный
аграрный университет»

Свидетельство
ПИ № ФС77-45179

© ИДПО НГАУ, 2011

Электронная верстка

Ю. В. Пушкарёв

Редактор

В. И. Смирнова

Набор

Т. С. Косенко

Переводчик

Л. Б. Вертгейм

Адрес редакции:

630039, г. Новосибирск,
ул. Никитина, 149
т. 267-34-10

Подписано в печать

15.08.2011

Формат 70×108/16

Печать офсетная.

Бумага офсетная.

Усл.-печ. 12.0 л.

Уч.-изд. 12.5 л.

Тираж 1000 экз.

Заказ № 196

Издательство СО РАН

630090, Новосибирск,
Морской проспект, 2

СОДЕРЖАНИЕ

Денисов А. С. (Новосибирск). Проблемы современного аграрного образования и пути его интеграции с наукой и производством	3
---	---

Раздел I

ОБЩИЕ И КОНКРЕТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наливайко Н. В. (Новосибирск). Некоторые политико-экономические тенденции в развитии отечественного образования	8
Бобров В. В. (Новосибирск). Кто готовит специалистов: министр, преподаватель или...?	16
Черняйкин А.В., Байкалова А.И. (Томск). Концептуальный подход к инновационному профессиональному образованию кадров АПК Сибирского региона	25
Козачек А. В. (Тамбов). Теоретический анализ структуры болонских степеней профессионального экологического образования	28
Челнокова Т. А. (Зеленодольск). Философская основа педагогического проектирования профессионального развития школьника	37
Черных С. И., Коробицина С. В. (Новосибирск). Сравнительный анализ социально-философского и педагогического подходов к определению понятия «инновация» в образовательном процессе	43
Пушкарёв Ю. В. (Новосибирск). Современное развитие социального института высшего образования	49

Раздел II

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пичугина В. К. (Волгоград). Дискурсивные аспекты модернизации российского образования	53
Замалетдинова Л. Я. (Казань). Роль компьютерных технологий при подготовке кадров для АПК	58
Олейникова Ю. В. (Новосибирск). Проблема целостности современного отечественного образования	60
Бирюкова Н. С. (Сургут). Креативность как атрибутивное свойство элитного университетского образования	64
Мартынец М. С. (Красноярск). Естественные и искусственные языки: общее, особенное и единичное	69
Камашев С. В., Косенко Т. С. (Новосибирск). Диалог культур Запада, Востока и России в глобализирующемся мире	73
Шарипов С. А. (Казань). Рациональное использование имеющихся резервов в условиях многоукладной экономики	81

Раздел III

ВОПРОСЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Хафизова Э.Б., Сабиров М. М. (Казань). Общие тенденции и проблемы в развитии систем повышения квалификации работников управленческого труда ..	85
Эверстова С. Т. (Якутск). Повышения конкурентноспособности выпускников системы начального профессионального образования	90
Караваев И. Н. (Москва). Системный подход в подготовке руководящего и преподавательского состава вузов МО РФ	95
Сабиров М. М. (Казань). Вопросы подготовки специалистов АПК	100

Раздел IV

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абрамова Н. А. (Якутск). Профессионально-личностное становление будущих педагогов дефектологического профиля	109
Воронкова Е. С. (Новосибирск). Проблема формирования ценностных направленностей в процессе профессионального образования	116
Ляпина Е. А. (Новосибирск). Отражение синергетического мировидения в творчестве И Анненского	120
Правила оформления статей для авторов	127

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО АГРАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ЕГО ИНТЕГРАЦИИ С НАУКОЙ И ПРОИЗВОДСТВОМ

В последние годы высшее профессиональное образование в России, как и все сферы жизнедеятельности общества, переживает сложный и неоднозначный период реформирования. Без сомнения, конечной целью реформ является модернизация всех сфер жизнедеятельности общества и устойчивое социально-экономическое развитие. Безусловно, реформа всех слоев жизни социума невозможна без реформы образования. Российскому государству необходима четко функционирующая система подготовки высококвалифицированных специалистов, которые будут способны эффективно работать в высокотехнологичном производстве XXI в.

Новосибирский государственный аграрный университет старается не отставать от требований времени. С одной стороны, мы пытаемся сохранить традиции, накопленные за 75 лет существования вуза, а с другой – планомерно развиваемся: открываем новые направления подготовки специалистов, улучшаем материально-техническую базу, совершенствуем образовательный процесс, научную работу, международное сотрудничество, внеучебную и воспитательную работу.

В настоящее время в агропромышленном комплексе Новосибирской области функционирует 548 организаций, в которых работает 52 804 чел. Из них имеют профессиональное образование 26 844 чел. (высшее – 2 635 (5 %), среднее – 8 200 (15,5 %), начальное – 16 009 (30,3 %)). Среди руководителей высшее образование у 382 чел. (77 %), среднее специальное – 79 (16 %), без образования – 35 чел. (7 %). Среди главных специалистов сельскохозяйственных предприятий с высшим образованием – 962 чел. (50 %), средним специальным – 829 (43 %), без образования – 130 чел. (7 %).

В настоящее время имеется 458 вакансий руководителей и специалистов сельскохозяйственного производства в Новосибирской области. Вместе с тем, вызывает тревогу и возрастной состав руководителей сельскохозяйственных предприятий. Из 8 954 чел., занимающих должности руководителей и специалистов, имеют возраст до 30 лет – 705 чел. (8 %), пенсионный возраст – 497 чел. (6 %). Таким образом, с учетом вакансий и специалистов пенсионного возраста предприятиям АПК уже сегодня необходимо 955 специалистов.

Наиболее перспективным при этом представляет целевая контрактная подготовка по заказам предприятий, органов государственной власти, местного самоуправления и различных ведомств.

В последние годы руководство области приняло ряд законодательных актов (№ 485 «О совершенствовании кадрового обеспечения агропромышленного комплекса Новосибирской области»; № 528 «О целевой контрактной подготовке выпускников образовательных учреждений сельской местности в вузах Новосибирской области за счет средств областного бюджета»; в 2003 г. был принят Закон Новосибирской области «О государственной поддержке руководителей, специалистов сельскохозяйственных организаций в Новосибирской области»; в 2005 г. вышло постановление губернатора № 202 «О дополнительных мерах государственной поддержки молодых специалистов сельскохозяйственных организаций области»), которые направлены на

закрепление молодых специалистов на селе, что привело к увеличению доли специалистов с профессиональным образованием с 2005 г. (первый выпуск специалистов по целевой контрактной подготовке) – 25 % (высшее образование), 51 % (средне-специальное), 24 % (среднее образование) к 2009 г. – 29 % (высшее образование), 49 % (средне-специальное), 22 % (среднее образование).

В свете вышеизложенного очевидно, что целевая контрактная подготовка специалистов в высших учебных заведениях не только чрезвычайно актуальна, но и весьма сложна. Она носит комплексный характер, ее решение требует активного и совместного участия всех заинтересованных сторон и является приоритетным направлением деятельности нашего университета.

Помимо закрепления кадров на предприятиях агропромышленного комплекса в настоящее время остро стоит вопрос о повышении качества практической подготовки студентов. При этом одной из основных проблем современного профессионального образования является его оторванность от производственных условий, реального сектора экономики и современных научно обоснованных разработок, методов, технологий. Причем данный разрыв чувствуют на себе не только студенты, но и преподаватели, которые зачастую приходят в образовательную среду сразу после вуза, не имея за плечами практического опыта.

В идеале выпускник – это специалист, способный решать возникающие проблемы на производстве. Однако нередко выпускнику приходится переучиваться на производстве. Чтобы преодолеть этот разрыв, руководство Новосибирского государственного аграрного университета постоянно стремится уделять больше внимания практической подготовке студентов.

В настоящее время университет решает важную задачу по формированию долгосрочного стратегического партнерства вуза и работодателей на основе комплексной интеграции образования и бизнеса. Сегодня университет заключил более 1200 договоров о сотрудничестве с ведущими работодателями региона в области инноваций, науки, практической подготовки и качества образования. Среди наших партнеров – Правительство Новосибирской и Правительства Томской областей, мэрия г. Новосибирска, Россельхознадзор, Таможенное управление, администрации муниципальных районов области и г. Новосибирска, крупнейшие банки региона и финансовые группы предприятий, правоохранительные органы, ГПЗ Учебно-опытное хозяйство «Тулинское», ОАО «Ирмень», Сибирский аграрный холдинг «САХО», ОАО «Кудряшовское», птицефабрики региона, группа компаний «Агроснабтехсервис», ОАО «Компания ЮНИМИЛК», ООО «Марс», Royal Canin, Bayer и другие организации. Необходимо отметить совместную работу по практической подготовке студентов инженерных специальностей на базе регионального технического центра Росагролизинга (группа компаний «Агроснабтехсервис», ее директор – депутат Законодательного собрания Новосибирской области А. В. Жуков).

Для усиления практической подготовки в университете активно развивается движение студенческих отрядов. В настоящее время работают 34 студенческих отряда по различным направлениям: сельскохозяйственные, педагогические, экологические, озеленения и благоустройства, сервиса. Общая численность бойцов отрядов насчитывает 652 чел. Гордостью университета являются студенческие отряды «Летний сад» занявший 1-е место в конкурсе отрядов Министерства сельского хозяйства РФ в номинации «Ландшафт и дизайн», СО «Ермак» – 3-е место в указанном конкурсе в номинации «Сельское хозяйство», СО «Овцевод», признанный в 2010 г. лучшим сельскохозяйственным студенческим отрядом Новосибирской области.

Выпускники университета востребованы на рынке труда. Это результат кропотливой работы университетской системы практической подготовки спе-

циалистов и системы содействия трудоустройству. На базе лучшего учебно-опытного хозяйства Минсельхоза России «Тулинское» работают несколько кафедр университета, осуществляющих практическую подготовку студентов. Кафедра прогрессивных технологий и практической подготовки, которой руководит доктор сельскохозяйственных наук, профессор, директор учебно-опытного хозяйства «Тулинское», кавалер трех степеней ордена «За заслуги перед Отечеством» К. Г. Першилин, проводит большую работу по распространению энергоресурсосберегающих прогрессивных технологий сельскохозяйственного производства среди руководителей, специалистов, работников образования, аспирантов и студентов Сибирского региона. Так, в 2010 г. на базе УОХ «Тулинское» прошли производственную практику 215 студентов, выполнили научно-исследовательскую работу 64 сотрудника, 141 студент, 75 аспирантов, повысили свою квалификацию 1235 чел., в том числе 889 руководителей и специалистов АПК (408 – из Новосибирской области, 481 – из других субъектов Российской Федерации), 285 преподавателей (80 – Новосибирский государственный аграрный университет, 205 – другие вузы), принята 61 иностранная делегация с целью обмена опытом. Общее число студентов, прошедших практическую подготовку на базе учхоза в 2010 г., включая учебные и производственные практики, а также занятия, превысило 3400 чел. На базе учебно-опытного хозяйства реализуются 11 инновационных проектов университета, работают 5 студенческих отрядов.

С целью повышения качества практической подготовки студентов по направлениям «Ветеринария», «Ветеринарно-санитарная экспертиза», «Зоотехния», «Механизация переработки продуктов сельскохозяйственного производства», «Механизация сельского хозяйства» в учхозе начато строительство животноводческого комплекса на 600 голов с беспривязным содержанием, доильным залом, родильным отделением и ветеринарным пунктом общей стоимостью 116 млн руб. Завершение строительства планируется в IV квартале 2011 г.

С целью дальнейшего совершенствования практического обучения на качественно новом уровне подготовки по направлениям «Механизация сельского хозяйства», «Агрономия» и «Агрохимия и агропочвоведение» продолжается оснащение учебного парка необходимой техникой. Приобретается оборудование для лаборатории «чистых культур» в учхозе «Тулинское», закупаются сельскохозяйственные орудия для ведения селекционной работы в первичном семеноводстве и проведения научно-исследовательской работы на опытном поле.

Для дальнейшего совершенствования практической базы подготовки специалистов по направлениям «Стандартизация и сертификация», «Технология мяса и мясных продуктов» планируется приобрести современные модульные цеха по переработке продукции животноводства (цеха по первичной переработке молока и мяса).

Таким образом, на базе учхоза «Тулинское» реализуется важная составляющая образовательного процесса – практическая подготовка, которая является основным звеном в формировании профессиональных компетенций будущих выпускников, что позволяет им быстро адаптироваться и приложить свои знания на производстве.

Одним из направлений повышения качества практической подготовки студентов является интеграция потребностей работодателей в структуру учебного плана путем подготовки специалистов по заказу предприятий агропромышленного комплекса и возможность корректировки основной образовательной программы с учетом региональных особенностей в рамках требований государственного стандарта.

Включение высших учебных заведений и их образовательной продукции непосредственно в цепочку функционирования эффективных компаний (предприятий агропромышленного комплекса) выдвигает новые требования к вузам по организации учебного процесса и взаимодействию с бизнес-сообществом. В связи с этим возникает необходимость освещения в образовательных программах наиболее актуальных проблем, определяющих качественный уровень функционирования предприятий. Необходимы возможности для эффективного освоения и капитализации получаемых знаний. При этом важно обеспечить гибкую привязку процесса и режима преподавания к требованиям производства, обеспечить максимальное участие товаропроизводителей в формировании как основной образовательной программы, так и программ дополнительного профессионального образования.

В настоящее время университет занимается формированием учебных планов на основе утвержденных образовательных стандартов третьего поколения; в этих планах учитывается мнение работодателей в соответствии с их заявками, вносятся изменения (до 50 % дисциплин). Новые подходы к формированию учебных планов позволят студентам, обучающимся по целевой контрактной подготовке, реализовать компетентностный подход при изучении современных технологий производства и переработки сельскохозяйственной продукции.

Большое внимание уделяет университет подготовке специалистов, обладающих углубленными знаниями в смежных областях, предоставляя возможность одновременно с освоением основной образовательной программы получить второе образование – по экономике, управлению и юриспруденции.

Преодоление разрыва между образованием и наукой – важная задача, которую ставит перед нами Правительство Российской Федерации. Особое значение при этом придается вовлечению в научно-инновационную и внедренческую деятельность профессорско-преподавательского состава, студентов и аспирантов.

Для активизации инновационно-внедренческой деятельности и повышения качества подготовки специалистов университетом совместно с администрацией Новосибирской области и ГНУ Сибирского регионального отделения Российской академии сельскохозяйственных наук в 2005 г. организован Аграрный научно-образовательно-производственный комплекс (АНОПК). В его состав вошли структурные подразделения Новосибирского государственного аграрного университета, Томский сельскохозяйственный институт – филиал НГАУ, научно-исследовательские институты СО Россельхозакадемии, научно-исследовательские институты и центры Сибирского отделения Российской академии наук, сельскохозяйственные техникумы, 27 ведущих сельскохозяйственных и перерабатывающих предприятий различной формы собственности. В научных учреждениях комплекса функционируют кафедры и филиалы кафедр, на базе которых реализуется модель инновационного образования.

Важным направлением совершенствования образовательной деятельности в университете является обмен опытом среди студентов, аспирантов, преподавателей с другими учебными заведениями России и зарубежных стран. Университет успешно реализует международные проекты по взаимобмену студентами, аспирантами, молодыми учеными и преподавателями с Германией (Гумбольдтский университет (совместная магистерская программа), университет Вайенштефан и др.), США (Канзасский государственный университет), Монголия (Государственный сельскохозяйственный университет), Казахстан (Казахский агротехнический университет, Астана), Беларусь (Витебский государственная академия ветеринарной медицины) и другими странами. Вуз неоднократно выигрывал гранты в рамках программ Erasmus Mundus,

TEMPUS и др. Университет регулярно принимает участие в региональных и международных выставках в России (АгроСиб, УчСиб), Германии (Grüne Woche), Китае, Монголии и др. Выпускникам вуза предлагаются выгодные условия работы, в том числе за рубежом, что также доказывает их конкурентоспособность на российском и мировом рынке труда.

Таким образом, сегодня Новосибирский государственный аграрный университет – ведущий научно-образовательный и методический центр Западной Сибири, органично интегрированный в социально-экономическое развитие региона и обеспечивающий устойчивое воспроизводство современных специалистов по широкому спектру сельскохозяйственных, гуманитарных, естественнонаучных и инженерных направлений подготовки. Вуз располагает всеми условиями для подготовки высококвалифицированных специалистов, владеющих инновационными технологиями, имеющих практические навыки и даже рабочие профессии. Причем мы стараемся не просто готовить, а воспитывать профессионалов, преданных своему делу.

Ректор ФГОУ ВПО «Новосибирский
государственный аграрный университет»,
доктор технических наук, профессор



А. С. Денисов

РАЗДЕЛ I
ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PART I. THE GENERAL AND PRIVATE PROBLEMS
OF MODERN VOCATIONAL TRAINING

УДК 371.22

**НЕКОТОРЫЕ ПОЛИТИКО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ
В РАЗВИТИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Н. В. Наливайко (Новосибирск)

Влияние глобализации на социально-экономические процессы неоднозначно: из положительных его моментов следует выделить активизацию контактов между странами в области информации, культуры, образования и науки. Как процесс развития глобализация включает в себя две противоположные стороны: с одной стороны, действует интеграционная составляющая, а с другой – дезинтеграционная, порождаемая агрессивным характером навязывания интеграции. Усиливается тенденция эволюции образования в сторону расширения платного образования, которое превращается в сферу услуг для населения. Тенденции глобализации в образовании заключаются в органической связи производства – науки – образования, превращении производства в широкомасштабный инновационный процесс, а также в возникновении нового способа производства, основанного на информационных технологиях.

Ключевые слова: глобализация, платное образование, инновационный процесс, инновационные технологии, культура, наука.

**SOME POLITICAL-ECONOMIC TENDENCIES
IN THE DOMESTIC EDUCATION DEVELOPMENT**

N. V. Nalivayko (Novosibirsk)

The influence of globalization on social and economic processes is complex: as the positive features of globalization we should indicate activation of contacts between countries in the field of information, culture, science and education. As a process of development, globalization includes two opposite sides: on one hand, an integration component acts, and, on the other, a disintegration one, generated by the aggressive character of imposing integration. There grows the tendency of the education evolution towards expansion of paid education which turns into a sphere of services for the population. The globalization tendencies in education consist in organic connection

Наливайко Нина Васильевна – доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института философии и права СО РАН.
E-mail: nnalivaiko@mail.ru

between manufacture – sciences – education, transformation of manufacture into a large-scale innovative process, and origination of a new way of manufacture based on information technologies.

Key words: *globalization, paid education, innovative process, innovative technologies, culture, science.*

Исходным пунктом, сутью глобализации является особенно усиливающаяся в последнее время концентрация экономической и финансовой, а соответственно, и политической мощи в руках немногочисленной группы гигантских транснациональных корпораций (в основном американских), которые набирают огромную силу. Бюджет некоторых из них нередко превышает финансовые возможности многих стран мира, что многократно усиливает их конкурентные возможности и позволяет им не только влиять на экономику, политику и даже культуру других стран, но порой и подчинять их своим интересам. Как правило, транснациональные корпорации обладают мощной поддержкой своих правительств, которые используют процесс глобализации в своих политических и экономических интересах. Глобализация начинается там, где отрицается равноправное и взаимовыгодное сотрудничество и начинается политика с позиции силы, означающая подавление конкурента любыми средствами.

Порождаемые глобализацией проблемы находятся в сложной взаимозависимости: решение одной не может быть найдено без учета других. Если рассматривать глобальные тенденции развития образования как инструмент геополитики, то здесь присутствует подчинение образования интересам крупнейших иностранных транснациональных корпораций, которые предлагают свои стандарты обучения, свой язык общения (как правило, не считаясь с национальными особенностями стран, вытесняя национальные языки носителей самобытных культур).

Но есть, на наш взгляд, объективные положительные стороны глобализации, которые включают: усиление взаимозависимости стран и народов во всех сферах человеческой жизнедеятельности; образование всемирного рынка финансов, товаров и услуг; становление глобального информационного пространства; рост значимости качества образования, превращение знания в основной элемент общественного богатства и т. п. Иными словами, влияние глобализации на социально-экономические процессы неоднозначно и противоречиво. Из положительных черт глобализации следует особо выделить активизацию контактов и связей между странами и народами в области торговли, технологий, информации и культуры, образования и науки.

Надо отметить, что никакое образование не может сегодня отрешиться от глобальных тенденций духовно-практического бытия общества. Под влиянием глобализационных процессов происходят трансформации в самой культуре, в системах образования различных стран. Культура, образование охватывают как духовную, так и материальную сферы жизни общества: научные и технические достижения, образовательные системы и методики преподавания отдельных стран активно распространяются по миру. Различные народы пользуются одними и теми же мобильными телефонами, транспортными средствами, бытовой техникой, изучают образовательный опыт других стран. Понятие культуры распространяется на результаты духовной, образовательной деятельности, а также связано с дру-

гими сферами общественной жизни, с развитием материального производства. Поэтому правомерно говорить о глобализации в культуре и образовании как составной части культуры. Нам представляется, что необходимо приветствовать такую глобализацию в культуре и образовании, которая не приведет к исчезновению этнонациональных особенностей стран, лучших традиций в системах образования и воспитания различных государств и народов. Об этом в свое время красноречиво писал русский философ Н. Н. Бердяев: «Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек – больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные. Можно желать братства и единения русских, французов, англичан и немцев и всех народов Земли, но нельзя желать, чтобы с лица Земли исчезли выражения национальных ликов, национальных духовных типов и культур. Такая мечта о человеке и человечестве, отвлеченных от всего национального есть жажда упрощения целого мира ценностей и богатств. Культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т. е. национальная, индивидуально-народная и лишь в таком качестве восходящая до общечеловечности» [1].

Но есть и другой подход к проблеме – в контексте воинственного разрушения умов (mind war). Современный философ А. М. Новиков пишет: «Это совершенно новые подходы к современному типу войн, которые связаны с разрушением идентичности населения той или иной страны. В случае подобных войн оказывается ненужным захватывать территорию другого государства, достаточно лишь осуществить цивилизационную “работу” с гражданами. В период глобализации, когда резко усиливается коммуникативная и информационная связность мира, сознание перестает быть глубоко спрятанной, скрытой внутренней принадлежностью человека, его внутренней сущностью. Наоборот, сознание превращается в специально создаваемый и массово обрабатываемый объект за счет моды, рекламы различных типов дизайна, феномена так называемой массовой культуры. Ведется борьба за ориентацию жителей всего мира на якобы «страну-лидера», на своеобразную новую социокультурную Мекку. Подобная стрелка сознания действует не сама по себе – она специально конструируется. На подобные ориентации работают очень многие институты – и средства массовой информации, и система искусства, и корпорации. Это и есть не что иное, как специально организованная пропаганда американского образа жизни в борьбе за мировое лидерство. Для удержания лидирующих позиций в системе финансовых центров, для организации и поддержания притока мозгов подобный имидж США просто необходим» [2].

Процессы глобализации объективны, их не остановить, и они приносят много выгодных и полезных практических результатов. «Глобализация усиливает роль транснациональных взаимодействий в мире, расширяет масштабы коммуникации. Но она, одновременно, мощно воздействует на особенности отдельных культур, часто просто подавляя их в некой культуре американизированного типа. В результате, за завесой красивых слов и концепций, реализуется наиболее простой тип интеграции, не синтезирующий лучшие особенности интегрируемых систем, а подавляющий другие. Это агрессивный тип интеграции, который можно обозначить термином – “интеграция-захват”. Резко изменяющаяся система коммуникации,

обеспечивающая проникновение новообразований на все уровни общественного сознания, порождает качественно иной тип системного единства, основанный совершенно на иных принципах управления обществом» [3, с. 31]. Глобализация как процесс развития включает в себя две противоположные стороны и порождает ряд глобальных проблем. С одной стороны, действует интеграционная составляющая, а с другой – дезинтеграционная, порождаемая агрессивным характером навязывания интеграции. Результатом последнего становятся процессы «национальной дезинтеграции», когда ядром основного противоречия оказывается борьба между интегративными и дезинтегративными процессами, происходящими в мире и вызывающими нередко реальные столкновения.

Иными словами, процесс глобализации, ведущей тенденцией которого является интеграция мирового сообщества в единое целое, одновременно включает механизмы локальной культурной, национальной дезинтеграции (распадения, исчезновения), которые могут оказать разрушающее влияние на личность, вплоть до полной потери идентичности с собственной культурой. В результате может произойти растворение отдельных культур в суперкультуре американизированного типа. Глобальные проблемы современности, в том числе в образовании, представляют собой единую, динамичную и непрерывно изменяющуюся систему, которая является открытой. А. Печчеи писал в свое время, что многие проблемы, вставшие перед человечеством, «сцепились друг с другом, подобно щупальцам гигантского спрута, опутали всю планету <...> число нерешенных проблем растет, они становятся все сложнее, сплетение их все запутаннее, а их “щупальца” с возрастающей силой сжимают в своих тисках планету» [8, с. 7].

Вопросы глобализации культуры и образования становятся важнейшими для человечества. Хотя глобализация имеет экономические формы и политические последствия, она все более обнаруживает первичность культуры и образования на глобальном уровне, определяет *глобальные тенденции развития образования*.

Во-первых, образование меняет свой статус и становится товаром, знание продается и покупается, экспортируется и импортируется, как и любой другой продукт. Мы видим сегодня тенденцию мощной эволюции образования в сторону расширения платного образования, постепенно образование все более превращается в сферу услуг для населения. В России тенденция превращения образования в платное усиливается, сопровождаясь «уходом» государства из образования. Государство «уходит» из образования, меняются и трактовки представлений об образовании – от блага за счет государства к взгляду как на услугу и предмет экономических отношений. Переход в образовании от государственного финансирования к частным инвестициям имеет положительные стороны, позволяя образованию оперативно реагировать на запросы рынка. Но имеется определенная опасность, и прежде всего опасность неравного доступа к качественному образованию в условиях социального и экономического расслоения общества.

Во-вторых, происходит интеграция системы образования в единый мировой поток, где особое значение приобретают информационная подготовка, формирование навыков жизни будущих специалистов в условиях массированного сетевого информационного воздействия. Глобализация, как известно, – это проявление современной научно-технической революции,

глубинная суть которой заключается в органической связи производства – науки – образования, в превращении производства в широкомасштабный инновационный процесс, в возникновении нового способа производства, основанного на информационных технологиях. Действительно, предоставив уникальные возможности в области передвижения капитала, товаров и услуг, современные информационно-коммуникативные технологии явились основой формирования так называемой новой экономики. Глобальная интеграция, происходящая в мировом сообществе, все больше ориентируется на интеграцию системы образования в единый мировой поток.

Особое значение приобретают сегодня информационная подготовка в сфере образования, формирование навыков социализации, готовности у будущих специалистов к полноценной жизни в мировом информационном пространстве в условиях массированного сетевого информационного воздействия. Они должны быть способны к интеграции своей профессиональной и повседневной деятельности в мировые информационные процессы. Решению этих задач посвящен российский национальный проект «Образование», основной целью которого является внедрение в обучение инновационных образовательных программ, выравнивание уровня оснащенности образовательных учреждений современными информационно-коммуникативным оборудованием, стремлением довести количество образовательных учреждений, имеющих доступ к сети Интернет, до 100 %). По мнению В. А. Колесникова, «наступающая эра информатизированной коммуникации – глобализация всех сфер общественной жизни, в том числе социального пространства, проявляется в глобализации человеческой субъектности, индивидуальности, – что, в свою очередь, приводит ко многим негативным последствиям, как для социума, так и для личности. Мы все чаще сталкиваемся с технократизацией общества, значительным отделением смысла человеческой жизни от непосредственных достижений в области науки и техники, неспособностью осмыслить происходящее, отсутствием рефлексии по отношению к своим собственным действиям. Человек стал жить в условиях сиюминутности и навязываемых ему установок, зачастую отказываясь от возможности сделать самостоятельный жизненный выбор» [4, с. 10]. Иными словами, тенденции глобализации в образовании заключаются в органической связи производства – науки – образования, превращении производства в широкомасштабный инновационный процесс, в возникновении нового способа производства, основанного на информационных технологиях. Нам представляется, что оптимальная образовательная политика требует глубоко продуманного, стратегически выверенного мышления со стороны политиков, которые принимают решения и должны иметь четкое представление о социальном содержании самой образовательной политики, обусловленном запросами развития экономики и политических реалий того или иного государства.

В-третьих, университеты в обществе знаний теряют монополию на производство и распространение знаний. Вместе с тем, они стремятся к большей независимости в поиске связей с предпринимательскими кругами. Тот факт, что в условиях глобализации образование меняет свой статус и становится товаром, имеет огромные последствия для всей сферы высшего образования. Появляются «новые действующие лица», которые выдают продукцию новым партнерам или объединениям «университеты–учреждения–предприятия». Новейшие средства массовой информации и коммуни-

кации меняют установившиеся правила игры, усиливается «воровство мозгов». У многих государственных университетов, особенно из-за частого недофинансирования государством и отсутствия возможности самостоятельно налаживать международные связи, стала четко проявляться тенденция к большей независимости и к поиску связей с предпринимательскими кругами.

Мы считаем, что в области целеполагания сферы образования в условиях глобализации имеются фундаментальные противоречия. Так, в теории образования декларируется и провозглашается цель образования – формирование креативной, толерантной, адаптивной личности, способной найти свое место в современном быстро меняющемся мире. На практике наблюдается процесс не формирования вышеуказанной личности, а приспособления системы образования к рынку, превращение образования в «рынок образовательных услуг». Заметим, что «формирование адаптивной личности» – фактически это повторение идеи из недавнего социалистического прошлого о «всесторонне развитой личности». А «приспособление образования к рынку» представляет собой не что иное, как систему воспроизводства требуемой для рынка рабочей силы. Обе эти цели (формирование адаптивной личности и приспособление системы образования к рынку) включены в разные образовательные парадигмы и отражают разные культурные эпохи. Идея формирования креативной (творческой), толерантной, адаптивной личности, способной найти свое место в современном быстро меняющемся мире отражает интересы эпохи постмодернизма, поскольку ее реализация связана с использованием опыта прошлого и настоящего, нацеленного на будущее. Идея же приспособления, «подгонки» системы образования к рынку, превращения образования в «рынок образовательных услуг» – это тенденция эпохи модерна, поскольку речь идет только об обновлении системы образования.

Мы глубоко убеждены, что если современная цель развития образования состоит в модернизации системы образования, то тем самым подтверждается отставание этой системы. Модернистская логика развития современного образования включает свою первоочередную цель – подготовка послушной рабочей силы, способной использовать современные технологии в современном материальном производстве. И эта цель не сочетается с идеей формирования творческой, толерантной, адаптивной личности. Логика данного рассуждения заставляет задуматься о том, что современная реляция в пользу «инноваций» и «инновационного образования» фактически является вчерашним днем, вчерашней парадигмой модерна. Нам представляется, что нельзя уничтожать культуру в угоду развивающему в России рынку. Главная задача отечественной образовательной политики сегодня – не в модернизации системы образования. В ее необходимости никто и не сомневается. Главные тенденции в развитии отечественной системы образования состоят не в усовершенствовании методик и технологий обучения и воспитания, поскольку такие усовершенствования происходят постоянно. Задача развития российской системы образования состоит в решении вопроса о содержании и общей ориентации образования на отечественную культуру с ее смыслами. А это и есть то особенное, атрибутивное для нашей новой философии образования, осмысливающей современные глобальные тенденции российской системы образования.

Четвертой тенденцией мы выделили бы активный процесс сближения западных и восточных образовательных традиций – сложный и весьма противоречивый. Противоречивость обусловлена прежде всего тем, что образовательные традиции значительно отличаются друг от друга. Если западная традиция в качестве цели образования провозглашает формирование активной личности, то восточная (православная) культура делает акцент на духовном развитии личности, ее самосовершенствовании. Если коллективная ответственность, уважение к старшим, патриотизм для восточных культур первичны как ценности, то для Запада они являются вторичными или не столь существенными. С позиции западной культуры деятельность человека направлена вовне, на преобразование предметов, а не на самого человека. В основе западной философии образования, как известно, лежит идея о том, что знания, особенно научные, разум и рационализм являются панацеей от всех проблем; абсолютизируются возможности человека как активного творца. В результате сложилась агрессивная цивилизация, основанная на идеях технического вмешательства в природу. Решающую роль в развитии образования играют содержательно-формальная трансформация образовательных технологий; а образование ориентировано в первую очередь на новации. Иными словами, мы видим сугубо утилитарное, прагматическое и рациональное образование, где мир и природа трактуются как «поле» для приложения сил человека. Западная цивилизация все более становится техногенной, а учитель при этом все более играет роль тренера (тьютора).

В восточной традиции вектор активности человека направлен на самого себя, на самовоспитание; основная идея восточной культуры сводится к положению о невмешательстве в природу. Цель воспитания человека Востока – это его приобщение к традиционному укладу жизни и соответствующей системе ценностей. Другими словами, восточное общество в образовании ориентировано на традиции; изменения в восточных образовательных практиках связаны с индивидуализацией систем знания, но обязательно сохраняются базовые социальные, этические и другие принципы и традиции. Статус знания очень велик. Познание – это проникновение в суть бытия, цель знаний – освобождение от страданий. Эзотерическое (внутреннее) знание по статусу выше внешнего (экзотерического), помогающего интуиции в человеческом познании. Источником знания является учитель, («мудрец») [5, с. 61–75]. Вполне уместно при сравнении западной и восточной системы образования ставить вопрос о специфике в них преемственности, о происшедших цивилизационных и социокультурных изменениях. «Сравнительный анализ механизмов наследования в западной и восточной системах образования свидетельствует о наличии между ними существенных различий, – пишут авторы. – Так, на Западе решающую роль играют содержательно-формальные трансформации образовательных технологий. Состояние знания занимает подчиненное положение, выполняя функцию дополнительного средства изменения технологической составляющей образовательной практики. Преемственность обеспечивается преимущественно посредством формального закрепления транслируемых ценностей. Каждому историческому типу западного общества соответствует обязательный минимум знаний, которые имеют строгую формальную упорядоченность. В восточных же системах образования специфика образования заключается в том, что преемственность достига-

ется прежде всего путем сохранения и воспроизводства базовых цивилизационных принципов, знаний и ценностей, которые одновременно являются базовыми принципами содержания обучения и воспитания. Основной способ воспроизводства этих принципов – индивидуализация содержания базовых систем знания» [6, с. 49].

Своеобразную оценку тенденций развития образования дают постмодернисты. Здесь присутствует нигилизм по отношению к существующей системе обучения, сочетающийся с требованием удалить из образования какие-либо элементы воспитания. Постмодернисты (Фуко) провозглашают идею полного самоопределения личности в образовательном процессе. Ими не исключается и прямое восстание учащихся против существующей системы образования «как вида репрессии». А. Камю пишет о необходимости открытого бунта личности против абсурдности всего существующего, чтобы не потерять свою внутреннюю свободу. Другая концепция связана с идеей о развитии дидактической системы в образовании, которая должна быть заменена плюрализмом «языковых игр» (Гадамер, Л. Витгенштейн). В гносеологическом плане такой подход влечет отказ от понятия «истина», знание рассматривается не как отражение объективной реальности, а как знак-заменитель, посредством которого педагогика трансформируется в операторское искусство [7, с. 51–52]. По логике постмодернизма, ученик и учитель (при отсутствии каких-либо обязательных норм) устанавливают суверенные отношения равноправных партнеров в образовательной деятельности (это языковые игры, визуальные восприятия...). Ставится вопрос о формировании «раскрепощенной» личности, свободно ориентирующейся в современной культуре, приспособленной к обществу массового потребления, эволюционирующей к вседозволенности. В связи с этим философия должна обратиться сегодня не только к методологическим, но и мировоззренческим проблемам современности. Нам представляется, что задача философии образования состоит в обосновании нравственных ориентиров, пронизывающих фактически все направления исследований теории и практики образования.

Итак, современные тенденции, реализуемые в процессе модернизации образования в России, представляет собой составную часть мирового процесса глобализации, что порождает схожесть проблем и вариантов их решений. Мир стремится к единству, стирая границы, существующие в самых различных областях той или иной страны – от экономики и управления, до стереотипов индивидуального поведения. Образование в России находится в состоянии выбора, являясь, образно выражаясь, «полем выбора» (отметим, что под образованием мы понимаем не только социальный институт, но в целом сферу духовного производства). Что касается цели образования, то уже здесь есть колоссальный выбор, с учетом «вызовов времени», а именно: традиционализм или прагматизм, углубление смыслов истории или упрощение и «конец» истории; культурный опыт поколений или космополитизм как результат «демонстративного эффекта»; формирование мировоззрения или обеспечение населения образовательными услугами; знание как прорыв к сущностям или информация для коммуникации; формирование критической, самостоятельной личности или манипулируемого индивида; овладение социальной реальностью или ее виртуализация и т. п.

Надо отметить, что проблемы будущего для образования должны решаться через нейтрализацию отрицательного влияния процессов глобализации и не с оглядкой на западные или восточные образцы, а на базе своей национальной культуры, причем с творческим использованием лучших достижений других культур. Современное глобализирующее общество нуждается в профессиональной обученности людей, позволяющей на соответствующем уровне успешно функционировать автономным общественным связям. Сегодня все больше наблюдается несоответствия между низким уровнем образованности и виртуозным владением специальностью, когда большинство профессионалов исполняет свои локальные функции в качестве «винтиков» гигантской социально-технической машины. Инвестируемый бизнесом рынок образовательных услуг культивирует обученность, приносящую непосредственную прибыль. Образование же призвано быть общественным благом, служить стратегическим целям развития личности и общества. В обществе всегда будет сохраняться потребность в индивидах, способных к полноценному выражению своей субъектности в многообразных формах – созидании, творчестве, познании; без таких образованных людей общество теряет шансы на свое развитие. В противном случае мы рискуем перепутать поиск истины с погоней за прибылью, что чревато гибелью образования вообще.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев Н. Судьба России. – М., 1918. – 390 с.
2. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.
3. Миронов В. В. Модернизационные процессы в управлении образованием // Вестник РФО. – 2008. – № 2. – С. 51–59.
4. Колесников В. А. Образование в XXI веке: к новому концептуальному видению // Философия образования. – 2008. – № 1 (22). – С. 10.
5. Нижников С. А., Семушкин А. В. Архетипы философских культур Востока и Запада. – М. : РУДН, 2008. – 317 с.
6. Дегтярев С. И., Ушаков П. В., Пшеничникова Н. В. Специфика знаниевых систем в образовании Запада и Востока // Философия образования. – 2007. – № 2 (19). – С. 48–53.
7. Яковлев В. А. Философско-методологические основания креативного образования. – М. : МАКС Пресс, 2010. Ч. I. – 66 с.
8. Печчеи А. Человеческие качества. – М. : Прогресс, 1990. – С. 7.

УДК 378.1

КТО ГОТОВИТ СПЕЦИАЛИСТОВ: МИНИСТР, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИЛИ...?

В. В. Бобров (Новосибирск)

В статье рассмотрены актуальные вопросы подготовки специалистов в российской системе образования. Автор поднял проблему теоретико-методологических и научно-практических оснований их законодательного регулирования

Бобров Виктор Васильевич – кандидат философских наук, профессор кафедры философии Сибирского отделения РАН.
E-mail: @mail.ru

ния и практической реализации в федеральных государственных образовательных стандартах, образовательных программах и учебных курсах.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, образовательная программа, учебный курс.

WHO TRAINS THE SPECIALISTS: A MINISTER, INSTRUCTOR OR...?

V. V. Bobrov (Novosibirsk)

In the article there are considered some topical problems of training specialists in the Russian system of education. The author raised the problem of the theoretical-methodological and practical-scientific bases of their legislative regulation and practical realization in the federal state educational standards, the educational programs and training courses.

Key words: federal state educational standard, educational program, training course.

Прочитав название статьи, читатель может заявить, что автор ломится в открытые двери. Как известно, подготовка специалистов осуществляется в учебных заведениях по конкретным образовательным программам, составленным в соответствии с государственными образовательными стандартами и требованиями действующего законодательства. Казалось бы, подобные вопросы задавать непродуктивно. Но так ли это?

Хотя «разработка и утверждение» образовательной программы в соответствии с ч. 6 ст. 32 Федерального закона «Об образовании» [1] осуществляется образовательным учреждением, точкой отсчета необходимо брать все же федеральный государственный образовательный стандарт, ибо «основные профессиональные образовательные программы <...> обеспечивают» его реализацию [1, ч. 6.1, ст. 9]. Поэтому сначала следует рассмотреть точку зрения законодателей на социальное назначение федерального государственного образовательного стандарта и порядок его претворения в профессиональную образовательную программу. Затем необходимо познакомиться с практикой реализации этих нормативных требований Министерством образования и науки, учебными заведениями и конкретными педагогами.

Знакомство с содержанием ст. 7 упомянутого закона «Об образовании» показывает, что федеральные государственные образовательные стандарты «должны обеспечивать: 1) единство образовательного пространства Российской Федерации; 2) преемственность основных образовательных программ» [1, ч. 3, ст. 7]. Очевидно, что в них отражена лишь обязательность выполнения федеральных государственных образовательных стандартов для всех учебных заведений, кроме МГУ, СПбГУ и национальных исследовательских университетов, а также функция связи между основными образовательными программами. Это означает, что законодатели, как минимум, не видят необходимость фиксации в федеральных государственных образовательных стандартах *опыта* старших поколений по овладению материальной, социальной и духовной действительностью, закрепления в них *моделей* выпускников учебных заведений и специалистов соответствующих специальностей и *порядка обеспечения адекватности*

образовательных программ определенным знаниям, умениям и навыкам, востребованным жизнью.

Применительно к теме настоящей статьи можно однозначно утверждать, что требования настоящего закона не нацеливают разработчиков федеральных государственных образовательных стандартов на необходимость обеспечения их соответствия актуальным и научно обоснованным знаниям, умениям и навыкам. Что касается вышеуказанных учебных заведений, то освобождение от необходимости выполнения федеральных государственных образовательных стандартов автоматически исключает их из образовательного пространства Российской Федерации.

Данный вывод полностью подтверждается содержанием ч. 4 ст. 7 анализируемого федерального закона [1, ч. 4., ст. 7]. Складывается впечатление, что законодателям совершенно неведомы три исходных вопроса (кого, чему и как учить?), ответы на которые определяют организацию в стране системы образования и направленность учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях. Применительно к федеральному государственному образовательному стандарту они обязаны были разработать его основную функцию, призванную ответить на вопрос: чему учить? Вместо этого законодатели озаботились только структурой образовательных программ, условиями их реализации и освоения, понимаемыми в плане распределения часов на учебные дисциплины. Если бы они записали в законе, что «федеральные государственные образовательные стандарты <...> включают в себя требования к: 1) *содержанию* (!) и структуре основных образовательных программ», то была бы какая-то определенность с их социальным назначением по вопросу: чему учить?

Непонимание или, что вполне возможно, игнорирование в учебно-воспитательном процессе определяющей роли содержания в полном объеме проявилось в ч. 2 ст. 14 закона. Там записано, что содержание образования «должно обеспечивать: адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (степени обучения) картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; формирование духовно-нравственной личности; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества» [1, ч. 2, ст. 14].

Здесь мы видим набор положений, нуждающихся в пояснениях, поэтому, прежде чем осуществить их анализ, необходимо получить ясный ответ на вопрос: что собой представляет содержание образования? Любая учебная дисциплина состоит из, во-первых, некоторой *совокупности научных фактов, гипотез, концепций и теорий*, отражающих объекты, процессы и явления из определенной предметной области, и, во-вторых, минимально необходимого *набора понятий*, с помощью которых эти объекты, процессы и явления описываются и объясняются. Проблема заключается в отборе и оценке этих *научных фактов, гипотез, концепций и теорий* для учебного процесса и разработке адекватно отражающего их понятийного комплекса. В недавнем прошлом нашего Отечества содержание рассматривали как систему знаний и истин, установленных наукой. Поэтому основными принципами обучения тогда являлись научность, доступность, наглядность

и систематичность изложения транслируемого содержания, рассчитанные на его сознательное и активное восприятие обучаемыми [2].

Что мы видим в данном федеральном законе? Вместо формулировки общих требований к содержанию образования, рассматриваемого как система *знаний* о конкретных объектах, процессах и явлениях действительности, представленных в научных фактах, гипотезах, концепциях и теориях, российские законодатели потенциальную энергию целой армии педагогов направили на обеспечение, например, адекватного мировому уровню «общей и профессиональной культуры общества». Надо полагать, что этот *мировой уровень содержания образования* в данном статусе где-то зафиксирован и педагогам предлагается его найти. Но и тут требуется законодательно вменить им данную обязанность. Пусть поищут. Однако, согласно ч. 4 ст. 55 Федерального закона «Об образовании» при исполнении профессиональных обязанностей «педагогические работники имеют право на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, учебников в соответствии с образовательной программой, утвержденной образовательным учреждением, методов оценки знаний обучающихся, воспитанников» [1]. В статье 9 данного закона, где речь идет о требованиях к образовательной программе, о мировом уровне содержания образования уже нет ни единого слова.

Если же мы обратимся к широко разрекламированному Проекту федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (редакция от 1 декабря 2010 г.) [3], то ч. 1 ст. 49 предоставляет педагогам «право на свободу преподавания и обсуждения». Последняя установка закреплена в Основных принципах правового регулирования отношений в сфере образования (ст. 3), где сформулированы 14 положений, в которых имеются «принципы», отвергающие социальную необходимость даже самой системы образования. Например, свободное развитие личности, свобода и плюрализм в образовании и т. д.

Аналогичные замечания напрашиваются к следующему положению закона о требованиях к содержанию образования: «формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира». При отсутствии указания на характер знаний (научный, религиозный и т. д.) картину мира в каждом учебном заведении будут трактовать по-своему. На содержание картины мира накладывается также определенный уровень интересов: индивидуальный, социально-групповой либо общегосударственный. Следовательно, эта законодательная норма является в высшей степени субъективной и фактически ликвидирует провозглашенное «единство образовательного пространства».

Обратимся к положениям, трактующим «интеграцию личности в национальную и мировую культуру» и «формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества». Здесь мы опять сталкиваемся с набором терминов, нуждающихся в дополнительных пояснениях. Например, понятие «культура» в литературе имеет более 200 определений. В каком смысле его применили здесь законодатели? Рассматривая данный термин как антоним понятия «натура», т. е. природа, мы должны дифференцировать культуру на материальную, социальную и духовную. В каждом случае проблема «интеграции» требует своего решения. Например, чтобы интегри-

роваться в конкретную социальную культуру, необходимо овладеть соответствующей материальной и духовной культурой.

Что касается следующего положения, то оно навеяно его автору, скорее всего, воспоминаниями о формировании человека коммунистического общества. Аналогичный вывод напрашивается относительно так называемой «духовно-нравственной личности», не поддающейся однозначной интерпретации. «Воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества» более уместно в ч. 3 ст. 7 анализируемого закона.

Неясность с законодательным решением проблемы социального назначения федеральных государственных образовательных стандартов полностью отразилась в подзаконном нормативном акте – Правилах их разработки и утверждения. Кроме указания на необходимость учета «актуальных и перспективных потребностей личности, развития общества и государства, его обороны и безопасности, образования, науки, культуры, техники и технологий, экономики и социальной сферы в порядке, установленном законодательством Российской Федерации о размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных или муниципальных нужд» [4], никаких теоретико-методологических установок для достижения провозглашенной в них цели нет. Кроме того, в данных правилах отсутствует организатор процедуры разработки федеральных государственных образовательных стандартов. Министерство образования и науки Российской Федерации всего лишь «обеспечивает разработку проектов стандартов, <...> размещает <...> в недельный срок со дня их получения на своем официальном сайте, <...> направляет <...> на независимую экспертизу, <...> утверждает и вводит в действие» [4].

Попробуем найти ответ на поставленный вопрос в Положении о Министерстве образования и науки Российской Федерации, утвержденном Постановлением Правительства Российской Федерации от 15 июня 2004 г. № 280. В нем указано, что Министерство образования и науки Российской Федерации «самостоятельно принимает <...> федеральные государственные образовательные стандарты» (5.2.8.). Следовательно, министр образования и науки Российской Федерации несет персональную ответственность за качество федеральных государственных образовательных стандартов, но в соответствии с действующим законодательством он определяет федеральные государственные требования лишь «к структуре <...> образовательной программы» [5]. Налицо не только противоречия между требованиями различных нормативных актов, определяющих порядок создания федеральных государственных образовательных стандартов, то также отсутствие ясности с их социальным предназначением.

В качестве иллюстрации к вышесказанному рассмотрим, например, федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030200 – Политология – (квалификация (степень) «магистр»). Он утвержден и введен в действие приказом Министерства образования и науки РФ от 20 мая 2010 г. № 542 и представляет собой «совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ магистратуры» [6]. Срок обучения составляет 2 года, трудоемкость – 120 зачетных единиц по 36 часов каждая из них, т. е. 4320 часов.

Так как в общественном сознании формируется представление о магистре как об исследователе, рассмотрим требование Министерства образо-

вания и науки к его научно-исследовательской деятельности. Он должен быть подготовлен к осуществлению «научно-исследовательских и аналитических разработок в области политической теории и политической практики», анализу и обобщению «результатов научно-исследовательских работ» [6] и т. д.

К числу его профессиональных качеств отнесены «способность и умение использовать полученные знания и навыки <...> в научных исследованиях политических процессов и отношений, в анализе и интерпретации представлений о политике, государстве и власти» [6].

Для приобретения этих знаний, умений и навыков будущий магистр-политолог должен овладеть новейшими тенденциями и направлениями современной политологии и методологией политической науки, на что отпущено 1440–1620 ч. или 40–45 зачетных единиц. В результате их освоения обучающий «должен: *знать* основные тенденции развития политологии, методологии политической науки и геополитики; *уметь* использовать фундаментальные политологические представления в сфере профессиональной деятельности» [6].

Следовательно, будущий политолог-исследователь, с одной стороны, должен обладать способностями для исследования «политических процессов и отношений», однако, с другой стороны, в результате освоения учебной программы он ориентируется только на знание основных тенденций «развития политологии, методологии политической науки и геополитики». Это знание, по мысли составителей федерального государственного образовательного стандарта, должно трансформироваться в умения магистра применять «фундаментальные политологические представления в сфере профессиональной деятельности». Запомним это положение и познакомимся с образовательной программой по подготовке магистра, составленной на основе данного федерального государственного образовательного стандарта.

В качестве примера возьмем образовательную программу «Политическая аналитика и информатика» по подготовке магистров-политологов на факультете политологии МГУ. После окончания магистратуры выпускников планируют использовать «для работы в аналитических центрах при правительственных, межправительственных и общественных организациях, а также структурах бизнеса, средствах массовой коммуникации и центрах опроса общественного мнения» [7]. Образовательная программа состоит из общих и специальных учебных курсов, а также учебного курса по выбору обучаемых.

К общим курсам отнесены десять учебных дисциплин, к специальным – восемь, по выбору – восемь. Так как они предназначены для подготовки исследователей политических субъектов, объектов, процессов и явлений, то наибольший интерес среди них представляют учебные курсы «*Политическое управление*», «*Актуальные проблемы современного политического процесса в России*» и «*Государственная политика и управление*».

Учебный курс «*Политическое управление*» состоит, например, из 14 тем, среди которых 10 (71,4 %) посвящены политической кампании, рассматриваемой как способ «организации конкретного управленческого процесса, ориентированного на достижение политических целей» [8]. Их инициаторами и организаторами, по мнению автора учебного курса Г. В. Пушкаревой, выступают политические партии. Вполне понятно, что тема реально-

го политического управления страной или регионом, т. е. вопросы внутренней и внешней политики государства, в данном учебном курсе отсутствуют. Все это обесценивает содержание таких специальных учебных курсов, как «*Моделирование политических процессов и явлений*» и «*Количественные и качественные методы политического анализа*».

Знакомство с остальными учебными курсами показывает, что магистр-политолог, осваивающий в МГУ образовательную программу «Политическая аналитика и информатика», не получает профессиональных знаний, умений и навыков по исследованию актуальных проблем внутренней и внешней политики государства, практики познавательно-планирующей и организаторско-исполнительной деятельности законодательных и исполнительных органов государственной власти, особенностей осуществления правотворческого и правоприменительного процессов и т. д.

Следовательно, требование федерального государственного образовательного стандарта о необходимости приобретения магистром-политологом способностей для исследования «политических процессов и отношений» в образовательной программе МГУ локализовано в пределах политических кампаний политических партий. Основные усилия в ней сосредоточены на изучении самой политологии, тенденций ее развития и т. д. В известном споре о политологии А. Павлов справедливо заявил, что «общая причина плачевного состояния дисциплины состоит в неумении, неспособности или нежелании отечественных ученых договориться по поводу объекта и предмета политологии как образовательной и учебной дисциплины» [9]. Данный вывод уместно приложить к любой другой общественной научной дисциплине. Например, несмотря на очевидную необходимость изучения в научном познании конкретных объектов, процессов и явлений объективной действительности, обществоведы с настойчивостью, достойной лучшего применения, «исследуют» вымышленные миры. Особенно это видно в настоящее время в среде социальных философов [10].

Неясность с предметностью естественным образом отражается на стремлении соответствующих специалистов игнорировать научное содержание учебной дисциплины. Если в действующем федеральном законе перечень используемых в нем основных понятий отсутствует, то в ст. 2 Проекта федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» среди 33 терминов для ключевого понятия «содержание образования» места не нашлось. В ст. 17 проекта также не дано его определения.

Напомним, что содержание образования – это система *знаний* о конкретных объектах, процессах и явлениях действительности, а также *умений* и *навыков* их практического использования человеком в своей жизнедеятельности, зафиксированных в соответствующих научных фактах, гипотезах, концепциях и теориях с помощью определенных понятийных комплексов.

При разработке содержания конкретной учебной дисциплины необходимо решить две проблемы. Во-первых, определить ее социальное назначение, т. е. ответить на вопрос: какие качественные характеристики можно с ее помощью сформировать у обучаемых как граждан страны и профессионалов? Если, например, содержание *общегражданских* знаний, умений и навыков является универсальным для всех уровней системы образования, то *общепрофессиональные* и *должностные* знания, умения и навыки необходимо транслировать в профессиональном образовании. Вне

модели выпускника учебного заведения эту проблему не решить (!). Во-вторых, выявить и разработать внутреннюю структуру содержания учебной дисциплины посредством определения в ней, с одной стороны, *универсальных, социально значимых и специальных*, а с другой – *системных, предметных и процедурных* знаний, умений и навыков. Решение данной проблемы является важнейшим условием для технологизации учебно-воспитательного процесса [14–17].

Еще сложнее обстоят дела с образовательной программой, содержание которой всецело следует разрабатывать на основе модели выпускника учебного заведения, подбирая для этого соответствующие учебные дисциплины. Обратимся вновь к федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению подготовки 030200 – «Политология». Согласно требованиям данного документа выпускник магистратуры должен обладать общекультурными (ОК) и профессиональными (ПК) компетенциями. К первым отнесен 21 требование, ко вторым – 12. В отличие от вышеуказанных общегражданских знаний, умений и навыков в общекультурных требованиях данного федерального государственного образовательного стандарта отсутствует необходимость формирования у выпускников магистратуры определенного отношения к российскому обществу, природе, труду, результатам трудовой деятельности, другим людям по всем социализирующим признакам и к самому себе. Иначе говоря, требование федерального закона о воспитании «духовно-нравственной личности» при подготовке магистра-политолога не учитывается. Например, среди двух десятков «компетенций» для исторических, географических, математических, логических, экологических и других общекультурных научных дисциплин места не нашлось и т. д. [18].

Нам уже приходилось использовать пример с сопоставлением учебно-воспитательного процесса с заводским конвейером, где каждый педагог занимает определенное образовательной программой место при подготовке выпускников учебных заведений. На любом промышленном предприятии имеется технолог, разрабатывающий содержание и последовательность производственного процесса. А кто-нибудь в учебных заведениях создает образовательные программы? Ответ, к глубокому сожалению, отрицательный.

Не менее актуальным является вопрос о теоретических основаниях образовательной программы. Публикации на данную тему имеются, однако они совершенно далеки от действительности. Например, в диссертационном исследовании И. И. Соколовой рассмотрены теоретические основы конструирования образовательных профессиональных программ высшего педагогического образования по направлению «естествознание». Автор считает, что педагоги плохо подготовлены «к творческой деятельности по созданию новых курсов и программ», обусловленных необходимостью «пересмотра содержания образования» [19, с. 3]. Каких-либо конкретных предложений по изменению содержания, скажем, школьных учебных курсов физики, химии или биологии в диссертации нет, кроме указания на принцип «культуросообразности».

Образовательная профессиональная программа, по ее мнению, – это «логическая реконструкция действительности, <...> в которой отношения между элементами в некоторых пределах отражают другую – реальную систему. Это модель – аналогия, модель – имитация, в которой воспроиз-

водятся принципы организации и функционирования этой системы» [19]. Утверждение адекватное, но в диссертационном исследовании отсутствует перечень учебных дисциплин, овладение содержанием которых поможет будущим педагогам приобрести необходимые общегражданские, общепрофессиональные и должностные знания, умения и навыки. В нем отсутствует также методика разделения содержания учебных дисциплин на системное, предметное и процедурное, чтобы сознательно организовывать и осуществлять учебно-воспитательный процесс. Следовательно, теоретические основы для «конструирования образовательных профессиональных программ высшего педагогического образования» в этой диссертации фактически отсутствуют.

Краткий анализ законодательных требований, определяющих направленность образования, их реализацию в федеральном государственном образовательном стандарте, образовательной программе и учебных курсах на примере подготовки магистра-политолога позволяет сделать следующие выводы.

1. Подготовка специалистов в Российской Федерации не имеет под собой надежных теоретико-методологических и научно-практических оснований, что наиболее рельефно проявляется в качестве законодательного регулирования данной сферы жизнедеятельности общества.

2. Основной причиной является непонимание ответственными лицами определяющей роли содержания образования и необходимости на всех стадиях учебно-воспитательного процесса обеспечения его соответствия объективной действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Федеральный закон** от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (с изменениями на 02.02.2011) // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 3. – Ст. 150.
2. **Большая Советская энциклопедия**. – М. : Сов. энциклопедия, 1972. – Т. 8. – С. 273–274.
3. **Проект «Об образовании»**. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/8017/10.12.01-obr.proekt.pdf> (дата обращения 17.01.2011)
4. **Постановление** Правительства Российской Федерации от 24 февраля 2009 г. № 142 «Правила разработки федеральных государственных образовательных стандартов» // Собрание законодательства РФ. – 2009. – № 9. – Ст. 1110.
5. **Постановление** Правительства Российской Федерации от 15 июня 2004 г. № 280 (в редакции на 31 марта 2009 г.) «Положение о Министерстве образования и науки Российской Федерации». – [Электронный ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ru/str/mon/3784/> (дата обращения: 28.03.2011).
6. **Приказ** Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. № 542. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/mon/index.php?page_id=240 (дата обращения: 28.03.2011).
7. **Программа «Политическая аналитика и информатика»**. – [Электронный ресурс]. – URL: http://polit.msu.ru/next_mag/choice/info/ (дата обращения: 21.04.2011).
8. **Пушкарева Г. В.** Программа курса «Политическое управление». – [Электронный ресурс]. – URL: http://polit.msu.ru/pub/magistratura/Политическое_управление.doc (дата обращения: 21.04.2011).
9. **Спор о политологии**. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.apn.ru/themes/theme215.htm> (дата обращения: 26.03.2008).
10. **Бобров В. В.** Социальное развитие: сущность, условия и критерии устойчивости. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2005.

11. **Бобров В. В.** О предмете социальной философии // Гуманитарные науки в Сибири. – 2006. – № 1.
12. **Бобров В. В.** О предмете социологии // Гуманитарные науки в Сибири. – 2007. – № 1.
13. **Бобров В. В.** Возвращаясь к предмету социальной философии // Гуманитарные науки в Сибири. – 2009. – № 1. – С. 38–41.
14. **Бобров В. В.** К вопросу о российской национальной доктрине образования // Гуманитарные науки в Сибири. – 2001. – № 3. – С. 70–74.
15. **Бобров В. В.** Актуальные проблемы современного содержания образования // Философия образования. – 2002. – № 5. – С. 182–197.
16. **Бобров В. В.** Философские основания образовательного стандарта // Философия образования. – 2003. – № 6. – С. 29–33.
17. **Бобров В. В.** Болонский процесс: вопросы и ответы // Философия образования. – 2005. – № 2 (13). – С. 23–33.
18. **Приказ** Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. – № 542.
19. **Соколова И. И.** Теоретические основы конструирования образовательных профессиональных программ высшего педагогического образования по направлению «Естествознание»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – СПб., 1999. – 32 с.

УДК 37.014.3

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИННОВАЦИОННОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ КАДРОВ АПК СИБИРСКОГО РЕГИОНА

А. В. Черняйкин, А. И. Байкалова (Томск)

В настоящей статье показывается важность создания новой инновационной системы профессиональной ориентации, подготовки и переподготовки кадров. Организованы пилотные образовательные площадки и ведется работа по созданию многофункционального потребительского сельскохозяйственного кооператива, включающего, кроме предпринимателей малого и среднего агробизнеса, личные подсобные хозяйства населения.

Ключевые слова: инновационное образование, профессиональная ориентация, кадры, АПК.

THE CONCEPTUAL APPROACH TO INNOVATIVE VOCATIONAL TRAINING OF THE STAFF OF AGRARIAN-INDUSTRIAL COMPLEX OF THE SIBERIAN REGION

A. V. Chernyaykin, A. I. Baykalov (Tomsk)

In the paper there is shown the importance of creation of a new innovative system of vocational counseling, preparation and retraining of the personnel. Some experimental

Черняйкин Анатолий Васильевич – кандидат экономических наук, доцент, ректор ФГОУ ДПОС «Томский институт переподготовки кадров и агробизнеса».

E-mail: bvm@mail.tomsk.ru

Байкалова Алла Ивановна – доцент, проректор по учебно-методической работе ФГОУ ДПОС «Томский институт переподготовки кадров и агробизнеса».

E-mail: bvm@mail.tomsk.ru

educational platforms have been created, and some work is under way for the creation of a multipurpose consumer agricultural co-operative, which includes, besides the entrepreneurs of small and middle agricultural business, the personal mini-farms of the population.

Key words: *innovative education, vocational counseling, staff, agrarian and industrial complex.*

Агропромышленный комплекс, в нашем представлении, рассматривается как комплекс так называемого кластерного типа. Основу такого АПК составляют хозяйства, предприятия, организации разных форм собственности и разного масштаба, специализирующиеся на производстве и продвижении различных агропромпродуктов на всех уровнях – от производства сырья до конечного потребителя. Помимо этого в АПК такого типа включаются взаимодействующие составляющие различных инфраструктур – властной, рыночной, социальной, природной, инженерной, научно-образовательной, информационно-технологической и др.

Проблемы развития АПК Сибирского региона требуют в настоящее время создания инновационной системы профессиональной ориентации, подготовки и переподготовки кадров.

Главной целевой установкой по созданию и функционированию инновационной системы профессионального образования кадров АПК Сибирского региона признается установка на кадровое обеспечение перехода АПК региона к устойчивому, прогрессивному и социально ориентированному развитию в условиях рыночной экономики и мирового продовольственного кризиса.

Инновационное профессиональное образование кадров АПК региона указанного типа предполагает разработку и использование модели профессионала нового типа. Поэтому дополнительно к традиционному набору специальных знаний, умений, навыков, необходимых специалисту (вводятся регламенты, требующиеся в условиях чрезвычайных, непрофессиональных ситуаций в составе команд, сообществ, союзов, ориентированных на переход к устойчивому и гармоничному развитию АПК региона и его подразделений.

При разработке концепции инновационного профессионального образования кадров регионального АПК нами использовался опыт уже известных научно-образовательных, опытно-производственных и методологических школ Б. Н. Сидоренко (Томск), Ф. И. Перегудова (Москва), Г. Л. Щедровицкого (Москва), А. В. Петрикова (г. Москва) и В. Г. Садкова (г. Томск – г. Орел). Имеется также опыт собственных разработок и инноваций в составе команд таких образовательных структур, как Томский институт переподготовки кадров и агробизнеса; Сибирская академия государственной службы в г. Томске; Томский региональный научно-внедренческий образовательный центр.

При разработке концепции подготовки кадров АПК региона мы исходили из того, что она должна входить составной и ключевой частью в концепции и стратегии федеральной и региональной государственной аграрной политики, которые обеспечивают продовольственную безопасность и независимость страны, создание условий для оптимизации структуры сельскохозяйственного производства и продовольственного рынка. Такой методологический подход был предложен нами при разработке Стратегии

развития АПК Томской области до 2020 г.

При формировании учебно-тематических планов и программ, соответствующих инновационному образованию кадров регионального АПК, важно учитывать принципиальные установки, ориентиры современных концепций и стратегий развития агропромышленного сектора и сельских территорий в целом.

Например, в определении принципиальных ориентиров для формирования стратегической целевой установки развития АПК Томской области мы исходили из показателей продовольственной безопасности страны применительно к региону: прежде всего, это выход на производство животноводческой продукции в объеме и ассортименте не менее 80 % от потребностей населения Томской области (из расчета полных рационов питания).

Предполагается, что производство продукции на 2/3 объема будет осуществляться преимущественно малым и средним бизнесом, личными подсобными хозяйствами, особенно по производству молока, говядины, мяса мелкого рогатого скота и птицы. Предусматривается максимальное использование разнообразных местных ресурсов и экологически чистых технологий.

Особо следует выделить стратегическую установку на перевод примерно 50 % населения региона, в первую очередь детей и лиц основного детородного возраста, на питание по полным рационам, основанное на натуральных продуктах питания, экологически чистой промышленной «мягкой» переработкой.

Реализация таких установок невозможна без перехода на инновационное проектирование и планирование агропроизводства и агробизнеса на основе системного, организационно-деятельностного и инновационно-технологического подходов. А возможно только на основе инновационного профобразования кадров и резерва кадров АПК региона.

Для отработки подходов к инновационному профобразованию в Томской области создается соответствующая инфраструктура. По инициативе Томского института переподготовки кадров и агробизнеса с нашим участием были созданы пилотные образовательные площадки на базе Томского, Кожевниковского, Асиновского и Зырянского районов Томской области. Кроме того, во всей этой работе задействован областной информационно-консультационный центр с районной консультационной сетью и двумя образовательными площадками на базе племенного животноводческого хозяйства «Нелюбино» (по животноводству) и на базе Томского НИИ сельского хозяйства (по растениеводству).

Временным творческим коллективом института был разработан эскизный проект межрайонной ассоциации улучшателей и пользователей молочного скота по схеме «от племхоза – племрепродуктора до личных подсобных хозяйств населения». Ведется работа по созданию многофункционального потребительского сельскохозяйственного кооператива, включающего, кроме предпринимателей малого и среднего агробизнеса, личные подсобные хозяйства населения и обеспечивающего движение товара по цепочке от производителя сырья до конечного потребителя.

Для достижения указанных целей создан проект молодежного менеджмент-маркетинг-инкубатора с целью подготовки экспертно-аналитических и организационно-проектировочных команд административно-территориальных районов. В качестве основных форм и методов обучения в таком

инкубаторе предусматривается использование активных практико-ориентированных приемов и способов инновационного профобразования (аудит-десанты, организационно-проектировочные учения, организационно-деятельностные, ролевые и деловые игры, профильные тренинги и т. п.).

В настоящее время с участием одного из молочно-животноводческих хозяйств Кожевниковского района ведется экспертно-аналитическая работа по организации кооператива, который должен стать образцово-показательной образовательной площадкой по устойчивому и прогрессивному развитию АПК и сельской территории в целом. Аналогичная деятельность развернулась на базе фермерского картофелеводческого предприятия «М. П. Колпаков» Томского района.

Считаем целесообразным внести в проект Федерального закона «Об образовании в РФ» статью о разработке и введении в соответствующих образовательных учреждениях в качестве обязательного предмета «Основы продовольственного обеспечения и рационального потребления продуктов питания», что не только подчеркивает важность продовольственного вопроса, но и будет способствовать созданию предпосылок для перехода к инновационному профобразованию кадров для АПК.

УДК 378:130.1/3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ БОЛОНСКИХ СТЕПЕНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Козачек (Тамбов)

В статье на основе анализа официальных документов Болонского процесса дано определение содержания степеней «бакалавр», «магистр», «доктор». Проведена типология болонских степеней, включающая научно-исследовательские и профессионально ориентированные. Обоснована структура этих степеней начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования. Показаны возможные варианты соотношения указанных степеней с квалификациями и степенями профессионального экологического образования, принятыми в Российской Федерации.

Ключевые слова: бакалавр, магистр, доктор, Болонский процесс, профессиональное экологическое образование.

A THEORETICAL ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF BOLOGNA DEGREES OF THE VOCATIONAL ENVIRONMENTAL TRAINING

A. V. Kozachek (Tambov)

In the article, on the basis of analysis of the official documents of the Bologna Process, there is revealed the content of the «Bachelor», «Master», and «Doctor» degrees. The typology of the Bologna degrees is given, including the research and professionally oriented

Козачек Артемий Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры природопользование и защита окружающей среды ГОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет».

E-mail: artem_kozachek@mail

ones. There is substantiated the structure of the Bologna degrees of initial, middle, higher and postgraduate vocational training. There are shown some possible variants of correlation between Bologna degrees and the qualifications and degrees of vocational environmental training, accepted in the Russian Federation.

Key words: *bachelor, master, doctor degrees; Bologna process; vocational environmental training.*

Введение в России степеней «бакалавр» и «магистр» считается одной из главных задач и одним из важнейших достижений современной российской образовательной системы. Однако в системе профессионального экологического образования России до сих пор отсутствует единство мнений относительно целей, задач и сущности бакалавриата и магистратуры в российских вузах. В различных вузах (педагогических, естественнонаучных, экологических, технических и др.) на практике реализуются зачастую диаметрально противоположные подходы к построению системы профессиональной подготовки в рамках бакалавриата и магистратуры.

Отсутствует единая идентификация степеней «бакалавр» и «магистр» и в нормативных актах Российской Федерации в области образования. Прежняя (по одной из предыдущих редакций закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании») российская структура квалификаций включала систему «бакалавр (4 года) или специалист (5 лет) → магистр (2 года)». Согласно новой редакции указанного закона в первом абзаце ч. 2 ст. 6 указано: «высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) «бакалавр» – бакалавриат», а во втором абзаце говорится: «высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) «специалист» или квалификации (степени) «магистр» – подготовка специалиста или магистратура» [1]. Таким образом, закон фактически приравнивал магистратуру и специалитет, поставив их выше и отдельно от бакалавриата, что выразилось в новой формуле «бакалавр (4 года) → магистр (2 года) или специалист (1 год)».

Интересно, что приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 января 2010 г. № 63 [2] степени «специалист» и «бакалавр» были объединены в только бакалаврские степени и перепрономерованы в соответствии с новым перечнем направлений подготовки бакалавров, утвержденным более ранним приказом [3]. Таким образом, этим документом степени «специалист» и «бакалавр» косвенно были признаны равнозначными друг другу. Однако получается, что указанные Федеральный закон и приказ Министерства *противоречат друг другу* при определении статуса степеней.

Поэтому мы считаем необходимым подробно остановиться на теоретической идентификации степеней, основанной непосредственно на положениях самих Болонских соглашений. Это позволит построить обеспечить их соотнесение с квалификациями и степенями профессиональной экологической подготовки, принятыми в Российской Федерации.

Теоретическая идентификация степени «бакалавр». В Сорбонской декларации 1998 г. [4] международное признание бакалаврской степени считается важным для последующей работы над созданием единого европейского образовательного пространства. В Болонской декларации

1999 г. [5] отмечается, что степень, присуждаемая после первого цикла обучения (бакалавр), будет востребована на рынке труда как квалификация соответствующего уровня, т. е. фактически бакалавр является компетентным специалистом. Саламанкская конвенция [6] указывает на то, что первая степень должна вывести выпускника или к возможной занятости на рынке труда, или быть своеобразной «ступенькой» в магистратуру. Иначе говоря, бакалавр должен стать компетентным в своей области и либо работать (например, на предприятии на соответствующей должности специалиста), либо использовать свои знания при обучении в магистратуре.

На специально посвященном степени бакалавра семинаре в Хельсинки (Финляндия) 16–17 января 2001 г. были определены преимущества введения ступени бакалавриата [7]. В частности, было отмечено, что качественные и эффективные бакалаврские программы и стандарты одновременно и облегчают трудоустройство выпускников на рынке труда, и сокращают общее время учебы студента, способствуя, таким образом, более быстрому его выходу на рынок труда. Согласно мнению участников семинара, для получения степени бакалавра необходимо в процессе учебы получить от 180 до 240 кредитов *ECTS*. Степени бакалавра предлагается получать как в классических университетах, так и в профессионально ориентированных вузах. На Конференции министров высшего образования в Берлине [8] была достигнута договоренность о необходимости изучить и реализовать возможность слияния сокращенного курса высшего образования с первым уровнем Болонской системы степеней – бакалавриатом.

Интересно, что на этих саммитах было определено – бакалавриат не должен рассматриваться лишь как промежуточная ступень в более длительном обучении, необходимая для получения степени магистра. Бакалавриат является самостоятельным уровнем обучения, позволяющим студенту выбрать настоящую профессию. Поэтому бакалавриат должен быть ориентирован на конкретные профессии и быстрое вступление на рынок труда, а все его учебные программы должны быть направлены на формирование у студентов ключевых навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

В ходе болонских реформ также предпринимались попытки разделить степень бакалавра на три вида: общую, профессиональную (например, инженерную, архитектурную) и научно-исследовательскую. Этот процесс был характерен до 2001 г., в первую очередь для университетов Бельгии, Нидерландов, Финляндии и Швейцарии. Однако к настоящему времени Болонские соглашения на высшем уровне определили, что степень бакалавра должна быть единой, поскольку она является степенью квалифицированного специалиста для рынка труда, но при этом в учебном процессе необходимо обеспечить разнообразие, справедливое распределение кредитов и равноправное сочетание общих, профессиональных и научно-исследовательских модулей. Как заявлено в докладе «Тенденции II», степень бакалавра должна отличаться многосторонностью и включать как широкую базовую подготовку, так и необходимые навыки в профессиональных областях и научные и академические специализации [9].

Кроме того, по Сорбонской декларации 1998 г. студенты, обучающиеся на бакалавриате, должны иметь возможность выбора между различными диверсифицированными образовательными программами [4]. На семинаре в Хельсинки (Финляндия) 16–17 января 2001 г. [7] было официально за-

явлено, что студентам должны предлагаться бакалаврские программы, отличающиеся большой индивидуальной гибкостью. Причем различия в бакалаврских программах должны учитывать национальное многообразие, многообразие индивидуальных и академических потребностей, многообразие требований рынка труда, а сами бакалаврские программы должны иметь различную ориентацию и различные профили.

Таким образом, Болонскими соглашениями четко определена необходимость разработки бакалаврских образовательных программ и стандартов не для некоего единого «среднестатистического» бакалавра с общими знаниями и компетенциями, который только потом, в магистратуре, получит профессиональную специализацию, а для различных, именно бакалаврских профессиональных специализаций. Официальные документы Болонского процесса определяют бакалавриат как полноправную и самостоятельную ступень высшего образования, а бакалавра – как специалиста, готового конкурировать на рынке труда, работать по специальности и успешно осуществлять свою профессиональную деятельность. В рамках бакалавриата профессиональные и научно-исследовательские модули должны равноправно сочетаться.

Степень «магистра» в системе болонских степеней. На Итоговой конференции по Болонскому процессу, касающейся вопросов ученых степеней магистерского уровня в Хельсинки (Финляндия) 14–15 марта 2003 г. [9] определено, что для получения степени магистра студенту необходимо набрать 60–120 кредитов. При этом не являются обязательными одинаковые продолжительность и содержание магистерских программ в разных вузах. По Болонским соглашениям, магистерские образовательные программы и стандарты, как и бакалаврские, должны иметь различную ориентацию и разные профили; таким образом учитывается многообразие индивидуальных и университетских потребностей и потребностей рынка труда. Что касается содержания самого понятия «магистр», то здесь проведенный нами анализ Болонских соглашений позволил выделить два официальных подхода (в отличие от бакалавриата).

Первый подход (назовем его «научный») определен в Сорбонской декларации 1998 г., согласно которой в магистерской и докторской программах акцент должен быть сделан на исследовательскую и самостоятельную работу студента. Далее этот тезис повторяется во многих болонских документах. Обладатель степени магистра представляется в первую очередь как ученый-исследователь. Такой магистр, например во Франции, именуется «магистром, ориентированным на научную работу» [10]. Поэтому степень «магистр» в некоторых странах присваивается часто только после написания диссертации. Следовательно, здесь степень магистра можно определить как ориентированную на научную работу (научно-исследовательскую).

Второй подход (назовем его «профессиональным») получил официальное признание на упомянутой конференции по вопросам ученых степеней магистерского уровня в Хельсинки (Финляндия) 14–15 марта 2003 г. Согласно ее заключению после обучения в магистратуре выпускники должны обладать настолько высоким уровнем знания и понимания явлений и настолько высоким уровнем мастерства (напомним, «магистр» в переводе с латинского означает «мастер»), что смогут синтезировать полученные при обучении знания в единое целое, решать сложные практические

задачи, самостоятельно формулировать новые суждения и (достаточно интересное положение), уметь объяснить и обосновать свои умозаключения как специалистам в этой области, так и неспециалистам [11].

Таким образом, магистр предстает не просто как специалист, а как высокопрофессиональный, высококомпетентный специалист, способный адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, применять ранее полученные в вузе знания в новой профессиональной ситуации. Как видим, во Франции Министерство образования, технологий и исследований на официальном уровне определило понимание такого магистра как «профессионально ориентированного магистра» [10].

Многие австрийские и британские университеты присваивают степени «master», например, MAS (Master of Advanced Studies – магистр продвинутого уровня) или MBA (Master of Business Administration – магистр делового администрирования). Степени «master» являются последипломными и ориентированы на профессиональную деятельность. Кроме того, в докладе «Тенденции I» отмечается наличие в Великобритании теоретических магистерских программ со сроком обучения 12 месяцев и научно-исследовательских магистерских программ с более длительными сроками обучения [12]. Следовательно, вполне можно говорить о реальном присвоении профессионально-ориентированной степени магистра.

Как вариант, для определения различий между разными направлениями обучения магистров Европейским фондом развития менеджмента (EFMD) принято предложение выделять три основные категории магистерских степеней: универсальная степень магистра наук (M.Sc) в области менеджмента, специализированные степени магистра в конкретных областях, магистр делового администрирования (MBA) с опытом работы. Д. Макгро также предлагает в рамках Болонской системы для инженерного образования выделить два вида степеней магистров – ученую и исследовательскую. По его мнению, бакалавры, поступившие и обучившиеся в инженерной магистратуре, получая ученую степень магистра, должны соответствовать «высочайшим стандартам инженерного образования». Бакалавры, имеющие высокие достижения, также могут поступать в исследовательскую магистратуру и по окончании обучения получить исследовательскую степень магистра [13].

Таким образом, проведенный нами анализ позволяет сделать вывод, что и официальные документы Болонского процесса, и научное сообщество, и профессиональные (менеджерские, инженерные и другие) общественные организации указывают на необходимость ввести разделение степени магистра на два типа: профессиональный (например, MBA, магистры инженерных наук и т. д.) и научно-исследовательский.

Место докторской степени в рамках профессионального образования. Наиболее четко, по нашему мнению, сущность докторантуры определена в Декларации Глазго 2005 г. [14], где в качестве стержневого элемента докторантуры указано получение новых знаний путем проведения научных исследований и, одновременно, соответствие процесса подготовки доктора требованиям рынка труда. Сам докторант при этом рассматривается одновременно и как ученый-исследователь, и как студент. В Бергенском коммюнике [15] подтверждается, что основой докторантуры является получение новых знаний за счет оригинальных научных исследований, а докторант рассматривается также в качестве студента. При этом ком-

мюнике предлагает ввести в содержание докторских программ междисциплинарные курсы и обеспечить формирование у докторантов навыков, трансформируемых сообразно потребностям рынка труда. Таким образом, традиционный статус докторантуры как структуры научных исследований и разработок в рамках Болонской системы сохраняется, дополняясь статусом учебного (третьего) уровня, а сами докторанты становятся одновременно и учеными, и студентами.

Декларация Глазго и Бергенское коммюнике также определили срок обучения в докторантуре примерно в пределах трех–четырёх лет при полной занятости. При этом в отчете «Болонья глазами студентов 2009» выделяется такая нерешенная пока проблема докторантуры, как несоответствие содержания докторских программ Болонским соглашениям во многих странах [16].

В Болонских документах речь идет в основном о докторантуре как о научно-исследовательской степени. Однако в Великобритании, Нидерландах и некоторых других странах в рамках дополнительной профессиональной подготовки введена степень «Doctor of Business Administration» (DBA) по примеру США – в целях придания более высокого статуса лицам, прошедшим курс «Master of Business Administration» (MBA) и желающим дальше совершенствоваться в управлении бизнес-процессами. Эта степень подразумевает не столько научные исследования в области менеджмента, сколько повышение компетентности управляющих фирмами и корпорациями. Хотя данная степень официально не входит в состав третьего уровня (цикла) Болонских степеней, она, тем не менее, пользуется определенной популярностью как на рынке образовательных услуг, так и на рынке профессионального труда. Кроме того, согласно докладу «Тенденции I», в США, чья образовательная система была взята как пример для болонских реформ, профессиональная подготовка, например, по медицине и юриспруденции организуется с присвоением степеней «доктор медицины» (M.D.) и «доктор права» (J.D.), являющихся не исследовательскими, а сугубо профессиональными [12]. Поэтому мы предлагаем считать, что Болонская степень «доктор», как и степень «магистр», имеет два типа: профессиональную (например, DBA) и научно-исследовательскую (например, PhD), причем научно-исследовательская степень соответствует российской степени «кандидат наук».

Что касается российской степени «доктор наук», то, по нашему мнению, ее аналогом является применяемая в некоторых странах Европы вторая (высшая) докторская степень, или так называемая «Habilitation» (например, «Doktor Habilitation» в Австрии и Германии, «PhD Habilitation» в Дании и Исландии, «Dphil (Habilitation)» в Великобритании [9; 11; 17]). Данная степень является научно ориентированной. Поскольку профессионально ориентированной высшей докторской степени в Европе и США к настоящему времени не существует, предлагаем вместо нее на данном квалификационном уровне обозначать степень (квалификацию), получаемую специалистом предприятия после прохождения профессиональной переподготовки и повышения квалификации – «Qualification Upgrade».

Начальное и среднее профессиональное образование в болонском процессе. В ходе болонских реформ в странах Европы был введен уровень «краткого» («short») профессионального образования. Очевидно, что введение этого уровня обучения продиктовано следующими требованиями:

1) необходимостью встроить в структуру профессионального образования прикладные квалификации, присваиваемые вузами (особенно техническими) и дающие право на низкоквалифицированную или узкоспециальную работу на рынке труда; такие квалификации присваиваются после 1–2 лет обучения во многих странах Европы, например, квалификации «Philosophicum» в Норвегии, «Brevet de Technicien Supérieur» во Франции и других странах;

2) необходимостью обеспечить признание дипломов о начальном и среднем профессиональном образовании и аналогичных квалификаций, присваиваемых колледжами и различными доуниверситетскими курсами, и их интеграцию в единое Европейское пространство высшего образования.

Для реализации этих требований в 2001 г. экспертом Европейской ассоциации университетов М. О’Махони было предложено ввести понятие «подстепень», под которой подразумевается обучение в течение примерно 1–2 лет (или 60–120 кредитов ECTS) с присвоением выпускнику специального сертификата или диплома о таком обучении [14]. В 2004 г. уровень «подстепень» под обозначением «Short Cycle» был введен и в Дублинские дескрипторы, где для него были разработаны структура и содержание знаний и компетенций [18].

Итоговая структура Болонских степеней профессионального образования. Теперь на основе проведенной нами идентификации мы предлагаем составить структуру болонских степеней, включающую следующие уровни и типы степеней:

1) краткий уровень (60–120 кредитов) – Subdegree (подстепень), например, Diploma Universitario, Philosophicum, Higher National Diploma, Brevet de Technicien Supérieur и т. д.;

2) первый уровень (180–240 кредитов) – Bachelor (бакалавр), например, Bachelor of Arts, Bachelor of Science, Bachelor of Laws, Bachelor of Education, Bachelor of Engineering и т. д.;

3) второй уровень (60–120 кредитов) – включает два типа степеней:

– Professionally-Oriented Master (профессионально-ориентированный магистр), например, Master of Arts, Master of Business Administration;

– Research-Oriented Master (магистр, ориентированный на научную деятельность), например, Master of Philosophy, Master of Science;

4) третий уровень (180–240 кредитов) – включает два типа степеней:

– Professionally-Oriented Doctor (профессионально-ориентированный доктор), например, Doctor of Arts, Doctor of Business Administration;

– Research-Oriented Doctor (доктор, ориентированный на научную деятельность), например, Doctor of Philosophy, Doctor of Science;

5) четвертый уровень (кредиты не определены) – включает два типа степеней:

– профессионально-ориентированный – Qualification Upgrade (профессиональная переподготовка и повышение квалификации работника предприятия);

– научно-ориентированный – Habilitation (высший доктор), например, Doktor Habilitation, PhD Habilitation, Dphil (Habilitation).

Указанные термины «профессионально ориентированный магистр» («Professionally-Oriented Master») и «магистр, ориентированный на научную работу» («Research-Oriented Master») впервые предложены в 2003 г. Министерством образования, технологий и исследований Франции в док-

ладе о ходе Болонской реформы в стране [9]. Термины «профессионально-ориентированный доктор» («Professionally-Oriented Doctor») и «доктор, ориентированный на научную работу» («Research-Oriented Doctor») предложены нами по аналогии с французскими терминами, обозначающими типы магистров.

Итак, проведенный нами теоретический анализ Болонских соглашений позволил обеспечить идентификацию болонских степеней, построить структуру болонских степеней и соотнести их с квалификациями и степенями профессионального экологического образования, принятыми в Российской Федерации. Разработанная нами структура также позволяет понять место и роль болонских степеней среднего и высшего профессионального образования в зависимости от уровня обучения и специфики будущей работы выпускников (профессиональной или научно-исследовательской).

В частности, в системе профессиональной экологической подготовки России в условиях болонского процесса необходимо идентифицировать степень «бакалавр» как равнозначную ранее существовавшей степени «специалист (инженер-эколог без категории, II категории)». Что касается степени «магистр», то предлагаем считать ее адекватной более высокому, чем «специалист», уровню профессиональной компетентности выпускника, позволяющему сразу после вуза занимать и осуществлять деятельность на более высоких и ответственных должностях (например, «инженер-эколог I категории», «начальник отдела по охране окружающей среды»).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **О высшем** и послевузовском профессиональном образовании. Федеральный закон Российской Федерации от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ (в ред. от 13 февраля 2009 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – 26 авг. – № 35. – Ст. 4135.
2. **Об установлении** соответствия направлений подготовки высшего профессионального образования, подтверждаемых присвоением лицам квалификаций (степеней) «бакалавр» и «магистр», перечни которых утверждены Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 сентября 2009 г. № 337, направлениям подготовки (специальностям) высшего профессионального образования, указанным в Общероссийском классификаторе специальностей по образованию ОК 009-2003, принятом и введенном в действие Постановлением Государственного комитета Российской Федерации по стандартизации и метрологии от 30 сентября 2003 г. № 276-ст. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 января 2010 г. № 63 // Рос. газ. – 2010. – 26 марта. – № 63.
3. **Об утверждении** Перечней направлений подготовки высшего профессионального образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 сентября 2009 г. № 337 // Бюл. нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2009. – 30 нояб. – № 48.
4. **Harmonization** of the Architecture of the European Higher Education System. Joint Declaration of Four Ministers in Charge of Higher Education in Germany, France, Italy and United Kingdom on the Occasion of the 800th Anniversary of the University of Paris (Sorbonne Declaration). Paris, France, May 25, 1998 // Compendium of Basic Documents in the Bologna Process: Steering Committee for Higher Education and Research (CD-ESR), 1st plenary session, Strasbourg, 3–4 October 2002, Item 7 / Compiled by the Directorate General IV. – Strasbourg : Council of Europe, 2002. – P. 11–12.
5. **The European** Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna Declaration). Bologna, Italy, June 19, 1999 // Compendium

- of Basic Documents in the Bologna Process: Steering Committee for Higher Education and Research (CD-ESR), 1st plenary session, Strasbourg, 3–4 October 2002, Item 7 / Compiled by the Directorate General IV. – Strasbourg : Council of Europe, 2002. – P. 3–6.
6. **Shaping** the European Higher Education Area. Message from Salamanca, Spain, March 29–30, 2001 // Salamanca Convention 2001. The Bologna Process and the European Higher Education Area. – Genève : EUA Genève, 2001. – P. 7–9.
 7. **Семинар**, посвященный степеням уровня бакалавра. Хельсинки, Финляндия, 16–17 февраля 2001 г. // Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / под ред. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С. 310–314.
 8. **Realizing** the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003 (Berlin Communiqué) // The Bologna Process and its Implications for Russia. The European Integration of Higher Education / V. A. Belov, M. L. Entin, G. I. Gladkov etc.; K. Pursiainen, S. A. Medvedev (eds.); Russian-European Centre for Economic Policy (RECEP). – М. : RECEP, 2005. – P. 156–161.
 9. **Haug G., Tauch Chr.** Trends in Learning Structures in Higher Education (II). Follow-up Report Prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March / May 2001 // Toward the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague, April 2001. – Helsinki : National Board of Education, 2001. – P. 8–90.
 10. **France.** Implementation of the «Sorbonne/Bologna» Process objectives (1998–2003). Country report. – Paris : Ministre Jeunesse, – Ed., Recherche, 2003. – 9 p.
 11. **Болонский процесс.** Конференция по степеням магистерского уровня. Хельсинки, Финляндия, 14–15 марта 2003 года // Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / под ред. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 372–377.
 12. **Haug G.** Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe // Trends in Learning Structures in Higher Education. Project Report, 7 June 1999. – Copenhagen, 1999. – P. 3–30.
 13. **Макгро Д.** Болонская декларация и инженерное образование в Европе // Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / под ред. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С. 284–287.
 14. **Strong** Universities for a Strong Europe. Glasgow Declaration of European University Association. Brussels, April 15, 2005. – Brussels, 2005. – 21 p.
 15. **The European** Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, Norway, 19–20 May 2005 (Bergen Communiqué) // The Bologna Process and its Implications for Russia. The European Integration of Higher Education / V. A. Belov, M. L. Entin, G. I. Gladkov etc.; K. Pursiainen, S. A. Medvedev (eds.); Russian-European Centre for Economic Policy (RECEP). – М. : RECEP, 2005. – P. 171–177.
 16. **Bologna** With Student Eyes 2009 / Content: A. Cacciagrano, B. Carapinha (Coord.), I. Gielis, L. Burns, L. Deca, M. Sciriha, O. Oye, V. Proteasa. – Leuven : The European Students' Union, 2009. – 175 p.
 17. **Байденко В. И.** Болонский процесс: структурная реформа высшего образования в Европе. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 122 с.

18. **Shared** «Dublin» Descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A Report from a Joint Quality Initiative Informal Group (Contributors to the Document are Provided in the Annex) / Draft 1 Working Document on Joint Quality Initiative Meeting in Dublin, Ireland, on 18 October 2004. – Dublin, 2004. – 5 p.

УДК 37.0 + 13

ФИЛОСОФСКАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА

Т. А. Челнокова (Зеленодольск)

В статье сквозь призму идей антропоцентризма, синергетики, аксиологии, гуманизма дается осмысление педагогического проектирования профессионального развития школьника. Актуализация идей философии в рассмотрении данного педагогического явления позволяет выделить основные требования к организации педагогического участия в профессиональном развитии школьника и выстроить стратегию преобразовательных действий.

Ключевые слова: педагогическое проектирование профессионального развития школьников, антропоцентризм, синергетика, аксиология, акмеология, гуманизм.

THE PHILOSOPHICAL BASIS OF THE PEDAGOGIC ENGINEERING OF THE SCHOOLCHILDREN PROFESSIONAL DEVELOPMENT

T. A. Chelnokova (Zelenodolsk)

The article analyses the pedagogic engineering of the student development through the prism of anthropocentrism, synergetics and humanism. Actualization of the philosophic ideas in consideration of a given pedagogic event allows to emphasize the basic requirements to arrangement of pedagogic participation in the professional development of the secondary school student and to construct a strategy of transforming actions.

Key words: pedagogical designing of professional development of the schoolchildren, anthropocentrism, synergetics, axiology, acmeology, humanism.

Роль человеческого ресурса в перспективах экономического развития страны предопределила возрастающее внимание к проблеме профессионального развития личности на этапе оптации (этапе выбора профессии). Профессиональное становление начинается с самоопределения человека в своих профессиональных интересах, накопления необходимых знаний и умений, личностного развития. Выстраивание исследования, обращенного к проблеме педагогического участия в профессиональном развитии школьника, предполагает изучение педагогического проектирования процесса развития. Философское осмысление целей, ценностей, методологических принципов проектирования позволяет увидеть сущность такого

Челнокова Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики ГОУ ВПО «Институт экономики, управления и права».

E-mail: chelnokovat@rambler.ru

рода действий в развитии личности школьника как субъекта будущей профессиональной деятельности.

Идеи антропоцентризма, синергетики, аксиологии, акмеологии, гуманизма становятся основой философского постижения педагогического проектирования профессионального развития школьника. Интеграция указанных идей в единую целостность помогает выстроить философию проектирования перемен в образовании для решения актуальной государственной задачи – подготовки выпускников школы к трудовой и профессиональной деятельности.

Путь к антропоцентризму является характерной чертой современного общества, поскольку целью социальных процессов признается человек. А признание обществом приоритета прав и свобод человека предопределяет новые подходы и к организации деятельности учреждений института образования. Востребованными становятся преобразования, реализующие принципы педагогической антропологии, которые, по мнению Г. М. Коджаспировой, отражены в идеях:

- целостности и уникальности человека;
- понимания детства как первопричины всего последующего в жизни человека;
- необходимости инициации деятельности воспитанников в выборе способов самоактуализации;
- развития креативных способностей личности и др. [1].

Идеи антропоцентризма, развиваемые в исследованиях отечественных ученых (Б. Г. Ананьев, Б. М. Бим-Бад, З. И. Васильева, В. П. Зинченко, Г. М. Коджаспирова, Л. М. Лузина, В. И. Максакова и др.), помогают вникнуть в сущность процесса профессионального становления школьника, раскрывая роль внутренних и внешних факторов, определяющих профессиональный выбор человека и готовность следовать ему.

Антропоцентрический подход в проектировании исходит из необходимости создания условий для самосовершенствования и полноценного развития участников педагогического взаимодействия через познание природы человека, законов его развития. Развитие и обогащение интеллекта, творческой энергии, духовно-нравственных сил учащихся выступает главной целью проектируемых новообразований, которые обновляют содержательную и технологическую основы педагогического взаимодействия. Антропологический подход в такого рода деятельности помогает педагогу стать архитектором преобразований, имеющих заданную цель в воспитании и обучении учащихся.

Самоорганизующая направленность проектирования, сосредоточенного на создании новых структур, свойств системы, обозначила актуальность синергетической теории в его изучении. Развитие идей синергетики в педагогических исследованиях В. И. Андреева, Л. Г. Богуславского, В. Г. Буданова, Л. Я. Зориной, В. Н. Корчагина, С. В. Кульневича, В. А. Рабош, Н. М. Таланчука и других помогает понять механизм рождения новообразований в открытых системах, какими являются система образования и личность.

Синергетический подход вводит новые категории в педагогическую лексику, например, «нелинейное развитие», «хаос», «бифуркация», «аттрактор» и др. Осмысление антропоцентризированной проектной деятельности сквозь призму этих понятий позволяет выстроить линию перемен,

способных стимулировать изменения в профессиональных подструктурах личности. Синергетические принципы (гомеостатичность, иерархичность, нелинейность, неустойчивость, незамкнутость, динамическая иерархичность, наблюдаемость – принципы бытия и становления) объясняют происходящие в профессиональных подструктурах личности процессы как результат самоорганизующегося развития «встроенного» в образовательную среду человека [2]. Проектирование, придавая образовательной среде новые свойства и качества, меняет среду, изменяя условия самоорганизующегося развития личности. По мнению В. А. Рабош, самоорганизация есть процесс «изменения взаимосвязи элементов, направленный на сохранение и развитие всей системы» [3, с. 81]. Педагогический фактор является внешним источником, подпитывающим «запуск» механизмов профессиональной самоорганизации личности на этапах обучения. Синергетический смысл педагогического проектирования заключается в формировании новых траекторий движения систем. В качестве систем могут быть рассмотрены: система образования в целом, образовательная система отдельно взятого учебного учреждения, участники образовательного процесса (те, кто учит, и те, кто учится), система обучения, воспитательная система.

Педагогическое проектирование есть проектирование нелинейных «орбит движения» систем. Незамкнутость (открытость) указанных систем предопределяет их взаимопересекаемость с более сложными социальными образованиями. Отсюда стратегически значимо педагогическое видение всей совокупности исходных точек эволюционных преобразований и написание сценариев преобразовательной деятельности для достижения обозначенных в проекте результирующих точек. При этом в разрабатываемых проектах должна быть конкретизирована и детализирована стратегия инновационных преобразований, представляющая государственную политику в образовании, формируемую в контексте конкретного этапа исторического развития.

В качестве исходных точек проекта профессионального развития личности школьника могут быть выделены:

- относительно личности учащегося – сфера интересов, склонности, профессиональные потребности, ценностные ориентации, уровень компетентного развития, личностные качества, психофизиологические свойства;

- относительно личности учителя – профессиональная компетентность, инновационный потенциал, социально- и профессионально-ценностные ориентации;

- относительно среды учебного заведения – материально-техническая оснащенность, методическая обеспеченность, организационное многообразие внутренних и внешних связей, традиции;

- относительно общества, государства – социальный заказ институту образования, нормативно-правовая основа деятельности учреждений образования, институциональная структура общества, структура института образования.

Определение критериальных характеристик результирующих точек развития систем строится с учетом рационально возможного сбалансирования потребностей общества, государства, производства, личности в прогностическом предвидении их изменений.

Обращение к идеям синергетики позволяет увидеть синергетический эффект педагогического проектирования. Под синергетическим эффектом педагогического проектирования нами понимается целенаправленное возвращение новых качеств, настраивание структуры, увеличение числа связей, возрастание внутреннего ресурса системы к саморазвитию. Целенаправленность возвращения новых качеств и свойств системы отражает ее инновационность. Поэтому активное внедрение проектирования в практику жизнедеятельности образовательного учреждения обеспечивает возможность достижения им равновесия требованиям эволюционирующего общества.

Идеи педагогической синергетики позволяют увидеть сущностное предназначение проектирования, которое заключается в создании возможных разветвлений, траекторий развития образовательной среды. Проект становится планом, стимулирующим процесс самодостраивания системы (образовательной среды, личности). Проект выводит систему в состояние неустойчивости, предопределяя рождение нового качества, новой модальности, именно этим определяется перманентный характер проектирования.

По мнению В. И. Андреева синергетический подход помогает осуществить в педагогической деятельности гуманистические идеи [4, с. 59]. Реализация принципа гуманизма в проектной деятельности представляет общую тенденцию развития образования. З. Г. Нигматов указывает на то, что гуманизация выступает объективной потребностью нашего времени, поэтому «принцип гуманизма как основа педагогики выходит сегодня на передний план» [5, с. 9]. Гуманистическая методология основана на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Ориентиры гуманистической педагогики – преодоление разрывов и установление гармонии между знаниями общетеоретическими, знаниями, важными для жизни, поступками личности. Направлением преобразовательного поиска становится активизация гуманистического инструментария педагогического взаимодействия, в сценариях преобразований приоритетные позиции занимают интерактивные формы обучения и воспитания.

Принцип гуманизма проявляется в вовлечении в проектную деятельность всех участников образовательного процесса, а его реализация предусматривает внедрение новообразований, стимулирующих активные позиции человека. Реализация принципа гуманизма в проектной деятельности означает:

- проектирование преобразований исходит из приоритета ценностей и интересов личности;
- вводимые преобразования призваны умножить эмоциональный и коммуникативный потенциал образовательных ресурсов;
- выстраивание новых структур системы обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию образования, расширяя ресурсные возможности проявления активности индивидуализированной личности;
- реализация продуктов проектной деятельности усиливает педагогическую поддержку развития личности.

Идеи гуманизма в инновационном образовании расширяют диапазон возможностей в установлении гармоничных взаимоотношений между участниками образовательного взаимодействия, между требованиями общества и желанием отдельной личности самоутвердиться. Большое зна-

чение для развития индивидуальности имеет формирование многоступенчатой, многопрофильной, многовариативной системы непрерывного образования, ее становление предоставляет школьнику возможность выбора разных форм и траекторий обучения, которые могут проходить через всю жизнь, обеспечивая возможность вхождения в новое поле профессиональной деятельности.

Идеи гуманистической педагогики имеют особое значение в формировании пространства поддерживающего образования. Поэтому в проектной деятельности востребованы идеи педагогики поддержки (О. С. Газман, Г. Б. Корнетов, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, И. С. Якиманская и др.). Продуктом проектной деятельности выступают обновленные идеями педагогики поддержки качественные характеристики образовательной среды.

Модель поддерживающего образования, согласно Г. Б. Корнетову, осуществляется в трех основных направлениях:

- оказание помощи обучающемуся «в познании самого себя, в осознании им накопленного опыта, в осмыслении своих интересов и возможностей»;
- организация педагогом помощи в реализации «актуального интереса, который возникает “здесь и теперь” <...> и обладает возможностью стать значимым для дальнейшей жизни воспитанника, для его дальнейшего образования»;
- содействие учащемуся в осознании своих собственных проблем и необходимых условий их преодоления [6, с. 158].

Практическая реализация этих идей в системе образования усиливает эффективность педагогического взаимодействия в индивидуальных программах профессионального становления благодаря тому, что внешнее воздействие прокладывается через приведение в движение внутренних механизмов развития познающего себя человека.

Обращение к принципу гуманизма как общефилософскому принципу расширяет возможности среды в стимулировании процессов самоорганизации личности. Проектирование преобразований среды учебного заведения должно строиться:

- с учетом естественных условий среды «реального общества, государства, города, поселка», создавать среду, «природосообразную детству и культуросообразную гуманизму» [7, с. 31–32];
- с ориентацией на преодоление проблем индивидуальной и социальной незрелости через создание ситуаций развития способности обучающегося становиться не только субъектом желаний, но и действия, сравнивая достигнутые результаты с поставленной целью;
- в целенаправленном регулировании субъектов образовательной среды, объединенных в общность, в воспроизводстве гуманистических и демократических отношений, в оптимистическом развитии, в вовлечении в социальную жизнь.

Эффективность преобразований образовательной среды с учетом развития потенциала поддержки зависит от степени осознания педагогом индивидуальности каждого обучающегося. Идеи гуманизма находят преломление в проектировании поддержки взаимодействия личности с внешним миром (в том числе миром профессий), в развитии способности человека находить опору в себе. Создаваемый проект преобразования среды должен включать в себя педагогические средства, обеспечивающие

сближение позиций отдельной личности с общественными позициями, предусматривать помощь личности в преодолении возможного конфликта между ними (такая помощь актуальна в разрешении противоречия между индивидуальными профессиональными предпочтениями и потребностями рынка труда.)

Аксиологический характер проектной деятельности был выделен Е. С. Заир-Бек. Она поставила цель проектирования в прямую зависимость от приоритетных педагогических ценностей, обосновывая необходимость создания условий для развития и воспитания человека. Аксиологический принцип как методологическая основа проектирования современной модели профессионального развития личности предполагает обращение проектировщиков к проблеме ценностей, анализ трансформации иерархии ценностей в связи с изменениями социально-экономической и политической ситуации развития общества. Осмысление значимых ценностей, которые не должны быть потеряны новыми поколениями, предопределяет структурные и содержательные преобразования в решении задачи морально-нравственного развития личности в процессе ее профессионализации.

Аксиологизация проектирования усиливает значимость работ, обращенных к проблеме духовно-нравственного развития личности. Идея развития духовного потенциала подрастающего поколения активно обсуждается в научных работах последних лет (Б. Л. Вульфсон, С. Б. Каверин, Н. А. Коваль, З. Г. Нигматов, В. А. Сластенин, В. Н. Толмачева, В. Д. Шадриков и др.). Роль духовного начала человека в социальной и профессиональной жизни определяет включение новых сценариев духовно-нравственного развития школьника в педагогический процесс. При этом задействованным может быть не только потенциал гуманитарных предметов. В реализацию задачи духовно-нравственного развития каждый школьный предмет может внести свой вклад (этические понятия добра и зла, справедливости, чести и достоинства, совести, долга и другие могут найти преломление в учебном материале, отражающем содержание любых отраслей научного знания.)

Аксиеологический подход в проектной деятельности проявляется уже в том, что, участвуя в ней, человек получает возможность самоосуществиться, самовыразиться. Принцип акмеологичности проектирования отражается в требовании педагогических условий «повышения устойчивости личности к проявлениям бездуховности, усиления сопротивления нравственному цинизму, роста иммунитета к негативизму и иным проявлениям разрушительного воздействия бездуховности на личность» [8, с. 3]. Трансляция идей акмеологии и аксиологии в философско-методологическую основу проектирования имеет свой ресурс в ориентации системы образования на эффективное профессиональное развитие школьника на этапе оптации.

В современном мире, когда возрастание роли человеческого капитала предполагает преодоление негативных тенденций в сфере образования, проектирование становится востребованным видом деятельности. Выстроенная на основе интеграции идей антропоцентризма, синергетики, гуманизма, аксиологии, акмеологии философия проектирования обеспечивает глубину постижения роли проектной деятельности в решении задачи педагогического участия в профессиональном развитии школьника на этапе оптации. Философские идеи антропоцентризма, синергетики, гуманиз-

ма, аксиологии, акмеологии формируют новый контекст педагогического взаимодействия. Этот контекст позволяет достигнуть более высокой степени согласованности между требованиями рынка труда и профессиональными возможностями карьерной успешности личности за счет наращивания ресурсов образовательной среды, опосредованно воздействующей на профессиональное развитие оптанта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология. – М., 2005. – 288 с.
2. Буданов В. Г. Синергетика: история, принципы, современность. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://spkurdyumov.narod.ru>
3. Рабош В. А. Синергетический подход к проблеме устойчивого развития образования // Философия образования. – 2008. – № 3. – С. 5–12.
4. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
5. Нигматов З. Г. Гуманистические основы педагогики : учеб. пособие. – М. : Высш. шк., 2004. – 400 с.
6. Корнетов Г. Б. Общая педагогика. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.
7. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания / под общ. ред. Л. И. Семиной. – М. : Бонфи, 2002. – Т. 2. – 204 с.
8. Трофимова Н. Б. Акмеологическая концепция развития духовного потенциала старшего школьника : автор. дис. ... д-ра психол. наук. – Тамбов, 2009. – 47 с.

УДК 378:101

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ИННОВАЦИЯ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

С. И. Черных, С. В. Коробицина (Новосибирск)

В статье анализируется специфика понятия «инновация» в педагогическом и социально-философском аспектах. Авторы предлагают такое рассмотрение, которое позволит снять некоторые разногласия, возникшие в последнее время между теорией и методологией рассмотрения этого понятия в педагогике и социальной философии. Авторы считают, что интегрирующим моментом в снятии этих разногласий может являться трактовка этого понятия в философии образования как новой области социального знания. В статье не ставится задача дать полное определение этого понятия, но отдельные аспекты, обсуждаемые в ней, могут послужить основанием для дальнейшей его разработки.

Ключевые слова: образование, педагогика, философия образования, инновация, социальная философия.

Черных Сергей Иванович – кандидат философских наук, заведующий кафедрой философии ФГОУ ВПО «Новосибирский государственный аграрный университет».

E-mail: 2560380@ngs.ru

Коробицина Светлана Валерьевна – старший преподаватель кафедры философии ГОУ ВПО «Новосибирская государственная медицинская академия».

E-mail: 2560380@ngs.ru

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE SOCIAL-PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE DEFINITION OF "INNOVATION" IN THE EDUCATIONAL PROCESS

S. I. Chernykh, S. V. Korobitsina (Novosibirsk)

The article shows a specific character of "innovation" in pedagogical and social-philosophical aspects. The authors introduce such consideration that allows resolving the contradictions that have arisen recently between theory and methodology of consideration of this concept in pedagogy and social philosophy. The authors think that consideration of this specific notion in philosophy of education as a new area of social knowledge can serve as an integrating moment in removing these contradictions. The authors of the article do not pose a problem of giving a complete definition of this concept; however, some separate aspects, being discussed in the article, can form a basis for the future work.

Key words: *innovation, education, pedagogy, social philosophy, philosophy of education.*

Актуальность темы определена значимостью инноваций для развития и оптимизации современного высшего профессионального образования, с одной стороны, а с другой – сравнительной неразработанностью данной проблемы. Несмотря на возросший поток специализированных работ, посвященных инновациям в области образования, до настоящего времени остается без ответа вопрос о том, что есть инновации в образовании, в чем их сущность и специфика.

Впервые понятие «нового» в педагогике было рассмотрено в работе М. С. Бургина, в которой автор описал уровни новизны в педагогике, ее свойства, определил меру новизны и показал возможности математики в оценке новизны [1]. Активные исследования, направленные на построение теории инновационного развития в образовании, ведутся с 1930-х гг.

С этого момента понятие «инновация» и сопряженные с ним термины «новация», «инновационный процесс», «инновационный потенциал» и другие приобрели статус общенаучных категорий высокого уровня обобщения и обогатили понятийные аппараты многих наук.

Чтобы говорить о сущности инновации как социального механизма, не только обеспечивающего импульс, но и вызывающего к жизни способ развития, необходимо полнее изучить закономерности взаимодействия инноваций с различными социальными системами. В нашем случае специфика отношений заключается в том, что речь идет о взаимодействии, с одной стороны, инновации, а с другой – образования как социального института и процесса, которое в свою очередь рассматривается в качестве одного из важнейших ресурсов развития.

Поскольку внедрение инноваций приводит к изменению условий и целей образования, оно неизбежно меняет и само миропонимание людей, оказывая на него непосредственное влияние. Внедрение и тиражирование инноваций предполагает достижение стратегических целей более эффективным путем, т. е. с меньшими ресурсными затратами и большими показателями конечного результата. Важным для определения инновации является учет социокультурного контекста: то, что на одном этапе общества или для одного общества является инновацией, для другого может выступать в роли устаревшего, пройденного этапа.

Содержание инновации раскрывается только через совокупность признаков и проявляется через многообразие форм; поэтому любая инновация может быть рассмотрена как процесс, вид деятельности, результат, форма, способ достижения целей, механизм адаптации к существующим условиям при заданной цели, как саморазвивающаяся и самоинтерпретирующая система. Целостное осмысление инновационных процессов требует раскрытия ведущих тенденций, закономерностей и противоречий в их развитии. Инновация как любой социальный процесс, кроме объективных показателей, критериев, всегда характеризуется субъективными показателями. Они, в свою очередь определяются спецификой мировосприятия людей, которые оказываются втянутыми в инновационный процесс. Собственно, для инноваций в образовательном процессе таковыми будут сами учащиеся, их родители, администрация учебно-образовательных учреждений, потенциальные работодатели (если речь идет о профессиональном образовании). Социально и профессионально важные качества, обуславливающие готовность преподавателя к инновационной деятельности, находятся в прямой зависимости от социальной и профессиональной востребованности этих качеств.

Р. Н. Юсуфбекова, рассматривая понятие «педагогическое новшество», определяет его как такое содержание возможных изменений педагогической действительности, которое ведет к новому результату, развивающему теорию и практику обучения и воспитания. Это содержание может касаться педагогической действительности в целом или отдельных ее составляющих [2]. Рассматривая систему основных понятий педагогической инноватики, Р. Н. Юсуфбекова выделяет три блока в структуре инновационных процессов в системе образования.

Первый блок – блок создания нового в педагогике. Здесь рассматриваются такие категории, как новое в педагогике, классификация педагогических новшеств, условия создания нового, критерии новизны, мера готовности нового к его освоению и использованию, традиции и новаторство, этапы создания нового в педагогике, творчество нового. По сути, это разработка категориального поля теории нового в педагогике, указанные понятия изучает педагогическая неология.

Второй блок – блок восприятия, освоения и оценки нового: это педагогическое сообщество, оценка и разновидности процессов освоения нового, консерваторы и новаторы в педагогике, инновационная среда, готовность педагогического сообщества к восприятию и оценке нового. Данными понятиями занимается педагогическая аксиология.

Третий блок – блок использования и применения нового. Здесь изучаются закономерности и разновидности внедрения, использования и применения нового. Данный блок связан с учением о внедрении, его называют педагогической праксиологией [2].

Среди закономерностей протекания инновационных процессов в педагогике [3; 4] выделяют четыре закона: закон необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды, закон стереотипизации педагогических инноваций, закон цикловой повторяемости, т. е. возвращаемости педагогических инноваций.

А. В. Хуторской в книге «Педагогическая инноватика» [5] предлагает считать новшеством все, что является новым для образовательного процесса. Но возьмем, к примеру, компьютер. Объективно назвать его новым

средством нельзя: его давно уже используют в школе. Однако для конкретного учителя из глубинки – это новшество. Из данного примера можно сделать вывод о том, что новшество все-таки носит субъективный характер и тем самым отличается от инновации.

В педагогической реальности выделяются два типа инновационных процессов. Первый тип – стихийные инновации, происходящие без полного осознания системы условий и путей их осуществления. Эти инновации осуществляются на эмпирической основе, под воздействием ситуативных требований. К инновациям данного типа можно отнести деятельность учителей-новаторов, родителей, воспитателей и др.

Социально-философский подход к инновации ярко выражен в работе В. Ф. Самохина, В. П. Чернолеса, отмечающих, что: «в общепедагогическом определении инновация характеризуется как комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства для удовлетворения человеческих потребностей, меняющихся в ходе развития социокультурных систем и субъектов. В приведенном общесистемном определении указаны:

- причины появления новшества – возникновение изменений в развитии системы (субъектов);
- характер влияния на среду новшества при его внедрении – удовлетворение возникающих потребностей системы;
- условие социализации новшества – практическая направленность, комплексный учет возможностей создания, распространения и использования.

В явном виде в данном определении отсутствует признак, относящий инновации к образовательной сфере, и признак, определяющий цель создания новшества. Дополнить, видоизменить данное общее определение, при котором оно наиболее полно будет соответствовать понятию «педагогическая инновация», можно, сформулировав общую цель системы профессионального образования в условиях изменяющейся социокультурной среды» [6].

Из изложенного видно, что инновационные процессы всегда имеют своих носителей, а реализация инноваций связана с изменениями в сфере сознания образовательного сообщества в целом. Психологическая готовность педагогов к принятию системного нововведения является наиболее значимым условием. Особенно это важно сейчас, когда наши школа и вуз переживают период радикальных преобразований, которые уже привели к переосмыслению теоретического наследия нашей педагогики, к возвращению к ее гуманистическим основам. Вопрос о субъектах инноваций имеет принципиальное значение, поскольку судьба инноваций непосредственно зависит от отношения к ним субъекта. Субъект – это не только человек, познающий и преобразующий окружающий мир, обладающий сознанием и волей, но еще и тот, кто способен к организации своей активности. «Организация личностью своей активности сводится к ее мобилизации, согласованию с требованиями деятельности, сопряжению с активностью других людей. Эти моменты составляют важнейшую характеристику личности как субъекта деятельности. Они выявляют личностный способ регуляции деятельности, психологические качества, необходимые для ее осуществления» [7].

Первый тип нововведений (относительно субъектов) состоит в том, что приоритетными целями социальных инноваций в образовательном процессе в вузе обозначено формирование профессиональных и личностных компетенций. Это предполагает уход (но не отказ) от традиционной ориентации в образовательном процессе на знания – умения – навыки. Речь идет о смещении приоритетов, и вместо стремления к определенному набору знаний, умений, навыков, не менее важным является формирование наряду с узкопрофессиональными компетенциями общегуманитарных и личностных компетенций. Критическое мышление, аргументация, самопрезентация, проектное мышление, проблемное изучение и т.д. – те смысловые блоки, которые способствуют формированию общегуманитарных и личностных компетенций как студентов, так и преподавателей.

Второй тип нововведений – это инновации в системе образования, являющиеся продуктом осознанной, целенаправленной, научно культивируемой деятельности. Именно такие инновации обладают огромным системным эффектом влияния на все компоненты педагогического процесса, его структуру и на деятельность всего педагогического сообщества.

Барьерами на пути инноваций в образовательном процессе являются:

1. Релятивная новизна, т. е. степень, в которой инновация соответствует / не соответствует предыдущему образовательному продукту, процессу, условиям, сформировавшимся ценностям, прошлому образовательному опыту и т. д. По идее, любая инновация должна повысить качество обучения. Однако, учитывая такие свойства образовательной услуги, как нематериальность, непосредственность участия при ее передаче, пролонгированный результат и оценку качества, информационную асимметрию и т. д., достаточно сложно продемонстрировать заинтересованным участникам выгоду инновации.

2. Чтобы принять инновацию, ее нужно, как минимум, понимать и владеть ею. Это определяет сложность освоения, адаптирования инноваций. Причем если для научно-технической инновации данное условие является понятным, то для социальной инновации – нет. Чтобы освоить компьютер или новую программу, требуются и время, и учеба. Аналогично и с социальной инновацией в образовании. Любая новая система имеет какое-либо подобие с предыдущими (например, с образовательным опытом многих людей, получивших образование). Многие образовательные инновации основываются на развивающих моделях чтения. Многие из этих моделей описывают комплексное взаимодействие между рядом вариаций. Точное понимание таких моделей предполагает широкую образовательную базу в области образования и теории обучения. В результате очень сложно понимать, что участники образовательного процесса стремятся получить посредством новых образовательных технологий, которые основываются на этих комплексных моделях.

3. Триабельность, т. е. степень, с которой инновация может быть связана с ограниченным основанием. Часто бывает сложно «попробовать» образовательную инновацию на ограниченном основании и получить комплексное понимание того, как и с кем эти инновации будут оперировать. Ограниченность времени может также привести к невозможности понимания того, какие преимущества будут получены от инновации.

4. Наблюдаемость, т.е. видимость результатов другими. Поскольку различия в образовательном окружении и образовательном менеджменте

видимы для остальных, сложно видеть результаты именно инноваций, особенно в краткий промежуток времени. Отсутствие прямых наблюдений может негативно повлиять на принятие инноваций.

5. Риск – последний тормоз на пути инноваций. Риск всегда сопутствует инновациям. В области образовательных инноваций предполагаемый риск может быть очень высок для аудитории как целевой группы. Невозможность инновации соответствовать ожиданиям может оказаться очень серьезным препятствием для ее принятия. Так, многие родители воспринимают инновации как чересчур рискованные для внедрения (кстати, как и руководители).

Новация означает новшество, инновация – обновление, нововведение, вошедшее в жизнь, принятое в качестве руководства к действию, одобренная, общепризнанная новация [8].

Из вышеизложенного можно сделать некоторые предварительные выводы. Теория и методология педагогики в рассмотрении понятия «инновация» во многом сходятся с социально-философским его анализом. Однако имеется и существенная разница в некоторых аспектах. Наиболее важным из них авторам представляется то, что педагогическая наука склонна рассматривать инновацию как нечто конкретное, что позволяет сохранить педагогическую парадигму в тех рамках, которые позволяют эффективно функционировать данной педагогической парадигме. Социально-философский подход акцентирует внимание на том, что инновация в большей мере должна быть представлена как процесс, результатом которого является такое изменение не только педагогической, но и образовательной парадигмы в целом, которое приведет эту парадигму не к частным, но к общим изменениям. Цель этих изменений, в рамках социально-философского подхода фиксируется сегодня как изменение качества субъекта образовательного процесса, во-первых, и, во-вторых, элиминация большей части субъектности из образовательного отношения. Примером может быть развитие дистанционного образования как частного случая в отношении принципиально новой формы образовательного процесса – электронного образования.

Следуя этой логике, авторы утверждают, что инновация может быть раскрыта только через совокупность социально-философского и педагогического подходов, которые реализуются в процессе инновационного развития. Инновация может стать как одним из оснований в разработке новых парадигмальных принципов общей теории образования, так и одним из принципов в разработке государственной образовательной политики в условиях глобализации и интеграции российского образовательного пространства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бургин М. С. Инновации и новизна в педагогике // Советская педагогика. – 1989. – 123 с.
2. Юсуфбекова Р. Н. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991. – 199 с.
3. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания. – М. : ИП РАН, 1994. – 43 с.
4. Грановская Р. М., Крижанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб., 1993. – 192 с.

5. Хуторский А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: научное издание. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
6. Самохин В. Ф., Чернолес В. П. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность // Инновации в образовании. – 2006. – № 6. – С. 4–9.
7. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
8. Кун Т. Структура научных революций. – М. : Прогресс, 1975. – 288 с.
9. Новая философская энциклопедия : в 4 т. – М. : Мысль, 2000. – 840 с.
10. Хуторской А. В. Современные педагогические инновации на уроке // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 5 июля.

УДК

СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. В. Пушкарёв (Новосибирск)

В статье анализируется проблема складывания современного социального института высшего образования. Отмечается, что особую роль в этом процессе играют глобальные образовательные процессы, формирующиеся на основе современных информационных технологий. Главными критериями развития высшего образования как социального института на современном этапе становятся: единые подходы к содержанию, методам и средствам образовательного процесса; новые формы сотрудничества в образовании, проекты и программы; складывающееся «глобальное информационное пространство».

Ключевые слова: образовательное пространство, информационные технологии, глобализация.

MODERN DEVELOPMENT OF SOCIAL INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

Yu. V. Pushkarev (Novosibirsk)

In clause the problem of folding of modern social institute of higher education is analyzed. It is marked, that the special role in this process is played with the global educational processes formed on the basis of modern information technologies. The main criteria of development of higher education as social institute at the present stage become: uniform approaches to the maintenance, methods and means of educational process; new forms of co-operation in formation, projects and programs; developing « global information space ».

Key words: educational space, information technologies, globalization.

Важным фактором в формировании современного образования как социального института является складывание мирового образовательного пространства на основе современных информационных технологий. Мировое образовательное пространство – это название, которое имеет современная глобальная образовательная социальная система, основное содер-

Пушкарёв Юрий Викторович – кандидат философских наук, доцент кафедры философии ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

E-mail: pushkarev73@mail.ru

жание которой составляют культурные и научные достижения всего человечества, осваиваемые в единых организационных формах, на основе общих средств, методических принципов и технологических возможностей образовательной деятельности [1, с. 326–327]. Глобальное образование – это не просто совокупность множества национальных образовательных пространств и систем, это особая «мегасистема», в которой задаются и реализуются цели национальной и мировой образовательной политики, функционируют специфические связи и отношения между государствами и их образовательными системами, направленными на всемерное расширение возможностей развития личности.

Введение термина «мировое образовательное пространство» в научный оборот во многом задает критерии развития образования как социального института на современном этапе общественного развития. Главными элементами, придающими данному понятию определенную целостность, по мнению А. П. Лиферова [2, с. 10–12], становятся:

- выработка единых подходов к содержанию, методам и средствам обучения,
- внедрение новых, более глубоких форм сотрудничества в образовании (многосторонние проекты и программы),
- укрепление международных правовых основ интернационализации,
- складывающееся «глобальное информационное пространство»,
- растущее число международных организаций в этой сфере.

К содержательной общности и методическому единству всех структурных частей современного образования ведут его основные тенденции, обусловленные новым качеством информационных технологий, обеспечивающих пользователям мировой компьютерной сети доступ к наиболее важным для человечества научным знаниям и культурным ценностям.

Наиболее эффективные методики и опыт обучения становятся общим достоянием большинства регионов и стран мира, что также приводит ко все большей унификации образования. Глобализация судьбоносных проблем человечества и их всеобщее интеллектуальное и практическое освоение также осуществляются через образование, обретая таким образом единые цели.

Становление единого образовательного пространства в современном мире происходит противоречиво, в столкновении интеграционных и дезинтеграционных процессов в образовании. Дезинтеграционными являются противоречия между средним и высшим образованием, школьным и внешкольным воспитанием, субъектом и объектом образовательной деятельности и интенсивное развитие наряду с инновационными светскими системами религиозного образования. Не способствуют интегративным тенденциям образования и резкое снижение его качества, подростковая преступность, непрестижность профессии педагога и т. п. Достаточно противоречив по своим последствиям и важнейший фактор универсализации образования – использование новейших информационных технологий.

Формирование единого образовательного пространства должно сопровождаться приведением в соответствие национально-специфических понятийных систем образования в рамках какого-либо языка.

В условиях, когда посредством глобальной информационной сети формируется обширная образовательная среда с неоднозначными социальными нормами и разнонаправленными этическими векторами, для филосо-

фии образования возникает совершенно неожиданная проблема, которая подпитывается спецификой поликультурного региона. Она стала предметом педагогики противодействия, которая в отличие от обычных педагогик, изучающих позитивный теоретический и методический потенциал образования, рассматривает только факторы, препятствующие обучению.

Они связаны с распространяющейся практикой обучения не в условиях сотрудничества сторон, а в отношениях их социального противостояния и могут усугубляться расхождением ответственности за образование между обществом и государством, противостоянием религий и различием менталитетов, обстановкой острых социальных, в том числе этнических, столкновений, конфликтов языков, обрядов и традиций в самой образовательной среде.

Негативное влияние на становление единого образовательного пространства оказывает субкультура, которая зачастую выступает как результат сопротивления этнической культуры доминирующей. Эти деструктивные процессы носят характер внутрисистемных противоречий образования.

В условиях глобализации, интернационализации педагогического образования и научных знаний особого внимания требует обращение к педагогическому наследию и традициям российского образования, их историческому осмыслению [3, с. 16–18].

Требованиям нынешнего времени отвечает такое движение к единству, при котором разнообразие не минимизируется, а сохраняет свое содержательное богатство. Такой вектор, в частности российскому образованию, на ближайшее десятилетие задан основными целями и задачами его модернизации, которые призваны обеспечить ему доступ в мировое образовательное и научно-техническое пространство.

Переход к многообразию типов и видов образовательных учреждений, развитию дистанционному обучению, широкому внедрению информационных технологий в учебный процесс и научный поиск, а также вариативность образовательных программ, их максимальная индивидуализация, личностно-ориентированное обучение и воспитание – первые решительные шаги в этом направлении.

В поисках целостного подхода к воспитанию и обучению человека философия образования акцентирует внимание на эталонах, принципах, процедурах, методиках, практиках и других элементах внутренней структуры образования, инвариантных на всем его протяжении и продуцирующих все его разнообразие.

Однако интеграции образовательного пространства (мира, регионов) способствуют не только внутренняя логика развития образования, выявление и реализация его фундаментальных целей и идеалов, но и господствующие в мировой культуре тенденции. Вхождение в единое мировое образовательное пространство предполагает установление глобального диалога между культурами, религиями, ментальностями и образовательными системами и осознание общности исторических судеб народов разных регионов планеты [1, с. 326–327].

Что касается места российской системы образования в мировом образовательном пространстве, то по мнению Э. М. Мирского, мы можем рассматривать его не как некоторую гипотетическую точку или область, а только как траекторию: «Место образования – это представление о будущем человечества или какой-либо его части в мировой динамике, уровень

осознания этого будущего, а соответственно, готовность обеспечить это будущее интеллектуальными и кадровыми ресурсами. <...> Степень участия России в сотрудничестве по осмыслению и решению этих проблем, вклад России в подготовку специалистов, которым предстоит эта работа, – вот параметры, которые продемонстрируют миру культурно-образовательный потенциал нашей страны в мировом образовательном пространстве» [4, с.19].

В условиях современной России и постсоветского пространства решение задачи укрепления могущества государства предполагает синхронную работу в нескольких направлениях. По мнению Э. М. Мирского, «первое из них – целенаправленное использование культурных богатств, которые исторически были созданы на русскоязычной основе, для развития культуры, образования и экономики стран СНГ. Это <...> научно-техническая, учебная литература, произведения мировой художественной классики. <...> Другим направлением использования культурно-образовательного потенциала России является культурная интеграция мирового русскоязычного сообщества, которое занимает четвертое место в мире (по некоторым оценкам – 270 млн человек, большинство которых, может быть впервые в новейшей истории проживает за пределами государства Российского). Национальный язык и культура <...> оказываются единственным эффективным средством интеграции людей, проживающих в разных странах, принадлежащим к различным конфессиям, придерживающихся различных политических убеждений, но, как все нормальные люди, стремящихся ощущать себя в историческом времени» [4, с. 24].

Подводя краткие итоги вышесказанному, отметим, что глобальное образование – это не просто совокупность множества национальных образовательных пространств и систем, это особая «мегасистема», в которой задаются и реализуются цели национальной и мировой образовательной политики, функционируют специфические связи и отношения между государствами и их образовательными системами, направленными на всемерное расширение возможностей развития личности. К содержательной общности и методическому единству всех структурных частей современного образования ведут его основные тенденции, обусловленные новым качеством информационных технологий. Важнейшим фактором универсализации образования является использование в современных образовательных реалиях современных информационных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Билалов М. И.** Единое образовательное пространство // Глобалистика : Энциклопедия / Ред. И. Мазур, А. Н. Чумаков. – М., 2003. – С. 326–327.
2. **Лиферов А. П.** Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании: : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – М., 1997.
3. **Орлов О. С.** О глобализации и интернационализации научно-педагогических знаний в контексте деятельности МАНПО // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 16–18.
4. **Мирский Э. М.** Высшее гуманитарное образование в России в поисках ответов на вызовы XXI века // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 1. – С. 22–27.

РАЗДЕЛ II
МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PART II. MODERNIZATION OF THE CONTEMPORARY
VOCATIONAL TRAINING

УДК 37.014

ДИСКУРСИВНЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. К. Пичугина (Волгоград)

В статье выделяются антропологическая и дискурсивная доминанты модернизации образования, рассматриваются термины «дискурс», «антропологический дискурс», «дискурс в педагогике», «антропологический дискурс в педагогике» и их роль в модернизационных процессах. Специфика модернизации современного российского образования анализируется автором в контексте антропологического дискурса в педагогике как ориентир при определении приоритетов развития педагогической теории и практики.

Ключевые слова: модернизация образования, антропологический дискурс.

THE DISCURSIVE ASPECTS OF MODERNIZATION OF RUSSIAN
EDUCATION

V. K. Pichugina (Volgograd)

The anthropological and discursive dominants of the education modernization are distinguished. The «discourse», «anthropological discourse», «discourse in pedagogy», «anthropological discourse in pedagogy» terms are considered, while taking into consideration their role in modernization processes. The specificity of modernization of modern Russian education is represented within the framework of anthropological discourse in pedagogy as a reference point for the development of pedagogical theory and practice.

Key words: education, modernization of education, discourse, anthropological discourse, anthropological discourse in pedagogy.

Одним из главных слов нашей эпохи стала «модернизация». Именно с модернизацией ключевых социальных сфер связывают получение адекватного ответа на вызовы современности. Интенции процесса перманентной модернизации обозначены в нормативных документах разного уровня, в которых

Пичугина Виктория Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет».

E-mail: Pichugina_V@mail.ru

представлены попытки обозначить долгосрочные перспективы науки, экономики и общества с целью определения стратегических направлений исследований. При этом объемы финансирования, механизмы их распределения, контроль за расходованием средств и экономические выгоды часто затмевают для человека социальную значимость тех или иных преобразований. Особенно остро это ощущается тогда, когда речь заходит о модернизации образования.

Вместе с тем несомненно: в основе модернизационного переустройства любой сферы находится человек. Первичная модернизация возникает как следствие изменений в человеке, именно личность дает импульс такой модернизации, а вторичная, напротив, заставляет человека меняться, даже против его воли, «как нож мясорубки, рассекая личность» [1, с. 147]. Можно привести множество исторических примеров модернизаций отечественного образования – как «мягких», ориентированных на личность, так и «жестких», вынуждающих «догонять, чтобы не быть раздавленным».

Не вдаваясь в их особенности и не классифицируя с точки зрения «первичности» и «вторичности», отметим, что и в том и в другом случае должно быть осознанное принятие обществом необходимости преобразований. Оптимально, если модернизацию предваряет этап глубокого осознания настоящего и его оценки, осмысление «задним числом» может иметь болезненные для личности последствия. Ретроспективный анализ реформирования российского образования показывает, что череду реформ и контрреформ в большинстве случаев не предваряло должное осознание общественных процессов. Интерес к реалиям настоящего и перспективам будущего пересиливал (и продолжает пересиливать) интерес к прошлому. Историко-педагогические исследования, посвященные анализу реформирования отечественного образования, воспринимаются скорее как «летописная констатация» (А. С. Белкин и Е. В. Ткаченко), а не как основа оптимизации современных модернизационных процессов. До сих пор не осознано, что любые реформы должны приводить к «кардинальной трансформации педагогических традиций» (М. В. Богуславский) в рамках «человеческого измерения».

На наш взгляд, помимо антропологической существует и дискурсивная доминанта модернизации образования. Несмотря на то, что необходимость разработки антропологических основ педагогической теории и практики достаточно давно закреплена нормативно и рассматривается как один из ключевых моментов модернизации отечественного образования, термин «дискурс» лишь сравнительно недавно стал фигурировать в официальных документах в данном контексте. В данной связи целесообразно определить такие термины, как «дискурс», «антропологический дискурс», «дискурс в педагогике», «антропологический дискурс в педагогике» с учетом их роли в модернизационных процессах в образовании.

На современном этапе относительно термина «дискурс» имеется «множество толкований, несмотря на то, что слово «дискурс» занимает первые позиции по частоте употребления» [2, с. 5]. При этом, с одной стороны, дискурс осуществляется в заданном локусе коммуникации, а с другой – дискурс неминуемо выводит за пределы коммуникативной ситуации в более широкую сферу реалий. С философской точки зрения, дискурс не может являться только средством пассивной передачи информации или отношений, поскольку не столько репрезентирует мир, сколько «означивает» его. В гуманитарных науках дискурс утрачивает свою однозначность, приобретая новые и дополнительные значения: это «аналитический концепт», который исследователь проецирует на действительность, одновременно и процесс, и результат, «поле речи» и «поле смыслов». Дискурсы «подвержены изменениям: меняются дис-

позиции слов, предметов, видений, поведений» [3, с. 130]. Следовательно, можно говорить о существовании конкретно-исторических форм дискурса.

Повышенный интерес к дискурсу в контексте модернизации возник не беспричинно: рубеж тысячелетий рассматривается учеными не просто как хронологический факт и исторический переход, а как мировоззренческая революция, повлекшая коренные изменения научного мышления. Многочисленные исследования и программы, призванные решить острейшие социальные проблемы, задали глобальные научные дискурсы, которые отразили основные особенности постмодерна. С точки зрения истории, интерес к дискурсам всегда возрастал в переломные этапы, а интерес к антропологическим дискурсам – в моменты, когда казалось, что человек – «великая загадка для самого себя» (Н. А. Бердяев) вот-вот будет разгадана, а также в моменты горького осознания, что попытка в очередной раз провалилась. Смена одного дискурса другим означала коренные преобразования, несмотря на то, осознается она в полной мере или только частично.

Антропологический дискурс также историчен, позволяет рассмотреть «изнанку» тех или иных событий, он отражает то, что «субъективное (т. е. принадлежащее человеку) перемалывается жерновами объективного» [4, с. 62]. Очевидно, подход к этому вопросу может быть как научным, так и философским или религиозным, а сам процесс дискурсивного развертывания затрагивает механизмы сознания (Н. Д. Арутюнова) и предполагает некоторую идеологическую ориентацию (В. Е. Зарайченко, П. Серию, В. Е. Чернявская и др.). Главной когнитивной функцией антропологического дискурса является способность задавать специфические установки интерпретаций явлений и воздействовать на конструирование идентичностей [3]. Идеология является фоном, на котором разворачивается ряд антропологических дискурсов и каждый из них определяет некую «предзаданность» мышления и не поддается пониманию вне ее. Антропологический дискурс можно понимать как «необходимую диспозицию мышления», пронизывающую все проблемное поле современности и указывающую на возможности раскрытия «неожиданных горизонтов» (И. Я. Брачули) сущности человека. По сути, он является попыткой в первом приближении дефинировать эту сущность в «духе времени», несмотря на то, что она всегда была и будет скорее искомой, чем найденной. Роль антропологического дискурса в изучении особенностей отечественной модернизации сформулирована В. Н. Шевелевым: «антропологический дискурс подтверждает, что национальная модернизация не может быть проведена как чисто экономический проект» [1, с. 145]. То есть модернизация, нацеленная на «сращивание» экономики и образования, отталкивается отнюдь не от «человеческого ресурса», а потому рискует не состояться.

Дискурс в педагогическом контексте переходит в плоскость проблемного формирования новой образовательной реальности. Это поле значений, в которое человек включен и благодаря которому осуществляется смысловое наполнение этого поля. Современная педагогика имеет дело, прежде всего, с человеком, все пути мысли которого «загадочно ведут через язык» (М. Хайдеггер); человеком, задающим формы и смыслы дискурсов и испытывающим на себе их воздействие. Выявление роли, которую дискурс играет в педагогической деятельности, осложняется тем, что его употребление в педагогическом контексте ассоциируется прежде всего с дискурсивными аспектами речевой педагогической деятельности. Реже дискурс в педагогике рассматривается с точки зрения «анализа понятийно-терминологического состава педагогики» (В. В. Сериков, Ю. В. Щербинина), и еще реже прослеживается взаимосвязь дискурса и языка педагогики в контексте современного научного знания, который объединяет «и стиль научного изложения, и рассмотрение различных,

выходящих за строго очерченные границы науки, форм духовного освоения педагогической действительности» [5, с. 38].

Возникновение и необходимость дальнейшей разработки *антропологического дискурса в педагогике* обусловлены тем, что «фундаментальным антропологическим основанием образования является принципиальная незавершенность каждого появляющегося на свет человека» [6, с. 43]. «Незавершенность» человека порождает ряд трудностей как актуальных, так и потенциальных: необходимо, с одной стороны, искать и находить точки сравнения человека с самим собой – он сопоставляет потенциал, который сам осознает в данный момент, с неосознанным, имеющимся потенциалом, а с другой – признать, что развитие интенций человека может происходить в самых разных направлениях, делая людей «на выходе» предельно не похожими друг на друга.

Исходя из утверждения, что степень личностной ориентации различна для разных дискурсов, можно считать, что особенностями антропологического дискурса в педагогике являются глубокая личностная направленность и способность отражать уникальность человека как «обучаемого и обучающегося», «воспитываемого и воспитуемого» (Б. М. Бим-Бад). Связь антропологического дискурса в педагогике с ключевыми жизненными ориентирами делает его своего рода «ключом» к поиску оптимальных стратегий взаимодействия и способов адаптации человека к стремительно меняющемуся миру. Трудности, возникающие при попытке конкретизации антропологического дискурса в образовании, обусловлены существованием множества «картин человека», которые по определению нельзя свести к одной, пусть даже и доминирующей на данном историческом этапе. Если для антропологических дискурсов фоном, на котором они разворачиваются и без которого не поддаются пониманию, является идеология, то для антропологических дискурсов в педагогике таким фоном выступает парадигма (понимая как образная метафора, призванная расширять горизонты познания и выполнять эвристическую функцию – Г. Б. Корнетов). Отметим, что парадигма «избирательно высвечивает» одни антропологические дискурсы и подавляет другие. Смена парадигм в педагогике приводит к «высвечиванию» дискурсов, ранее находившихся на втором плане.

На наш взгляд, антропологический дискурс в современной педагогике – это поле значений, задающих матрицу восприятия действительности через человека. Он опирается на многовековую антропологическую традицию и выявляет проблему обнаружения причин и определения характера возможных деструктивных последствий образования, которое перестает рассматриваться только как благо. Образование является преступлением против человека, если представляет собой «массовое школярство» (Б. М. Бим-Бад) и готовит хорошо информированного «пассивного созерцателя» (В.В. Краевский), ориентируясь только на «законнический» уровень образовательных целей, закрепленный в стандартах, – уровень, являющийся основой не для «созидательного», а для «потребительского» роста человека (А. А. Остапенко). В связи с этим встает вопрос о роли антропологического дискурса в педагогике в контексте определения приоритетов при модернизации современного образования.

Вступление в систему рыночных отношений не только диктует необходимость пересмотра образовательных целей, но и вынуждает констатировать: несмотря на то, что «по природе образование чуждо потребительству», на современном этапе «оно утрачивает сверхценность для индивида, низводится до ценностей рядовых товаров и услуг» [8, с. 11]. Современная модернизация образования, нацеленная на превращение образования в сферу обслуживания экономических процессов, не заинтересована в том, чтобы школа оставалась «пространством становления подлинно личностного способа жизни человека,

а не местом купли-продажи образовательных услуг» [7, с. 13]. Без осмысления образования как способа становления «человеческого в человеке» все преобразования могут быть сведены к поиску путей скорейшей «чипизации человека». С отказом от восприятия человека как познающего субъекта, способного представлять во множестве образов, а не только находиться «внутри» динамичного и многомерного антропологического пространства, причем обуславливающего эту динамичность и многомерность. Вместе с тем, императив модернизации отечественного образования должен исходить из более широкого понимания «нормы развития»: «это не то среднее, что есть, а то лучшее – что возможно для конкретного ребенка в конкретных условиях его жизни» [7, с. 17]. Антропологический дискурс в педагогике в контексте модернизации образования – это дискурс, который протекает в умах людей, «борющихся за воплощение своей идеи в жизнь» (А. П. Валицкая), и позволяет делать выводы прогностического характера о том, что рассматривать как прорыв в образовании, а что – как трагедию, оптимизируя тем самым модернизационные процессы.

Таким образом, современный момент переосмысления фундаментальных смыслов образования исходит из актуальной потребности приведения к единому знаменателю «антропологического», «дискурсивного» и «педагогического». Очевидно, что дискурсивное в педагогическом контексте не ограничивается дискурсивными аспектами речевой педагогической деятельности, а сплав антропологического и дискурсивного открывает широкие возможности для исследований разного уровня, но не гарантирует, что человек непременно будет целью, а не средством в достижении каких-либо других целей, лежащих вне его. Острота и актуальность антропологизации современной педагогики обусловлена и тем, что многочисленные социально-экономические и политические изменения «бумерангом» возвращаются в сферу современного образования, находящегося на пути модернизации, затрудняя наполнение образовательных реформ и инноваций человеческим фактором. Еще большие трудности возникают при обосновании необходимости конкретизации дискурса в педагогике. С одной стороны, основной акцент делается на изменении дискурса, за которым, наряду с технологическими инновациями и зонами социального напряжения, будущее образования. С другой – сам дискурс при этом рискует приобрести статус «модного» термина, выполняющего «не столько информационную, сколько парольную функцию» [4, с. 7–8].

Потенциал антропологического дискурса в контексте модернизации образования, с одной стороны, представляется само собой разумеющимся, а с другой – столь очевидно недопонят. Как выясняется, модернизация как процесс радикального обновления в чистом виде не применима к образованию. Изменение ключевых ориентиров этого процесса не может происходить «технически», как смена одной детали на другую. Ориентиром современных модернизационных процессов в образовании должно стать создание условий для максимально полной реализации интенций человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Шевелев В. Н.** Антропологический дискурс в изучении российской модернизации // Теория и практика общественного развития. – 2009. – № 2. – С. 141–148.
2. **Щербинина Ю. В.** Педагогический дискурс: на пути к гармонизации : моногр. – М. : МПГУ : Прометей, 2010. – 300 с.
3. **Брачули И. Я.** Антропологический дискурс и постсоветское пространство // Человек постсоветского пространства : сб. материалов конф.– СПб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2005. – Вып. 3. – С. 128–131.

4. **Постижение** педагогической культуры человечества : в 2 т. – М. : АСОУ, 2010. Т. 1 : Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт. – 200 с.
5. **Краевский В. В.** Язык педагогики в контексте современного научного знания // Язык педагогики в контексте современного научного знания : материалы всерос. методол. конф.-семинара. – Волгоград ; Краснодар ; Москва, 2008. – С. 38–47.
6. **Корнетов Г. Б.** Педагогика: теория и история. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.
7. **Слободчиков В. И.** Антропологизация отечественного образования – императив его модернизации // Психология обучения. – 2011. – № 1. – С. 4–19.
8. **Соколова И. И.** Педагогическое образование: противоречия и прогнозы развития // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика : сб. науч. ст. – СПб. : РАО ИПО, 2010. – С. 8–15.

УДК 681.3.06:658.3

РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ АПК

Л. Я. Замалетдинова (Казань)

Плодотворное развитие деятельности АПК предполагает грамотное управление, которое невозможно без информации о самом объекте и тех изменениях, которые происходят в окружающем мире. Информация становится важным средством управления. Существует целая индустрия информационных технологий, призванная обрабатывать, хранить, изменять, предоставлять, охранять, анализировать информацию и т. д. Поэтому обучение информационным технологиям при подготовке кадров АПК является одной из основных задач.

Ключевые слова: компьютерные технологии, информация, агробизнес, система подготовки кадров для АПК.

THE ROLE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF THE STAFF FOR AGRARIAN- INDUSTRIAL COMPLEX

L. Ya. Zamaletdinova (Kazan)

The productive development of the activity of agrarian-industrial complex presupposes the competent management which is impossible without the information on the object itself and the changes, occurring in the world around. Information becomes an important means of management. There exists an entire industry of information technologies, which is called to process, store, change, make available, protect, analyze information, etc. Therefore, the information technologies training within the system of professional training of the staff for agrarian-industrial complex is one of the primary tasks.

Key words: computer technologies, information, agro-business, system of professional training for agrarian-industrial complex.

В современном обществе наряду с материальными, энергетическими, человеческими и другими традиционными ресурсами все более заметную роль

Замалетдинова Луиза Язкарровна – заведующая кафедрой предпринимательства и информационных систем ФГБОУ ДПО «Татарский институт переподготовки кадров агробизнеса».

E-mail: tipkia_b@mail.ru

играет информационный ресурс. Владение современными технологиями, позволяющими создавать, хранить, перерабатывать, анализировать и обеспечивать эффективные способы представления информации, стали важным фактором конкурентоспособности организации агробизнеса.

Огромное количество вычислительной техники и компьютерных программ, предлагаемых на рынке, оставляет за потребителем право на выбор, осуществить которое невозможно без ориентации человека в сложном мире информационных технологий.

Поэтому все большее внимание при подготовке кадров АПК уделяется вопросам практического освоения современной вычислительной техники, получения специалистами системного представления об информации, методах ее хранения, обработки и передачи, о современных информационных технологиях и системах, истории их развития, влиянии на общество и бизнес, методологиях их применения в деятельности предприятий сельскохозяйственного направления. В настоящее время достигнуты разные уровни подготовленности той или иной категории людей, что, бесспорно, требует дифференцированного подхода к организации процесса обучения.

Для более качественного обучения информационным технологиям предлагается сквозное обучение, которое затрагивает разные стороны работы с современной вычислительной техникой. Переход с одного уровня освоения вычислительной техники на другой осуществляется на базе контрольных заданий, тестов и т. д., имеющих разные уровни сложности.

Предлагаемые уровни обучения включены в определенную иерархию, которая позволяет представителям АПК пройти последовательный сложный путь адаптации в мире современных информационных технологий.

Начальный уровень предполагает освоение основ электронной вычислительной техники – это вопросы истории, состава, принципов функционирования и программного обеспечения ЭВС. Данный уровень обучения направлен на то, чтобы слушатель мог ориентироваться по основным параметрам вычислительной техники, творчески подходить к решению поставленных перед ним задач.

Самым простым практическим уровнем для освоения начальных навыков является получение практических навыков работы с офисно-ориентированными программами. Их изучают по заданиям, взятым из практических задач сельского хозяйства. Это в первую очередь работа с текстовыми редакторами и табличными редакторами. Причем большое внимание уделено вопросам возможности использования расчетов и проведения статистических исследований для анализа хозяйственной деятельности и исследовательских работ.

Следующий практический уровень направлен на получение практических навыков работы с операционной системой компьютера: размещения и поиска информации, администрирования и защиты информации, а также установление программ.

Организация работы с Интернетом, использование его возможностей для практической деятельности является немаловажной задачей при подготовке кадров АПК. Грамотные специалисты должны не только быть пользователями, но и иметь элементарные представления о ресурсах сети Интернет, электронной почты, организации адресов, а также получить базовые представления о создании сайта.

Большое внимание уделяется вопросам освоения базы данных Access. Работы с ней, затем организация своей базы данных на примере задач из делопроизводства организации поможет (обучающимся) сориентироваться в огромном множестве программных продуктов, структурировать цели и задачи своей работы, находить взаимосвязи, анализировать информацию и находить общий язык с разработчиками тех или иных программ.

Рассмотренные вопросы являются базовыми при освоении компьютерных технологий. Дальнейшее обучение организуется в зависимости от специализации слушателей. Например, базовыми программами при обучении бухгалтеров и экономистов являются программы, созданные на базе платформ 1С предприятие 7.7 и 1С «Предприятие» 8. Кроме того, современный уровень информационных технологий позволяет любому заинтересованному человеку оформить результаты своей работы, увидеть итоги планируемых действий и выбрать наилучший вариант. Изучение программ Corel Draw, Adobe Photoshop, AutoCad, 3D MAX позволит получить базовые представления и навыки работы с растровой и векторной графикой.

Основная цель проводимых занятий – научить слушателей пользоваться современными информационными технологиями в повседневной работе. Компьютерные технологии при подготовке кадров АПК присутствуют во всех направлениях подготовки слушателей.

УДК 13 + 37.0

ПРОБЛЕМА ЦЕЛОСТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. В. Олейникова (Новосибирск)

Гуманитарное образование в современном обществе играет важную эстетическую и этическую роль в воспитании духовно-развитого поколения. Формирование аксиологических ориентиров является первоочередной задачей образовательной системы страны.

Ключевые слова: ценности, образование, инновационный потенциал, нравственное воспитание, профессиональная компетентность.

THE PROBLEM OF INTEGRITY OF MODERN DOMESTIC EDUCATION

Yu. V. Oleynikova (Novosibirsk)

Humanitarian education in modern society plays an important aesthetic and ethical role in the upbringing of the spiritually-developed generation. Formation of the axiological reference points is a priority goal of the educational system of the country.

Key words: values, formation, innovative potential, moral education, professional competence.

Критерием жизнестойкости и жизнеспособности общества, мерой развития его инновационного потенциала является непрерывно создаваемое социальное пространство для обеспечения возможности для созидательной, творческой деятельности людей. Реализации этой цели служит образование, которое определяет будущее страны, уровень ее производительных сил и обороноспособности, социальный статус населения. Образовательная система как социальная структура теснее других связана с обществом, которому она служит, поскольку через нее проходит все население страны. Поэтому

Олейникова Юлия Владиславовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры философии ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

E-mail: sophos@mail.ru

она должна сохранять целостность и находиться под неустанным контролем общественности.

Стратегия развития образования в России должна разрабатываться научным сообществом, а все эксперименты в этой хрупкой сфере, как и судьбоносные для образования решения обязаны подвергаться серьезной научной экспертизе. Тем скорее необходимо возрождать экономическую мощь России и профессиональное образование. В нашей стране с 1990 по 2008 г. было закрыто 70 тыс. заводов, утрачено 25 % имеющихся технологий, т. е. была фактически осуществлена деиндустриализация страны. По данным Института международных экономических и политических исследований РАН, среди 49 стран, производящих 94 % валового продукта мировой экономики, по «индексу технологий» Россия занимает последнее место. На мировом рынке высоких технологий в настоящее время вклад России составляет 0,5 %, США – 60 %, Сингапура – 6 % [1].

Научная и педагогическая общественность в стране должна осознать масштаб давления, осуществляемого заказчиками образовательных услуг. Так, М. Прохоров, глава Группы ОНЭКСИМ, выступил с предложением об отделении профессионального образования от общего. Он считает: «все должны идти учиться в ПТУ только после 11-го класса. Тогда 6–8 месяцев достаточно для получения начального профессионального образования, а для среднего профессионального образования – 2 года». Эта идея коррелирует с предложением министра образования и науки А. Фурсенко о снятии с ПТУ социальных функций. «Социальная поддержка и социальная защита должны быть выведены в отличную задачу, а не навешиваться на профессиональное образование», – заявил министр. По его мнению, в современном обществе ПТУ превратилось в «камеру хранения для трудных подростков» [2]. В Проекте федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» из уровней профессионального образования исключен уровень «начальное профессиональное образование», что можно рассматривать как факт фиксации того, что отработанная и оправдавшая себя система подготовки рабочих кадров, трудовых резервов страны государству не требуется. Низкие зарплаты на предприятиях лишают привлекательности рабочие профессии, в результате статус квалифицированного рабочего и технического специалиста в общественном сознании достаточно низок. А выбор профессии, как известно, сопряжен с ее статусом, с осознанным выбором будущего социального положения в конкретном обществе.

В связи с доминированием в экономике России ресурсодобывающих отраслей большая часть ее населения занята в сфере обслуживания, а не в сфере производства, поэтому сегодня востребованность специалистов высокой квалификации весьма невысокая. В условиях ресурсозависимой, сырьевой экономики трансдисциплинарные, высококвалифицированные специалисты и вовсе не нужны. Большинству уготовлена судьба эксплуатируемого, безвольного объекта манипуляций. Однако экономике, развивающейся по инновационному сценарию, необходимы специалисты высокого интеллектуального уровня, которых и должна готовить система отечественного образования.

Требование единства учебно-воспитательного процесса на всех его уровнях традиционно было аксиомой отечественной педагогики. Б. И. Федоров справедливо отмечает: «Образование проявляет себя бесконечно в триединстве главных своих составляющих: в *знании*, в *поведении* и в *духовности*» [3, с. 101]. Слово «образование» в русском языке этимологически связано со словом «образ». Уже в церковно-приходских школах преследовали цель воспитания человека по образцу задаваемой гуманистической модели – Бога. В связи с этим общение учителя и ученика предполагало наличие духовной связи. В США и Европе, напротив, укоренилась клиентная модель образова-

ния, когда учитель, следуя логике образовательного сервиса, оказывает ученику образовательные услуги, не посягая на его суверенную душу, не нарушая его право на свободу личностного выбора.

Сегодня в России для технологического перевооружения страны и перехода промышленности в постиндустриальный этап развития нужны специалисты высокого уровня, востребованные новыми направлениями развития промышленности и сельского хозяйства. Для этого необходимо сохранить многостороннее фундаментальное образование, которому свойственны связь с наукой, базовость и универсальность. Следует восстановить отраслевой принцип построения системы начального, среднего и высшего *профессионального образования*.

Среднее школьное образование должно оставаться всесторонним, т. е. содержать энциклопедически-просветительское ядро фундаментальных дисциплин математического, естественнонаучного и социогуманитарного циклов. Вспомним, княжна Марья, младшая сестра Андрея Болконского, постигала под надзором строгого отца азы математики, поскольку старый князь (смеем предположить) был убежден в том, что этот надежный способ развития продуктивного абстрактно-логического мышления необходим аристократу. Необходимость широкой эрудиции вряд ли кто будет отрицать, поскольку именно она позволяет человеку ориентироваться в меняющейся социальной реальности, адаптироваться к новым типам деятельности. Ранняя специализация и профелизация школе вредна, поскольку приводит к сокращению объемов базового школьного образования. Учащийся должен научиться многому. Базовые, академические предметы с основательно разработанной методикой преподавания важны именно потому, что их освоение позволит выпускнику средней школы сделать обоснованный верный выбор.

Нельзя недооценивать значение гуманитаризации образования, поскольку необходимо обеспечить развитие эстетического мировосприятия и этического отношения к действительности. А поскольку язык, согласно В. фон Гумбольдту, есть «универсальный инстинкт разума», постольку необходимо уделять особое внимание родному языку как основному обучающему школьному инструменту одновременно с развитием письменной и устной речи. Тем более что родной язык выполняет функцию метаязыка, т. е. с его помощью осваиваются не только чужие языки, но и языки других наук – астрономии, математики, истории и философии, – функцию высшего усилителя процессов духовно-нравственного развития новых поколений. Русская изящная словесность, литература у нас, по выражению И. А. Гончарова, «есть орган, то есть язык, выражающий все, что страна думает, чего желает, что она знает и что хочет и должна знать». Русская литература всегда была средством мобилизации нравственных и интеллектуальных сил общества. Именно поэтому она оказывает решающее влияние на весь процесс обучения и воспитания, является средством формирования речевой культуры, служит противоядием моральному уродству и воинствующей пошлости. Чтение художественных произведений позволит преодолеть убожество распространившегося сегодня сериально-клипового мышления, фрагментарно-мозаичной картины мира, внедряемой современными СМИ.

Школа является подготовительным, допрофессиональным этапом развития интеллектуальных способностей и подготовки к освоению профессиональных знаний. Качество среднего образования – фундамент качества высшего образования, опора для всей дальнейшей жизни. В школе у учащихся должен быть сформирован и закреплён устойчивый интерес к самому процессу познания и обучения.

Человек, познающий и знающий, самодостаточен, поскольку он образован. Знания дискредитируют привилегию господства. Человек, оснащенный специальным знаниями и техническими компетенциями, с развитым креативным мышлением – это активная личность, ориентированная на творческую деятельность, направленную на постановку и решение задач. Однако сегодня массовым становится число профессий, которые не требуют когнитивных навыков. Основанный на знаниях труд утрачивает массовый характер. Вступающая в жизнь молодежь сталкивается с проблемами трудоустройства, вследствие чего жизненные ориентации многих трансформируются в сторону направленности на выживание. Введение платности образования многими воспринимается как констатация факта недоступности единственного для многих социального лифта. Поэтому эти люди осознают себя недооцененными, лишенными перспективы. У них формируется жажда социального реванша, протестное самосознание, которое воплощается в деструктивное поведение.

В процессе школьного, допрофессионального обучения не стоит развивать дух соревновательности, конкуренции и соперничества. На этом фоне у неуспевающего в учебе ребенка могут возникнуть навязчивые страхи, неуверенность в себе, низкая самооценка, развиться комплекс неудачника. Школа должна формировать не установку на лидерство, а дух товарищества, стремление к саморазвитию в условиях справедливости и взаимопомощи. Формирование конкурентоспособности как личностной характеристики специалиста осуществляет сам рынок труда, а система профессионального образования обязана предварительно заложить фундаментальные компетенции, способствующие реализации работника как профессионала.

Центральным понятием в концепции высшего профессионального образования является сегодня категория «профессиональная компетентность», в содержательное наполнение которой включены знания, умения и навыки, фиксирующие смысл профессионализма. Школа, начальное профессиональное образование (ПТУ), среднее профессиональное образование (колледжи), высшее профессиональное образование (университеты) и послевузовское образование должны постоянно находиться во взаимодействии, реализуя единую цель – формирование и всестороннее развитие личности, получившей подготовку, соответствующую актуальным мультипрофильным требованиям инновационной экономики, владеющей достаточным и адекватным инструментарием для успешной реализации собственного потенциала в системе современных деловых и общественных отношений.

Однако несформированность новых ценностных ориентиров, способных задавать человеку траекторию саморазвития, порождает конформистское самосознание с посредственной культурной составляющей. Строго говоря, рынок образовательных услуг и ее считает нерентабельной, ограничивая задачу социализации получением узкоспециализированного образования, задающего определенные функциональные возможности обучающегося, его будущие социальные роль и статус.

Либеральная парадигма образования по своей сути откровенно прагматична, поскольку утверждает эффективность тех компетенций, которые немедленно приносят наиболее ощутимую пользу и работнику, и нанимателю. Воспитательная миссия образования при таком подходе изначально второстепенна. Однако традиции отечественного образования основываются на непреложном принципе: «Обучая, воспитывай!» Л.С.Выготский подчеркивал: «Психологическая природа воспитательного процесса совершенно одинакова, хотим ли мы воспитать фашиста или пролетария, готовим ли мы акробата или хорошего чиновника» [4, с. 57]. Следовательно, аксиологический норматив задает вектор воспитательному процессу, стратегия которого определя-

ется философией образования. Педагог обязан не только воспринимать новые веяния модернизации образования, он еще должен рефлексировать по их поводу, отделяя зерна от плевел, опираясь на положение Л. С. Выготского о том, что обучение обязано носить опережающий характер и вести за собой развитие, а не идти у него на поводу.

Рынок труда в РФ испытывает дефицит высококвалифицированных рабочих, инженеров, агрономов. Подготовка и воспроизводство рабочих кадров, технически грамотных специалистов прикладных профессий – задача государственной важности. На фоне правительственных заявлений о необходимости срочно развивать в стране высокотехнологический сектор и экономику знаний в качестве источника общественного богатства хотелось бы иметь систему образования, дающую фундаментальные знания и формирующую профессиональные компетенции, погружающую учащихся в атмосферу высоко эстетизированной и нравственной культуры, которая откроет перед ними необозримые горизонты человеческого гения, вызовет духовную жажду приумножить его достижения. Духовность определяется рефлексивным выбором позиции для самооценки стратегии саморазвития личности. Надындивидуальные ценности превращают ценностные ориентации в основание рефлексии личности над собственной активностью и над бытием во всем его противоречивом единстве. Культура как совокупность ценностей и нормативов задает вектор этому саморазвитию личности. Гражданственность опирается на систему ценностей и нравственную убежденность, придающую этой системе смысл и значимость.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бояринцев В. И., Самарин А. Н., Фионова Л. К. Разгром науки и образования – уничтожение России. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.newsland.ru/News/Detail/id/451900/cat/69/>
2. Будущее профессионального образования. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.uchitel-izd.ru/news/650/127893/> (дата обращения: 08.09.2010).
3. Федоров Б. И. Школьное обучение. Главная цель // Философские науки. – 2009. – № 6. – С. 100–119.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М., 1996. – С. 57–59.

УДК 37.013.73

КРЕАТИВНОСТЬ КАК АТТРИБУТИВНОЕ СВОЙСТВО ЭЛИТНОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. С. Бирюкова (Сургут)

В статье обосновывается тезис о том, что фундаментализация образования приобретает гуманистический смысл, будучи дополнена креативной составляющей. Автор считает, что развитие креативности мышления имеет смысл и статус важнейшего основания и предпосылки модернизации содержания образования и формирования модели инновационного образования.

Бирюкова Наталья Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ГОУ ВПО «Сургутский государственный университет Ханты-Мансийского автономного округа – Югры».

E-mail: birikova.natalia@mail.ru

Ключевые слова: элитное университетское образование, фундаментализация образования, креативное мышление, модернизация содержания образования, инновационное образование, творческий процесс.

CREATIVITY AS AN ATTRIBUTIVE FEATURE OF THE ELITE UNIVERSITY EDUCATION

N. S. Biryukova (Surgut)

In the article there is substantiated a thesis that fundamentalization of education acquires a humanistic meaning, provided it is complemented by a creative component. The author thinks that the development of creativity of thinking has the meaning and status of the major basis and precondition of modernization of the content of education and formation of a model of innovative education. The author notices that the concept of "creativity" includes a number of cogitative qualities, thanks to which realization of creative process is possible.

Key words: elite university education, fundamentalization of education, creativity, thinking, modernization of the content of education, innovative education, creative process.

Сфера университетского образования охвачена сегодня процессом образовательных реформ, что предопределено новым качеством общественного развития и ориентацией на перспективные ценности. Образовательная университетская практика требует переосмысления уже сложившихся ориентиров в ракурсе нового мышления, аксиологических параметров современного жизненного пространства, существующей картины мира. Мы считаем, что фундаментальная составляющая элитного университетского образования не может обрести гуманистический смысл, не будучи дополнена креативной составляющей. Еще Л. С. Выготский писал о том, что философская антропология имеет важное открытие, заключающееся в способности человека строить самого себя, и следовательно, на вопрос о своей собственной сущности получать ответ, содержание которого постоянно трансформируется [1, с. 18].

Становление соответствующих времени характеристик университетской элитной образовательной парадигмы вызвано и новым взглядом на человека – и здесь богатейший комплекс идей предлагают персонализм, экзистенциализм, гуманистическая психология. Так, Ж.-П. Сартр в своих работах придерживался позиции, что человек не принадлежит себе, а только дан себе в должествовании. Человек не является тем, кем он должен быть. Он должен созидать свое бытие. Самостановление и отрицание себя, стремление к уникальности и самобытности – вот сущностная характеристика человека. Экзистенциальный, или феноменологический, подход к человеку заключается в том, чтобы рассматривать и понимать человека «каков он есть», онтологизировать сам феномен человека [2, с. 17]. Действительно, сегодня невозможно оставаться на ступени образовательной парадигмы, направленной на интенции разума, но уделяющей куда меньшее внимание ценностям человеческого бытия. Необходима выработка новых антропологических оснований образовательной парадигмы. Личность уникальна, поэтому самообразование должно быть ориентировано не столько на задачу преобразования университета, сколько на самосовершенствование человека, его самореализацию, самоактуализацию. Процессы образования, развития науки и техники должны расширить сферу человеческой свободы, однако парадоксальность ситуации заключается в том, что общество (и университетская образовательная среда в

том числе) посредством определенных методов обучения стандартизирует мышление личности, «усредняя» ее сознание; тем самым формируется личность с «массовыми», ориентированными на социальный стандарт установками. Х. Ортега-и-Гассет ввел для обозначения такого человека термин «человек-масса», назвав в качестве одной из причин формирования «массового» стандартизированного сознания господство в социуме науки и рационалистического способа мышления. Рационалистическая наука, по мнению Х. Ортега-и-Гассета, отказалась от всего этического, будучи ориентированной на совершенство техники. Ее нельзя сегодня называть наукой о человеке: человек посредством этой рационалистической науки отвлечен от человеческих проблем, духовно разоружен и опустошен, теряет подлинные жизненные ориентиры – цель, чувство личной ответственности за события современной истории; словом, он перестает быть человеком «живущим». Один из путей разрешения этой конкретной и драматической ситуации, по нашему мнению, – в развитии креативных способностей личности, что особенно значимо в образовательной среде.

Одним из направлений формирования концептуальной модели элитного образования в университете является включение в эту модель креативной составляющей, что обусловлено возрастающей тенденцией интенсивного развития научной деятельности, связанной с целенаправленным преобразованием мира. Научная деятельность в системной модели элитного образования должна органически включаться в структуру инновационной деятельности наряду с проектированием и менеджментом; в основу учебного процесса должна быть положена методология творческой деятельности, а она связана в условиях становления параметров элитной образовательной модели с такими компонентами, как инновации, проектирование, менеджмент. При этом важно определить механизм синтеза этих компонентов [2]. Инновационный путь решения проблем, в основе которого лежит осознание природы явления, сопряжен с надеждой на выход из глобальных кризисов, порожденных индустриализацией. Элитное образование должно определить ряд магистральных направлений своего перспективного становления, одно из которых – культивирование инновационных способностей личности.

Инновационная способность может трактоваться как способность ориентироваться в новых условиях, умение ставить и решать задачи. Причем инновационную способность определяют не только наука, техника и культура. Основную динамику изменения этой способности задает именно образование. В процессе образования человек культивирует способность к проектно-созидательной деятельности; однако для этого он должен не только иметь целостный взгляд на мир, но и сформировать в системе образования методологию преобразования мира, включающую методологию менеджмента и проективную методологию.

Инновационное образование предполагает, что проектирование и менеджмент должны учитывать экологические и нравственные требования, выступающие как критерии оценки правильности решения. Если человек будет осуществлять выбор по совокупности нескольких формально несопоставимых критериев (например, по полезности, эффективности, безвредности и пр.), однозначные решения будут очень редким исключением, но отнюдь не правилом.

Л. В. Хазова, анализируя смысл и роль проективной методологии, отмечает, что этот синтез способен создать ментальный контекст будущей деятельности специалиста, причем не только профессиональной, но и социальной. Этот контекст определяется пониманием будущими специалистами новой картины мира, нового места человека в мире, новых принципов его деятельности. Речь идет о новых приоритетах в выборе содержания образования, новом ра-

курсе его построения, новых технологиях образования [3, с. 87]. Реализация данных идей требует осуществления ряда предпосылок, модернизации содержания образования и формирования инновационного образования. В числе наиболее существенных можно назвать следующие:

- формирование холистического миропонимания;
- новый подход к содержанию образования, изменение способа его организации: проблемно-ориентированного образования, развивающего мотивационную среду, самостоятельность поиска альтернативных методов решения проблем, связанных с самообразованием;
- изменение всей образовательной среды: средств, методов, принципов мышления. Мировой опыт обучения в высшей школе показывает, что в основе обучения должно быть не обучение знаниям и теориям, а освоение профессий, т. е. включение студента в реальную практическую деятельность (исследовательскую, инженерную, проектировочную, управленческую, лечебную, преподавательскую и т. д.), создание условий, в которых он будет усваивать с помощью подготовленного специалиста (специалистов) опыт и мастерство. В высшей школе совершенно необходимо, чтобы студент освоил средства, методы, принципы мышления, ориентировался в различных областях применения знаний и теорий, в различных научных дисциплинах и т. п. [5, с. 56];
- формирование методологического сознания и методологической культуры. Освоение методологией деятельности должно, на наш взгляд, стать ядром фундаментализации образования в результате жесткого отбора материала, систематизации содержания образования и выделения его основных инвариантов, а сами методологии – основообразующими элементами содержания и структурированного учебного процесса [4, с. 90];
- развитие способности к рефлексии как свойства критического мышления [5, с. 24];
- развитие способностей к образному видению, к образным изображениям, что является одним из условий эффективности инновационного образования, позволяет правильно проектировать и управлять инновациями [6, с. 22].

Развитие креативности мышления имеет статус важнейшего основания и предпосылки модернизации содержания образования и формирования модели инновационного образования. Для концепции элитного образования в современном университете это требование должно стать доминантой модернизации содержания образования. Говоря о принципах и методах развития креативности, нельзя не отметить ряд качеств, благодаря которым возможно осуществление творческого процесса. В их числе могут быть названы такие элементы творческого мышления, как открытость опыту, наблюдательность, чувствительность к новому; панорамность мышления, «широта категоризации» (отдаленность ассоциации, неожиданность использования предмета, придание ему нового фундаментального или переносного значения); избирательность памяти, быстрота мышления; гибкость мышления, способность переходить от одного способа решения к другому; самостоятельность, необычность, нестандартность, парадоксальность, оригинальность мышления, способность предвидения, интуиция и фантазия, эрудиция. На интересную психологическую особенность в процессе формирования креативного мышления обращает внимание Л. В. Хазова, отмечая, что у высокотворческих студентов среди эмоций доминируют агрессия и радость и вместе с ними – оптимизм, готовность приходить на помощь, чувство прекрасного, юмор. Следующее качество, которое входит в структуру творческой индивидуальности, – это саморегуляция, включающая направленность на решение какой-либо высокой идеи, устремленность к определенному рода деятельности, цепкость внимания. Правильная и четкая постановка проблемы и вопроса на уровне сознания организует и направля-

ет работу подсознания и делает возможной фазу «озарения и открытия» [3, с. 94].

Креативные элементы творческого мышления позволяют выделить определенные элементы творческой культуры студента; среди них доминируют творческий кругозор, методологические принципы творчества (мировоззренческая составляющая структуры творческой культуры), навыки и способности, определяемые творческим опытом. Н. Б. Крылова называет этот блок творческой активностью. Кроме того, нормы, методы и приемы организации творческой деятельности, а также эмоциональный блок творческой культуры (вдохновение, риск, азарт). Полагаем, что задача подготовки специалиста (а особенно наглядно это проявляет себя в подготовке специалистов элитного уровня) заключается в том, чтобы придать перечисленным свойствам устойчивый характер способностей: на уровне проектирования замысла (сформировать творческую задачу, увидеть проблему), на уровне осуществления замысла (обрести способность решить проблемную задачу, анализировать варианты решения, ориентируясь на оптимальный – в том числе и в ценностном смысле – результат), на уровне окончательного решения (рационально организованный труд). Однако достижение этой цели – придать названным выше свойствам творческой деятельности устойчивый характер способностей – является нелегким делом; должна быть ориентация на активные формы обучения: игровое моделирование, игровые методы обучения, обучение эвристическим приемам, ситуационные, имитационные игры и тренинги, овладение навыками находить алгоритмы в решении изобретательских задач. Особое место в этом процессе принадлежит рефлексивно-позиционному методу формирования творческой позиции студента.

На наш взгляд, важнейшей задачей в процессе придания свойствам творческой деятельности статуса способностей является задача формирования технологий креативности мышления: среди них – моделирование профессиональной деятельности; преодоление коммуникативных барьеров; развитие и совершенствование групповых отношений; актуализация личного жизненного опыта; формирование условий для рефлексивного осознания способов работы и т. п. Реализация идеи элитной образовательной подготовки в университете требует формирования (и последующей реализации в образовательном процессе) культуры решения инновационных задач.

Единственный вариант подготовки и решения инновационной задачи недостаточен и даже неприемлем в силу того, что подстановка, сводящаяся к поиску одного оптимального варианта, имеет серьезные методологические и даже мировоззренческие ограничения. Она скрывает внутренние, природные противоречия задачи, почти не дает информации для следующего шага, создавая ошибочное представление о принципиальной конечности инновационного процесса. Возникает ошибочное убеждение, что задачи преобразования также имеют однозначные решения, как и задачи познания. Поэтому очевидна необходимость ценностной ориентации инженерного образования, что, на наш взгляд, и должно явиться способом реализации идеи гуманизации элитного образования в университете. В настоящее время обнаруживает себя образовательная тенденция, заключающаяся в переходе от дисциплинарно ориентированной модели образования к проектно-созидательной. В последней очевидна ориентация на личностно-деятельностный подход к обучению, что означает утверждение в качестве основы учебного процесса не только усвоения знаний, но и способов этого усвоения. Таким образом, создается предпосылка развития творческого потенциала элитного специалиста. В. А. Дмитриенко и Н. А. Люрья, анализируя необходимость проблемного характера образовательного процесса, отметили, что требование индивидуализации означает выявление тех

свойств личности, которые могут дать максимальную пользу обществу. Методы, применяемые в этом случае, направлены на развитие различных свойств личности, воздействуя на ее активность, интерес, воображение, эмоциональную сферу и т. д. [7, с. 158]. При этом авторы отмечают необходимость объединения задач социализации и инновации. Эти задачи существуют одновременно в процессе обучения, поскольку в одном предмете наличествуют и такие области, которые, безусловно, должны быть усвоены, и такие, которые открыты для исследования. Можно указать, кроме того, на подвижность границ между этими двумя типами задач, что связано с развитием предметных областей.

Для решения задачи подготовки элитных специалистов в современном университете необходимы радикальные изменения самого образовательного процесса, позволяющие отойти от традиционной пассивной трансляции преподаваемого студентам учебного материала и сделать акцент на принципе активного изучения. Трансляционная форма преподнесения учебного материала необходима и неизбежна в ряде курсов естественнонаучного профиля. Однако именно в контексте приобретаемого таким образом знания возможно создание активного стиля изучения, когда студент самостоятельно усваивает новое знание, находит новое решение, которое станет для него доказательством его потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Просвещение, 1982. – Т. 1. – С. 18.
2. **Данилов Ю. А.** Роль и место синергетики в современной науке // Онтология и эпистемология синергетики. – М. : Институт философии РАН, 1997.
3. **Хазова Л. В.** Гуманитаризация естественнонаучного и инженерного образования. – М., 1990. – С. 87–94.
4. **Хазова Л. В.** Социально-философские основания, опыт и перспективы в современном образовании: гуманистические и гуманитарные аспекты. – Томск, 1997.
5. **Ладенко И. С., Волкова Г. П.** Методологические проблемы исследования и культивирования рефлексии: программа учебного курса. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1994.
6. **Ходжсон Дж.** Социально-экономические последствия прогресса знаний и нарастания сложностей // Вопросы экономики. – 2001. – № 8.
7. **Дмитриенко В. А., Люрья Н. А.** Образование как социальный институт. – Красноярск, 1989.

УДК 101.8:811

ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ИСКУССТВЕННЫЕ ЯЗЫКИ: ОБЩЕЕ, ОСОБЕННОЕ И ЕДИНИЧНОЕ

М. С. Мартынец (Красноярск)

В статье предпринимается попытка показать значимость практического применения философии в учебном процессе, рассматривая понятия «филология», «язык», «естественный язык», «русский язык», «английский язык» и др.;

Мартынец Михаил Сергеевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель центра «Теория и технология способа диалектического обучения» КГА ОУ ДПО (ПК) С «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования».

E-mail: martms@cross-ipk.ru

области «Информатика и ВТ» – «искусственный язык», «Pascal», «Basic» и др. как философские категории общего, особенного и единичного. Автор анализирует единство планов содержания (логика) и формы (грамматика), взаимосвязь и классификацию единичных естественных и искусственных языков.

Ключевые слова: содержание и форма, общее и особенное (единичное), логика и грамматика, мысль и язык, естественный язык, искусственный язык.

NATURAL AND ARTIFICIAL LANGUAGES: THE GENERAL, SPECIAL AND PARTICULAR

M. S. Martynets (Krasnoyarsk)

In the article the author tries to show the significance of Philosophy in the educational process by means of considering the notions from the Philological field such as "language", "natural language", "Russian language", "English language" etc., from Computer Science field, such as "artificial language", "Pascal", "Basic" etc. as philosophical categories of the general, special and particular. The author analyses the unity of the plans of contents (logic) and forms (grammar), ascertains the correlation, gives the classification of specific natural and artificial languages. The information given in the article can be used by the teachers of Russian and foreign languages, Computer Science.

Key words: contents and form; general, specific and particular; logic and grammar; thought and language; natural language and artificial language.

То, что при преподавании различных учебных дисциплин не уделяется должного внимания философии, резко ограничивает преподавателя в его возможностях доступно объяснить материал, установить внутри- и межпредметные связи наук, сформировать целостную картину мира у учащихся, а также научное мировоззрение. Попытаемся продемонстрировать возможности философии в процессе обучения учащихся языкам и информатике.

По происхождению все языки можно разделить на две большие группы: естественные и искусственные. Если естественные языки возникли в результате разрешения противоречия между объективной необходимостью людей выражать свои мысли и отсутствием таких средств, то искусственные языки были созданы для использования в тех областях, где применение естественного языка неэффективно или невозможно [1, с. 201]. Пока ученые трактуют определение понятия «естественный язык» через генетическое определение, а понятие «искусственный язык» – через функциональное, невозможно выйти на категории философии «общее – особенное – единичное», так как лишь структурное определение позволяет рассмотреть любой объект с точки зрения внутреннего единства его элементов [2, с. 39]. Поскольку всякое понятие имеет структуру, то и в любом языке можно обнаружить структуру.

Структура любого языка, будь то естественного или искусственного, состоит из двух противоположных элементов: логики и грамматики. При этом логика определяет план содержания языка, а грамматика – план его формы. Таким образом, логический строй языка является содержанием (первичное), а грамматический строй языка – формой (вторичное). Наличие двуединой структуры языков задает их общий признак, особенность языков – в их грамматике, единичность конкретного языка – в способе выражения содержания через его грамматическую форму посредством определенного алфавита и набора правил.

Любой естественный язык, заключая в себе план содержания и план выражения, возник в результате преобразования природы, общества и сознания.

Историческое изменение орудий труда, переход от индивидуального труда к кооперации, познание окружающего мира и его отражение в мышлении людей повлекло за собой качественные и количественные изменения в языке – развитие функций языков, увеличение числа слов и т. п.

Появление искусственного языка, состоящего из тех же структурных элементов – содержания и формы – связано с переходом к автоматизированному производству вследствие необходимости передавать часть функций труда машинам – компьютерам. Язык для таких машин должен быть понятным по своей форме, а по содержанию – четким и непротиворечивым. В содержании искусственных языков, таким образом, заложена формальная логика, включающая логические операции конъюнкции, дизъюнкции, импликации и т. д., а в форме – конкретный язык программирования (Pascal, C и др.).

Если работа с искусственным языком требует соблюдения всех логических и формальных законов, то применение естественного языка часто нарушает эти законы. Вследствие этого освоение естественного языка происходит всегда дольше, затруднительнее, нежели освоение языка искусственного. Легкость в освоении искусственного языка привела людей к созданию таких языков не только для обслуживания машин, но и даже для межнационального общения (например, интерлингва, эсперанто и т. п.). Ряд энтузиастов в конце XX в. создавали искусственные языки для общения между народами. Однако, во-первых, эти языки не получили широкого распространения, а во-вторых, не лишены некоторых недостатков. Например, язык «Ложбан», созданный в 1987 г. «Группой логического языка», ориентирован на культурную нейтральность [3], что, на наш взгляд, несколько снижает его ценность, так как при любом общении неизбежно встает вопрос о сохранении и передаче не только знаний, но и культурного достояния народа.

Стремление людей к созданию такого языка, который обладал бы всеми достоинствами существующих естественных и искусственных языков, сохранял и передавал науку и искусство, был понятен абсолютно всем, вполне объяснимо. Еще в XVI в. выдающийся философ и математик Г. В. Лейбниц использовал круг для обозначения объема одного понятия, а взаиморасположение этих кругов позволяло установить логические связи между понятиями. Впоследствии эти круги были названы в честь Л. Эйлера; их – небезосновательно – можно считать одним из первых искусственных языков. К сожалению, в настоящее время круги Эйлера используются разве что в математике и логике, однако и в гуманитарных дисциплинах им можно найти применение. Проиллюстрируем это на небольшом примере, обозначив ключевые понятия буквами латинского алфавита: язык – А; естественный язык – В; искусственный язык – С; русский язык – D; английский язык – E; эсперанто – F; язык программирования «Паскаль» – G. Если каждое понятие, обозначенное буквами, расположить в круге и построить систему, отражающую отношения между понятиями, то становится видно, что все языки (А) по происхождению можно разделить на естественные (В) и искусственные (С), являющиеся друг по отношению к другу противоположностями; единичными примерами естественных языков являются русский (D) и английский (E) языки (отношение подчинения между понятиями В–D, В–E), а примерами искусственных языков будут эсперанто (F) и язык программирования «Паскаль» (G). Разумеется, это упрощенная схема, отражающая только освещаемые в статье понятия.

Установив отношения между понятиями, их можно подвести под философские категории «общее – особенное – единичное». Понятие «язык» (А) становится общим для всех остальных понятий, а деление его на естественные (В) и искусственные (С) языки можно отнести к категории особенного. Понятия

«русский язык», «английский язык» в таком случае расцениваются как единичные примеры естественных, а понятия эсперанто (F) и Паскаль (G) – искусственных языков.

Рассмотрим категории общего, особенного и единичного в каждом из языков. Если план содержания естественного языка выражает мысль, а мысль может иметь только две формы – понятие [4, с. 513] и суждение [4, с. 663], то всех людей объединяет способность отражения окружающей действительности посредством понятий и суждений. Форма мышления при этом отражает категорию общего, ее деление на понятие и суждение выражает категорию особенного, примеры из естественного языка, которые подводятся под категорию единичного, следующие: «студент» – понятие; «Петя – студент» – суждение.

Поскольку все языки – формы выражения единого содержания, то содержание понятия или суждения, выраженное с помощью средств того или иного языка, будет одинаковым. Так, для отражения единого содержания понятия «студент» в русском языке имеется слово «студент», в английском языке – «student», во французском языке – «etudiant » и т. д. Для передачи содержания суждения «Петя есть студент» в русском языке мы используем предложение «Петя – студент», в английском языке – «Pete is a student», во французском языке – «Pierre est l'etudiant » и т. д. Если подвести понятия под категории общего, особенного и единичного, то станет видно, что синтаксис для всех языков является общим, синтаксис естественных или искусственных языков – особенным, синтаксис конкретного естественного или искусственного языка – единичным.

Одним из вопросов, формулирующим нерешенную гипотезу в языкознании, является вопрос о том, почему единое содержание человеческого мышления привело к развитию такого многообразия языков. Этот же вопрос вполне применим и к информатике. Если естественных языков известно (по разным подсчетам) от 2–2,5 до 5–6 тыс. [1, с. 609; 5], то только за всю историю существования машин человеком придумано более 8,5 тыс. искусственных языков [6]. Однако из вышесказанного следует, что языки развивались не стихийно, а согласно одному из законов формальной логики – закону сохранения исходной основы; ведь в каждом из них, наряду с многообразным планом формы (грамматический строй), сохраняется единый план содержания (логический строй), общий для всех языков [7–8].

Таким образом, единство логического строя как в естественных, так и в искусственных языках, обнаруженное путем подведения понятий под категории философии «общее – особенное – единичное», позволяет переводить текст (как и программу для ПК) с одного языка на другой, наряду с изучением любого языка, быстро и эффективно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Лингвистический** энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
2. **Ложбан** // Википедия – свободная энциклопедия. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Ложбан>.
3. **Мартынец М. С.** Взаимодействие лингвистических парадигм для выявления единства языков в их многообразии // Перевод и язык в свете различных научных парадигм : материалы межрегион. науч. конф. / под общ. ред. В. А. Дорошенкова. – Краснодар : КГУКИ, 2009. – С. 38–39.
4. **Мартынец М. С., Зорина В. Л.** Диалектика учебного процесса. Модуль «Единство языков в их многообразии»: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования по программам переподго-

- товки и повышения квалификации специалистов, аспирантов и студентов специальностей 020400 (030301) Психология и 030500 (050501) Педагог профессионального обучения. – Красноярск : СибГТУ, 2007. – 84 с.
5. **Мартынец М. С., Глинкина Г. В., Зорина В. Л.** К вопросу о единстве языков в их многообразии // *Философия образования*. – 2007. – № 1 (18). – С. 233–237.
 6. **Философский** энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
 7. **Язык** // Википедия – свободная энциклопедия. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Язык>.
 8. **Язык** программирования // Википедия – свободная энциклопедия. – [Электронный ресурс]. – URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Язык_программирования.
 9. **Язык** программирования Basic // Википедия – свободная энциклопедия. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Basic>.
 10. **Язык** программирования C++ // Википедия – свободная энциклопедия. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/C++>.
 11. **Язык** программирования Pascal // Википедия – свободная энциклопедия. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Pascal>.

УДК 316.722

ДИАЛОГ КУЛЬТУР ЗАПАДА, ВОСТОКА И РОССИИ В ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ

С. В. Камашев, Т. С. Косенко (Новосибирск)

Авторы обращаются к проблеме диалога культур в условиях глобализации. Диалог культур представляется как фактор сближения «Запада» и «Востока», что является актуальным в современных условиях. Рассматривается роль России, двуединая природа культуры которой позволяет ей стать своего рода посредником между «Востоком» и «Западом» в условиях формирования единой цивилизации. Делается вывод о том, что диалог культур в современном глобализирующемся мире стал реальностью и является одним из важных условий самосохранения человечества.

Ключевые слова: глобализация, глобальные проблемы, культура, глобальная культура, диалог культур.

DIALOGUE OF CULTURES OF THE WEST, EAST AND RUSSIA IN THE GLOBALIZED WORLD

S. V. Kamashev, T. S. Kosenko (Novosibirsk)

The authors address the problem of culture in the conditions of globalization. Dialogue of cultures is put forward as a factor of the West and East rapprochement, which is very

Камашев Сергей Владимирович – кандидат философских наук, научный сотрудник Научно-исследовательского института философии образования ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

E-mail: kvs200@ngs.ru

Косенко Татьяна Сергеевна – кандидат философских наук, научный сотрудник Научно-исследовательского института философии образования ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», ученый секретарь журнала «Философия образования».

E-mail: tany0879@mail.ru

important in modern conditions. In the article the role of Russia is considered. The two-in-one nature of its culture allows it to become some kind of an intermediary between the East and West in the formation of a uniform civilization. The conclusion is made that dialogue of cultures in the modern globalized world has become reality, and it is one of important conditions of self-preservation of mankind.

Key words: globalization, global problems, culture, global culture, dialogue, dialogue of cultures.

Сегодня многие ученые считают, что глобализация является наиболее значимым социальным процессом, определяющим лицо современности. Действительно, глобализация – это процесс становления взаимосвязанного единого мира, в котором народы не отделены друг от друга привычными протекционистскими барьерами и границами, одновременно и препятствующими их общению, и охраняющими их от неупорядоченных внешних воздействий. Глобализация – это многогранный процесс с далеко идущими последствиями для жизни всех людей, налагающий ограничения и открывающий возможности для индивидуального и коллективного действия [1, с. 85]. Пространственная организация социальных отношений глубоко трансформирована, поскольку отношения становятся более растяжимыми и взаимосвязанными.

Многие авторы определяют глобализацию как процесс технологической (в том числе информационной), экономической, культурной и политической интеграции человечества, в корне меняющей мироустройство и мировой порядок [2, с. 4]. Являясь исторически обусловленным объективным процессом развития человеческой цивилизации, глобализация представляет собой совокупность сложных интеграционных процессов, охватывающих все сферы человеческого общества – финансово-экономическую, общественно-политическую, культурную и др.

Сегодня сформировался взгляд на глобальные проблемы не только как на результат современного социального устройства, основу которого составляет экономика и техника, ставящие человека в зависимое от них положение, но и осознание того, что судьбы человечества тесно связаны с развитием его духовности и нравственности. В докладах Римскому клубу ученые указывают на то, что преодоление глобальных проблем, связанных в том числе с вопросами культуры, предполагает объединение усилий всего мирового сообщества [1, с. 76–78].

Культура – чрезвычайно многогранное явление, трудно поддающееся однозначному определению. Слово «культура» является одним из наиболее употребляемых сегодня. Разнообразие обывденного словоупотребления сочетается с множественностью подходов к определению этого понятия, что свидетельствует о многогранности самого феномена культуры. Для социума характерно оперирование понятиями духовной и материальной культур. При этом все прекрасно понимают, что в одном случае речь идет о театре, музыке, религии, а в другом – о технике, материальных ценностях, земледелии и т. п. Понятие культуры употребляется и в разных областях научного знания: этнография рассматривает различные национальные культуры; археология использует такие понятия, как мезолитическая культура, неолитическая культура; можно вести речь о политической культуре; понятие культуры используется и в социологии и т. д. Но, используя термин «культура» в данных аспектах, мы редко задумываемся над тем обстоятельством, что культура – это не только различные области действительности, но и сама действительность человека в этих областях.

Преподносимая мировому сообществу глобальная культура («вестернизация») является американской по своему содержанию. Между глобализацией и

«американизацией» нельзя ставить знак равенства, но это преобладающая тенденция современного мира, которая, вероятно, будет сохраняться в обозримом будущем. Вестернизация, по нашему мнению, ведет к «вырождению» культуры, что проявляется в замещении культурных отношений технологическими; в возникновении мультикультурализма, конечной целью которого становится «индивидуальная культура»; подавлении базовых ценностей культуры; сведении массовой культуры к получению только удовольствий.

Культура – достояние всего человечества, исторический результат взаимодействия народов. Мировая культура, с точки зрения С. Артановского, «образует единство, обладающее структурой, которая располагается в двух измерениях – пространственном (этнографическом) и временном (этноисторическом)» [3, с. 43]. Неповторимость каждой культуры означает, что в определенном отношении разные культуры равны между собой. Словосочетание «отсталые в культурном отношении» неприемлемо в отношениях между народами. Именно неповторимость национальных, региональных особенностей той или иной культуры ставит ее на уровень, соизмеримый с другими. Многообразие культур – объективная реальность. Единство мировой культуры обусловлено единством исторического процесса, универсальной природой труда, творческой деятельности вообще. Любые национальные культуры выражают всеобщее общечеловеческое содержание.

Глобализация в значительной мере подталкивает процесс индивидуализации культуры в глобальном мире, умножая объем быстро преходящих социальных связей индивида и ослабляя тем самым значимость устойчивых связей, обладающих ценностно-духовным содержанием. Глобализационные процессы приводят к унификации и дегуманизации современного общества. В результате происходит выхолащивание национальных культур, что ведет к обеднению мировой цивилизации. Такая ситуация может привести к господству культуры одномерного унифицированного вида, лишенной ценностей национальной культурной идентичности. В каждой культуре имеются черты, связанные с историческими особенностями, национальными традициями, уровнем развития. Не случайно мы говорим об американской деловитости, немецкой педантичности, российской необязательности и т. п.

В мировом сообществе сложились устойчивые понятия «Восток» и «Запад». Определенный интерес представляет взаимовлияние западной и восточной цивилизаций (культур), а также место и роль России в этом историческом процессе. Но, что имеется в виду, когда оперируют данными понятиями? Впервые эти термины в теоретическом плане ввел Г.-Ф.-В. Гегель, который под понятием «Восток» объединил три культурно-исторических мира: индийский, китайский и ближневосточный. В его трактовке понятия «Запад» можно выделить два аспекта: широкий, включающий античность, а также христианскую культуру западно-европейских народов и узкий, подразумевающий только христианскую культуру западноевропейских народов. Заметим, что ни Россию, ни современные ему американские государства немецкий философ не включил в состав «Запада», а также не нашел им места в своей философии всемирной истории. Следует обратить внимание и на то, что при противопоставлении «Запада» и «Востока» данные понятия рассматриваются не как географические, а как геосоциокультурные.

Западный тип цивилизационного (культурного) развития имел предпосылки в античности (первые философские системы, античная демократия, образцы теоретической науки), а также в христианском средневековье (установка на рациональное постижение смысла бытия, мораль), которые способствовали формированию техногенной цивилизации. Для «Запада» характерно стремление к овладению силами и богатствами природы, научно-техническое раз-

витие, динамизм, ориентация на новизну, индивидуализм, рациональность, приоритет частной собственности и т.п.

«Восток» – это традиционные культуры: Древняя Индия, Древний Китай, Древний Египт и мусульманский мир. Восточное восприятие мира характеризуется доминированием нравственно-волевой установки на созерцательность, интуитивно-мистическое слияние с бытием, отсутствие разделения мира на мир природы и социума, естественное и сверхъестественное. Для Востока характерно отрицание индивидуалистического начала; ориентация на коллективизм; установка на адаптацию индивида к сложившейся социальной среде, а не ее изменение; невмешательство в течение природных процессов.

Разделение культур на западные и восточные подразумевает также различную ментальность населяющих эти территории народов, т. е. различия в способах и методах познания мира, научных, религиозных, художественных, эстетических и духовных ценностях, мировоззрении, общественно-экономическом и политическом устройстве.

Более полутора веков мировой общественностью обсуждается вопрос о взаимодействии русской культуры и русского менталитета с культурами «Запада» и «Востока». Понятие диалога в культурном процессе имеет широкий смысл: это и диалог создателя и потребителя культурных ценностей, это и диалог поколений, и диалог культур как способа взаимодействия и взаимопонимания народов [4, с. 309]. Диалог, по мнению авторов статьи, в отличие от обмена монологом – это взаимодействие разных умов, разных истин, несходных культурных позиций, составляющих единый ум, единую истину и общую человеческую культуру [5, с. 205]. Взаимодействие культур, предполагающее диалог культур, является основой развития межнациональных отношений. Необходимое условие диалога – признание права на существование иного мнения, иного мировоззрения, языка, иной культуры, иных правил общения и т. п. Процессы взаимодействия культур более сложные и не являются простой «перекачкой» достижений высокоразвитой культуры в менее развитую, способствуя «прогрессу» последней.

В рамках глобализации возрастает значимость международного диалога культур, который усиливает взаимопонимание между народами, раскрывает возможности для более полного осознания собственной национальной идентичности. Если раньше казалось, что культуры «Востока» и «Запада» взаимно не пересекаются, то в современных условиях наметились, как никогда раньше, точки соприкосновения и взаимовлияния. Речь идет не только о взаимодействии, но и взаимодополнении и обогащении. Сосуществование других культур все более напоминает жизнь двух неразрывных начал – «инь» и «янь» [6, с. 33]. Сегодня восточная культура оказывает огромное влияние на культуру и образ жизни американцев и европейцев. Миллионы людей в мире (в том числе и россияне) активно занимаются йогой, древнекитайской оздоровительной гимнастикой; религии начали испытывать на себе влияние «Востока»; восточная идея внутренней гармонии вещей постепенно завоёвывает умы и сердца граждан Европы и Америки и т. д.

Диалог культур сегодня чрезвычайно востребован в самых разных областях знаний – в социологии, культурологии, философии и др. «Диалог – это общение с культурой, реализация и воспроизводство ее достижений, это обнаружение и понимание ценностей других культур, способ присвоения последних, возможность снятия политической напряженности между государствами и этническими группами. Он – необходимое условие научного поиска истины и процесса творчества в искусстве. Диалог – это понимание своего “Я” и общение с другими. Он всеобщ и всеобщность диалога общепризнанна» [7, с. 9].

Глобализация и глобальные проблемы способствуют диалогу культур. В целом проблемы открытости, готовности к диалогу и взаимопониманию в современном мире приобретают более глубокий характер. Однако для взаимопонимания и ведения диалога недостаточно одной доброй воли, требуется кросс-культурная грамотность (понимание культур других народов), которая включает в себя: «...осознание различий в идеях, обычаях, культурных традициях, присущих разным народам, способность увидеть общее и различное между разнообразными культурами и взглянуть на культуру собственного сообщества глазами других народов» [8, с. 47].

Актуальность проблемы диалога культур обусловлена несколькими факторами: во-первых, в условиях глобализации для успешного взаимодействия в мировой политической, экономической и культурной сферах необходимо знание не только языков, но и культурных особенностей народов той или иной страны. Во-вторых, в современных условиях формирования мирового информационного общества особое значение приобретает не столько информация, сколько умение установить постоянный диалог разных языковых систем, обеспечивая тем самым устойчивый контакт различных воззрений, традиций культур. В-третьих, проблема диалога культур принципиально важна для России, в которой сосуществовали и продолжают сосуществовать европейские и азиатские цивилизационные традиции и которая в силу своего особого географического положения открыта разнообразным влияниям со стороны и «Востока», и «Запада».

Диалог как форма межчеловеческого общения существует с очень давних времен, но впервые тщательно такого рода отношений стали рассматривать немецкие философы И. Кант, И. Фихте, Ф. Шеллинг, исследуя проблемы субъекта и его познавательных возможностей, а также субъективных и межсубъектных отношений. Л. Фейербах в начале XX в., развивая идеи И. Фихте о взаимообусловленности «я» и «другого», дает начало исследованию диалога. И. Гердер считал взаимодействие культур способом сохранения культурного многообразия. Культурная замкнутость, по его мнению, ведет к гибели собственной культуры. Однако, изменения не должны по его представлениям, затрагивать основы («ядра») культуры.

Современные культуры сформировались в результате многочисленного и длительного культурного взаимодействия. Но чтобы понимать язык чужой культуры, человек должен быть открыт для культуры отечественной. От родного – к вселенскому, только так можно постичь лучшее в других культурах. И только в таком случае диалог будет плодотворен. Участвуя в диалоге культур, надо знать не только свою культуру, но и сопредельные культуры и традиции, верования и обычаи. Глубина диалога во многом определяется заинтересованностью творческих личностей, возможностью удовлетворения их запросов. Главный путь развития межкультурных контактов – это установление неформальных контактов, потому что тогда, когда встречаются функционеры, представляющие те или иные организации как носители административных принципов, по сути дела культурного контакта не происходит. Необходим диалог культур.

Диалог предполагает активное взаимодействие равноправных субъектов. А взаимодействие культур невозможно без какие-либо общих культурных ценностей. В процессе диалога может сниматься напряженность, создаваться обстановка доверия и взаимного уважения. Сам процесс общения и есть диалог, а формы взаимодействия представляют собой различные виды диалогических отношений. «В глубинной идее диалога культур формируется новая культура общения. Мышление и бытие другого человека не только углублено в каждом

из нас, оно – это иное мышление, иное сознание, внутренне насущное для нашего бытия» [9, с. 80].

В современном мире диалог культур более усложнился в силу ряда обстоятельств. С взаимодействием культур разных народов связаны современные проявления фундаментальных проблем. Особенности решения этих проблем заключаются в систематическом диалоге культур, а не одной (пусть даже преуспевшей культуры). А. Гордиенко справедливо полагает, что «решение этих проблем предполагает такую глобализацию взаимодействия культур в пространстве и во времени, при которой реальностью становится самореализация всех и каждой культуры через взаимодействие всех с каждой и каждой со всеми другими. <...> Этот процесс образует “прямую” перспективу человеческой истории» [10, с. 76; 78].

«Диалог лишь тогда диалог, когда он может осуществляться как бесконечное разворачивание и формирование все новых стилей каждого, вступающего в диалог феномена культуры. В ходе сложного, многослойного диалога культур происходит формирование общечеловеческих ценностей» [11, с. 141].

Межкультурное взаимодействие предполагает два вида взаимодействия: непосредственное, когда культуры взаимодействуют друг с другом посредством общения на уровне языка; косвенное, когда взаимовлияние и взаимопроникновение культур являются следствием диалога культуры с собой, как диалога «своего» и «чужого». Суть диалогичности – в продуктивном взаимодействии суверенных позиций, составляющих единое и многообразное пространство и способ существования культур.

Диалог – это показатель общей культуры общества. «Диалог не средство, а самоцель. Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается. Поэтому, диалог, в сущности, не может и не должен кончаться» [12, с. 433]. По мнению М. Бахтина, каждая культура живет только в вопрошании другой культуры, и великие явления в культуре рождаются только в диалоге различных культур, только в точке их пересечения. Способность одной культуры осваивать достижения другой – один из источников ее жизнедеятельности. «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже <...> между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих культур <...> При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, но они взаимно обогащаются» [13, с. 354].

Подражание чужой культуре или полное неприятие её должны уступить место диалогу. Для обеих сторон диалог культур может быть плодотворным. «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем у неё ответа, на эти наши вопросы; и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» [13, с. 335].

В диалоге культур важно увидеть общечеловеческие ценности взаимодействующих культур. Одним из главных объективных противоречий, свойственных культурам всех народов мира, является противоречие между развитием национальных культур и их сближением. Поэтому необходимость диалога культур является условием самосохранения человечества. А формирование духовного единства есть результат диалога современных культур.

В развитии мирового социокультурного процесса, как уже отмечалось, важную роль играет диалог культур «Запада» и «Востока», который приобретает в современных условиях всечеловеческую значимость. Рассматривая вопрос о месте России во всемирной истории, пытаясь понять ее своеобразие, очень часто обращаются к философско-исторической схеме «Запад» – «Восток». При

этом Россию считают принадлежащей либо «Западу», либо «Востоку», либо имеющей собственную специфику, а потому стоящей обособленно от «Запада» и «Востока». Впервые проблема «Запад» – «Восток» – Россия была поднята П. Я. Чаадаевым в работе «Философические письма» [14]. «Западники» утверждали, что Россия принадлежит европейской культурно-исторической традиции. Славянофилы рассматривали Россию как самобытное духовное образование, максимально подготовленное к адекватному восприятию истин христианского мировоззрения. Существует и такое понимание культурного типа России, как евразийство, учитывающее влияние на российскую культуру и западной, и восточной, и византийской культур, которые синтезировались в единство, представляющее собой некую «третью силу», образующую особый мир, вполне сопоставимый с первыми двумя, хотя своеобразный и неповторимый.

Таким образом, П. Я. Чаадаев в лице России поставил вопрос о «третьей силе» во всемирной истории, которая, занимая определенное географическое положение, могла бы стать своеобразным мостом между «Западом» и «Востоком», сочетая в своей культуре оба великих начала духовной природы – разум и воображение. Для России характерны такие черты, как государственная централизация, подчинение человека обществу и государству, правовой нигилизм, установка на коллективность, склонность к насилию и доброте, широта души и свободолюбие. Двудеяная природа российской культуры позволяет ей быть посредником между Востоком и Западом. Россия имеет многовековой опыт диалога культур и может многому научить и «Запад», и «Восток». Взаимодействие культур на территории России происходило в разных сферах с различной степенью интенсивности. Диалог культур был и остается основным в развитии российского общества. На протяжении веков и тысячелетий происходило взаимообогащение культур, из которых складывалась уникальная мозаика российской цивилизации.

Диалог – важнейший методологический принцип понимания культуры. Через диалог к познанию. Сущностные характеристики культуры проявляются в диалоге. Диалог – универсальный принцип, который обеспечивает саморазвитие культуры. Все культурные и исторические явления – продукты взаимодействия, общения. В ходе диалога людей и культур происходило становление языковых форм, развивалась творческая мысль. Диалог осуществляется в пространстве и во времени, пронизывает культуры по вертикали и по горизонтали. Идея диалога культур основана на приоритете общечеловеческих ценностей. Культура не терпит единомыслия и единоменения, она диалогична по природе и своей сути. Диалог является истинной формой межнационального общения, предполагающей как взаимообогащение национальных культур, так и сохранение их самобытности. Культура того или иного народа может процветать лишь тогда, когда процветает общечеловеческая культура.

Взаимодействие является одной из важных движущих сил процесса развития национальных культур. Вне взаимодействия с другими культурами не может полноценно развиваться национальная культура. Взаимодействие культур – это взаимообусловленный, двусторонний процесс, т. е. изменения содержания, следовательно и функций, одной культуры в результате воздействия другой обязательно должны сопровождаться изменениями в другой культуре. Во взаимодействии культур всегда срабатывает закон: культура не отвергает культуру. Если до конца 1980-х гг. основной тенденцией во взаимодействии культур было стремление к их синтезированию, то с 1990-х гг. преобладание получает плюрализм культур, признание реального многообразия культурно-исторических систем и диалогических принципов их взаимодействия.

Ни один народ не может существовать и развиваться изолированно от других, прежде всего от соседних. Наиболее тесное общение соседних этнических общностей происходит на стыке этнических территорий, где этнокультурные связи приобретают наибольшую интенсивность. Контакты между народами всегда были мощным стимулом исторического прогресса.

Диалог культур приводит к углублению культурного саморазвития, к взаимообогащению за счет иного культурного опыта как в рамках определенных культур, так и в масштабах мировой культуры. Необходимость диалога культур является условием самосохранения человечества. Взаимодействие, диалог культур в современном мире – процесс сложный и, возможно, иногда болезненный. Необходимо обеспечить оптимальное взаимодействие, развитие диалога народов и культур в интересах каждой из сторон этого взаимодействия и в интересах общества, государства, мирового сообщества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Камашев С. В., Михалина О. А., Наливайко Н. В. Актуальные проблемы безопасности отечественной системы образования : моногр. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2007. – 330 с.
2. Юлдашева О. У., Аренков И. А., Мамров А. Н. Организация маркетинга и глобализация экономики: данные опроса руководителей предприятий Санкт-Петербурга // Маркетинг и маркетинговые исследования в России. – 2002. – № 3 (39). – С. 4–19.
3. Артановский С. Н. Историческое единство человечества и взаимное влияние культур : филос.-методол. анализ совр. зарубеж. концепций. – Л. : Просвещение, 1967. – 268 с.
4. Глобалистика : энцикл. / гл. ред. И.И. Мазур, А.Н. Чумаков ; Центр науч. и приклад. программ «Диалог». – М. : Радуга, 2003. – 1328 с.
5. Косенко Т. С., Наливайко Н. В., Панарин В. И. Диалог в развитии традиций и новаций современного воспитания // Философия образования. – 2009. – № 3 (28). – С. 204–211.
6. Яценко Е. Восток и запад: взаимодействие культур // Культура в современном мире. – М., 1999. – Вып. 1. – С. 32–37.
7. Сайко Э. В. О природе и пространстве «действия» диалога // Социокультурное пространство диалога. – М., 1999. – С. 9–32.
8. Лапшин А. Г. Международное сотрудничество в области гуманитарного образования: перспектива кросс-культурной грамотности // Кросс-культурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии : сб. ст. – Владимир, 1999. – С. 45–50.
9. Вострякова Ю. В. Проблемы познания в диалоговом пространстве современной культуры // Философско-методологические проблемы науки и техники. – Самара, 1998. – С. 78–81.
10. Гордиенко А. А. Антропологические и культурологические предпосылки коэволюции человека и природы : филос.-антропол. модель коэволюц. развития. – Новосибирск : ЦСА, 1998. – 87 с.
11. Иванова С. Ю. К вопросу об этнокультурном взаимодействии // Северный Кавказ в условиях глобализации. – Ростов н/Д., 2001. – С. 140–144.
12. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М. : Сов. Россия, 1979. – 318 с.
13. Эстетика словесного творчества : сб. тр. М. М. Бахтина / сост. С. Г. Бочаров. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
14. Чаадаев П. Я. Философические письма // Филос. истории в России. – М., 1996. – С. 54–56.

УДК 330.:338.43

РАЦИОНАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМЕЮЩИХСЯ РЕЗЕРВОВ В УСЛОВИЯХ МНОГОУКЛАДНОЙ ЭКОНОМИКИ

С. А. Шарипов (Казань)

В последние годы сложились определенные формы предпринимательства и использование земельных угодий в подсобных и крестьянских хозяйствах. Показана зависимость валовой продукции от вида хозяйствования, а также доходы населения в Республике Татарстан.

Ключевые слова: формы предпринимательства, валовая продукция, многоукладная экономика.

RATIONAL USE OF AVAILABLE RESERVES IN THE CONDITIONS OF MULTI-STRUCTURE ECONOMY

S. A. Sharipov (Kazan)

In the last years there have appeared certain forms of business and usage of land in the subsidiary and country farms. There is shown the dependence of gross output on the kind of managing, and also the incomes of population in the Republic of Tatarstan.

Key words: forms of business, gross output, multi-structure economy.

В Республике Татарстан продовольствие производится сельскохозяйственными организациями, 50,7% от общего производства, хозяйствами населения и крестьянскими (фермерскими) хозяйствами, доля которых составляют со-

Таблица 1.

Структура сельскохозяйственных предприятий в Республике
Татарстан по организационно-правовым формам на начало года, %

Виды предприятий	2005 г	2006 г.	2007 г.	2008 г	2009 г
Колхозы	1,3	1,1	0,9	0,8	1,2
Совхозы	0,8	0,5	0,1	0,2	-
Унитарные предприятия	1,9	1,1	1,1	0,8	0,9
Открытые акционерные общества	3,0	2,3	1,9	2,4	3,6
Закрытые акционерные общества	0,9	1,2	1,9	1,9	2,7
Товарищества на вере	1,3	1,1	0,8	0,3	-
Общества с ограниченной ответственностью	20,2	36,3	59,5	77,3	81,6
Производственный сельскохозяйственный кооператив	50,8	43,5	28,3	14,7	9,4
Ассоциация крестьянских (фермерских) хозяйств	3,8	1,3	0,7	0,3	-
Другие формы хозяйствования	15,0	11,6	4,8	1,3	0,7

Шарипов Салимзян Ахтямович – доктор экономических наук, профессор, чл. кор. Россельхозакадемии, ректор ФГБОУ ДПОС «Татарский институт переподготовки кадров агробизнеса».

E-mail: tipkia_b@mail.ru

ответственно 44,2 и 5,1 %. В процессе реформирования в общественном производстве сложились следующие основные организационно-правовые формы предпринимательства (табл.1).

Согласно данным табл. 1, основными формами хозяйствования стали общества с ограниченной ответственностью. Кроме того, производством сельскохозяйственной продукции занимаются крестьянские (фермерские) хозяйства и личные подсобные хозяйства, число которых на 01.01 2009 г. составляет соответственно 2547 и 434,8 тыс. Среди экономистов ведутся дискуссии о преимуществах различных форм хозяйствования. Одни из них отдают предпочтение крестьянским (фермерским) хозяйствам (КФХ), другие крупным производственным объединениям. Нами проведен анализ эффективности использования земли в зависимости от различных форм хозяйствования в Республике Татарстан. Для сравнительной оценки уровня эффективного использования земельных угодий применяются такие показатели, как производство зерна на 100 га пашни; производство молока, мяса и валовой продукции на 100 га с/х угодий (табл.2).

Таблица 2.
Эффективность использования земли в различных формах хозяйствования Республики Татарстан

Показатель	Производство зерна на 100 га пашни, ц	Производство на 100 га с/х угодий		
		молоко, ц	мясо, ц	валовой продукции, тыс.руб
Сельхозорганизации:	1209,3	237,8	31,3	1102,4
– среднее за 2004–2009 гг.				
– за 2009 г.	1622	284,2	43,2	1718,5
Хозяйства населения:				
– среднее за 2004–2009 гг.	–	3936,0	565,0	22837,0
– за 2009 г.	–	4137,0	557,8	28891,0
Крестьянские (фермерские) хозяйства:				
– среднее за 2004–2009 гг.	2339,7	296,7	22,4	1478,9
– за 2009 г.	3128,0	344,7	29,7	2414,0

Из табл. 2 следует, что наиболее эффективно используются земельные угодья в личных подсобных и в крестьянских (фермерских) хозяйствах. Так, в хозяйствах населения на 100 га сельхозугодий производится валовой продукции в 20 раз больше, чем в сельхозорганизациях, и почти в 15 раз больше, чем в КФХ, хотя абсолютные темпы ее роста в них ниже. Это объясняется тем, что хозяйства населения используют для производства значительной части своей продукции средства и сельхозугодья сельскохозяйственных предприятий.

По показателю наличия земельных и других ресурсов сельхозорганизации и крестьянские (фермерские) хозяйства находятся примерно в одинаковом положении. Поэтому анализ показателя сравнительной эффективности использования земельных ресурсов дает более объективную картину. Так, производство зерна на 100 га пашни у КФХ в 1,9, молока в 1,2 раза выше, чем в сельхозорганизациях. Валовой продукции в КФХ производится в 1,34 раза больше, чем в сельскохозяйственных предприятиях, что свидетельствует о более высоком предпринимательском потенциале у глав КФХ и подтверждается показателями производства валовой продукции (табл.3).

Таблица 3.
Валовая продукция сельского хозяйства
(в текущих ценах), тыс. руб.

Год	Хозяйства всех категорий	Сельхоз-организации	Хозяйства населения	Крестьянские (фермерские) хозяйства
2004	57 302 381	28 690 858	25 772 453	2 839 070
2005	66 070 683	31 792 004	31 271 939	3 006 740
2006	77 220 614	37 634 313	35 916 156	3 670 145
2007	93 493 016	48 663 367	39 874 770	4 954 879
2009	118 338 667	64 095 666	46 167 521	8 075 480
2009 к 2004	в 2 раза	в 2,2 раза	в 1,8 раза	в 2,5 раза
Удельный вес продукции, % к общей в 2004 г.	100	50,1	45,0	4,9
Удельный вес продукции, % к общей в 2009 г.	100	54,6	39,3	6,1

Валовая продукция сельского хозяйства как общий стоимостной показатель характеризует объемы производства. Динамика производства валовой продукции за последние пять лет свидетельствует, что более высокий рост был в КФХ и сельхозорганизациях, соответственно в 2,5 и 2,2 раза, а по хозяйствам населения – в 1,8 раза. В удельном весе по валовой продукции доля сельхозорганизации и КФХ увеличивается, а доля хозяйств населения уменьшается на 5,7 %.

С целью выяснения зависимости доходов населения от ЛПХ и размеров заработной платы проведена группировка работников сельхозорганизаций исходя из годовой заработной платы и валового дохода, полученного от ведения ЛПХ (табл.4).

Анализ данных табл. 4 показывает, что с повышением заработной платы доходы от ведения ЛПХ в расчете на 1 руб. заработной платы уменьшаются. Так, при годовой оплате труда до 30 тыс.руб. они составляли 3,53 руб., свыше 60 тыс. руб – 1,48 руб. Из этого следует вывод, что роль ЛПХ с ростом заработной платы в сельхозорганизациях, а также других видов денежных доходов работников и пенсионеров – жителей сельских территорий в формировании доходов сельских семей будет изменяться.

На современном этапе развития аграрного производства роль ЛПХ не исчерпана. В республике лишь от 35 до 40 % трудоспособного сельского населения занято в общественном производстве. Серьезным подспорьем в занятости населения и увеличении производства продукции в ЛПХ стала реализация Федеральной программы самозанятости, по которой выделяются 58 800 руб. на одного безработного, желающего открыть свое дело. В Республике Татарстан в 2009 г. по данной программе более 10 тыс. жителям села было выделено субсидий на сумму около 600 млн руб., что привело к увеличению поголовья скота в хозяйствах населения КРС на 26,4 тыс. гол, свиней – почти на 14 тыс., овец и коз – на 4 тысячи.

Важнейшую роль в модернизации сельскохозяйственного производства оказывают инвесторы, с участием которых за 2003–2009 гг. в сельское хозяйство республики привлечено инвестиций на сумму более 93 млрд руб. За счет

внедрения современных технологий, техники и совершенствования организации труда производство товарной продукции у таких крупных инвесторов, как ОАО «Красный Восток-Агро», ЗАО «Агросила групп», в 2 и 3 раза выше, чем в среднем по республике; соответственно, денежная выручка за 2009 г. составила: 25,3, 31,4 тыс. руб. на 1 га пашни, вместо 13,5 по республике.

Таблица 4.

Зависимость доходов населения от ЛПХ от заработной платы*

Группы по годовой заработной плате на 1 работника, тыс.руб.	Число работников, тыс. чел.	Годовая заработная плата		Число ЛПХ, тыс ед.	Годовой валовой доход		Доход от ЛПХ на 1 руб. зарплат, руб.
		всех работников, млн руб.	1 работника, тыс.руб.		всех ЛПХ, млн руб.	1 ЛПХ, тыс.руб.	
До 30	3,3	94,3	28,6	25,8	2608,3	101,2	3,53
31-40	39,3	1417,7	36,0	119,2	10069,8	84,5	2,35
41-50	29,3	1306,3	44,7	120,3	10937,6	90,9	2,03
51-60	9,4	487,5	52,7	26,6	2394,5	89,8	1,70
Свыше 60	16,4	1180,1	71,8	72,3	7682,2	106,2	1,48
Всего	97,7	4485,0	45,9	364,7	33692,4	92,5	2,01
* Сельское хозяйство Республики Татарстан: Стат. сб. Казань: ТО ФСГС РТ, 2008. Основные итоги Всероссийской сельскохозяйственной переписи 2006 г. Казань: ТО ФСГС РТ, 2009, Т. 2.							

В Татарстане сложилась многоукладная аграрная экономика, представленная крупными агрохолдингами, организациями, крестьянскими (фермерскими) хозяйствами, ЛПХ и семейными фермами. Они заняли определенные ниши в аграрном секторе производства, имеют резервы для дальнейшего развития. В целях увеличения производства и обеспечения продовольственной независимости регионов и в целом России необходимо рациональное сочетание их развития при непосредственном регулировании и поддержке со стороны государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Милосердов В. В. Крестьянство России в глобальном мире. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ГСХ, 2008. – 583 с.
2. Буздалов А. И. Крупные и мелкие хозяйства агробизнеса: преимущества и устойчивость развития // АПК: Экономика, управление. – 2006. – № 4. – С. 2–8.
3. Сельское хозяйство Республики Татарстан: Стат. сб. – Казань, 2009. – 360 с.

РАЗДЕЛ III
ВОПРОСЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ
ОБРАЗОВАНИЕМ

PART III. QUESTIONS OF MANAGEMENT VOCATIONAL TRAINING

УДК 65.012

**ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ В РАЗВИТИИ СИСТЕМ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ
УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ТРУДА**

Э. Б. Хафизова, М. М. Сабиров (Казань)

В статье рассматривается актуальная проблема повышения квалификации руководителей и персонала в условиях перехода к рыночным отношениям, обсуждается разработка плановой системы переподготовки специалистов в народном хозяйстве. Анализируются проблемы научно-методического и информационного обеспечения непрерывного последипломного образования.

Ключевые слова: *повышения квалификации, рыночные отношения, образование, управленческие кадры.*

**THE GENERAL TENDENCIES AND PROBLEMS
IN THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEMS OF MANAGERS'
PROFESSIONAL SKILLS IMPROVEMENT**

E. B. Hafizova, M. M. Sabirov (Kazan)

In the article there are considered: the topical problem of improvement of professional skills of the leaders and the personnel in the conditions of transition to market relations, the development of a scheduled system of retraining the experts in the national economy, and the scientific-methodical and information support of the continuous post-graduate education.

Key words: *improvement of professional skills, market relations, education, the administrative staff.*

Хафизова Элеонора Борисовна – кандидат экономических наук, доцент, заведующая кафедрой финансов, бухгалтерского учета и аудита, проректор по учебно-методической работе ФГБОУ ДПО «Татарский институт переподготовки кадров агробизнеса».

E-mail: tipkia_b@mail.ru

Сабиров Марс Мазитович – декан факультета заочного обучения КИФЭИ, соискатель ФГБОУ ДПО «Татарский институт переподготовки кадров агробизнеса».

E-mail: tipkia_b@mail.ru

Мотивация в системе повышения квалификации руководителей базируется преимущественно на теории ожидания, которая предполагает наличие определенной цели у работника, решившего повысить свою квалификацию, пути достижения этой цели в надежде на то, что чем выше будет его квалификация, тем быстрее будет осуществляться его профессиональный и должностной рост.

Любая модель мотивации, в том числе и в системе повышения квалификации, включает элементы теории ожидания и теории справедливости; предполагается, что дополнительные затраты усилий (умственных, физических) будут сопровождаться достойными результатами, уровнем вознаграждения и степенью удовлетворенности. В свою очередь, удовлетворение представляется результатом воздействия внутренних и внешних вознаграждений с учетом их справедливости. Насколько справедливо вознаграждение по результатам повышения квалификации, настолько управленец и будет стремиться к ее повышению.

Переход к рыночным отношениям выдвинул принципиально новые требования не только к руководителям предприятий, но и к управленческим работникам. Возросла потребность в переподготовке кадров при одновременном снижении уровня материально-технической базы вследствие отсутствия финансовых средств как в масштабе государства, так и у предприятий.

Сегодня нет необходимости кого-то убеждать, что первоочередной мерой в этой области должно стать превращение системы повышения квалификации и переподготовки кадров в действенный механизм, так как эта проблема является одной из ключевых проблем структурной перестройки производства, усиления мотивации работников к высокопроизводительному и творческому труду, улучшения отношений между производителями и потребителями.

Одним из факторов повышения эффективности управленческих работников является разработка системы повышения квалификации как в масштабе народного хозяйства, так и в масштабе АПК; стремительно изменяющиеся в условиях НТР профессиональные требования вызывают необходимость систематического расширения, углубления и, что особенно существенно, обновления знаний руководителей и специалистов, роста их профессионального мастерства. Как известно, если специалист не повышает своей квалификации, то знания его в течение года стареют на 5–7 %.

Несмотря на положительную тенденцию в сфере повышения квалификации указанных категорий работников, наше исследование выявило и другие особенности. Так, объективная информация, собранная на основе анкетирования и представленная затем предприятиями вышестоящим органам, имеет серьезные расхождения с данными документации по структурным подразделениям. Численность фактически повысивших квалификацию оказалась на 40 % ниже. Этот факт объясняется тем, что планирование повышения квалификации осуществляется на предприятиях без учета мнений самих специалистов, вследствие чего эти планы из года в год не выполняются.

Это, во-первых. А во-вторых, многие виды обучения и повышения квалификации, включая самостоятельную подготовку, предприятия вообще не планируют, т. е. этот процесс осуществляется внепланово, носит стихийный характер.

Из общей численности опрошенных лишь 4,9 % желают продолжать свое образование, мотивируя это несоответствием приобретенных знаний выполняемой работе, участием в рационализаторской и изобретательской деятельности, стремлением быть более образованными специалистами, приносить больше пользы обществу, желанием не отставать от коллег. В-третьих, слабости в организации системы повышения квалификации привели к тому, что значительная часть управленцев за время работы ни разу не повышала свою квалификацию; не срабатывают в этом плане и проводимые на предприятиях аттестации: 27 % ответили, что они ни разу не проходили аттестацию, 33 % – только раз, 31 % – к аттестации не готовятся, так как она проводится формально. В то же время, по их мнению, при неформальном подходе к ее проведению она побуждает повышать квалификацию (33 %). В-четвертых, следует отметить отставание уровня квалификации от требований НТП, что отрицательно сказывается на развитии сельскохозяйственного производства, эффективности труда в этом секторе. В-пятых, значительная часть повышает свою квалификацию самостоятельно: руководители – 90 %, экономисты – 50, бухгалтеры – 90–100 %. В-шестых, на обследованных предприятиях из года в год сокращаются затраты на повышение квалификации как руководителей, так и специалистов.

Недостатки в системе повышения квалификации снижают ответственность управленческих кадров за конечные результаты деятельности, не побуждают их к повышению квалификации. Выявилось, что не случайно 34 % специалистов не знакомы с передовым опытом в области науки и техники, 54 % – с зарубежным опытом, 4,6 % – знакомы лишь частично.

Вызывает тревогу тот факт, что более 70 % управленцев считают повышение квалификации бесполезным делом, так как не видят перспективы использования получаемых знаний вследствие отсутствия возможности должностного роста. Однако не следует забывать, что за счет повышения квалификации мы сегодня имеем 30–35 % национального дохода.

Не отрицая актуальности и необходимости повышения квалификации с отрывом от производства, тем не менее активно нужно разрабатывать систему повышения квалификации без отрыва от производства. Представляется целесообразным, чтобы каждый специалист ежегодно в обязательном порядке мог повысить свою квалификацию, допустим, по 20–30-часовой программе.

Нередко респонденты, отвечая отрицательно на вопрос о недостатке знаний, тут же указывали конкретную область знаний, которую они хотели бы освоить. Чаще всего это были правовые основы, экономические знания. Можно предположить, что для части ответивших дополнительные знания необходимы не для успешного выполнения имеющейся работы, а для повышения своей конкурентоспособности на рынке труда, поиска возможности устроиться на более высокооплачиваемую и престижную работу. Для некоторой части респондентов получение «модных» знаний необходимо для самоутверждения развития себя как личности.

Ниже приведена оценка потребности в дополнительных знаниях в зависимости от социально-демографических характеристик респондентов. Причем доля женщин, имеющих потребность в получении дополнительных знаний, несколько выше (37,8 % по сумме первых двух ответов), чем мужчин (32,1 %). Наибольшую потребность в дополнительном обучении испытывают молодые люди в возрасте до 19 лет (54,8 % по сумме положи-

тельных ответов), с увеличением возраста наблюдается снижение потребности в знаниях. В возрастной категории 40–49 лет положительный ответ дали только 30 %.

С ростом уровня образования респондентов растет и потребность в дополнительных знаниях. Так, доля лиц, имеющих неполное среднее образование и испытывающих в них нужду, составила 17,2 %; со средним – 26,2; с профессионально-техническим – 24,4; со средним специальным – 36,2; с незаконченным высшим – 54,9; с высшим – 47,8 %.

Наиболее остро ощущают потребность в дополнительных знаниях специалисты и руководители, а также бухгалтеры и экономисты – 58 %. Данный факт можно объяснить тем, что, с одной стороны, творческий уже труд сам по себе требует роста образованности субъекта, а с другой – для лиц, преимущественно занятых трудом, не требующим специального образования, более завышена самооценка в отношении собственной квалификации.

Ответы на вопрос о конкретной области недостающих знаний распределились следующим образом. Необходимы знания по инженерным специальностям – 5,4 %; экономике (менеджмент, маркетинг, финансы) – 26,4; праву – 22,9; работе на компьютере – 10,2; иностранному языку – 7,3 %. Таким образом, большинство ответивших (три четверти) хотели бы иметь знания, выходящие за рамки их профессиональной деятельности.

Самооценка потребности в видах дополнительного обучения в зависимости от пола, возраста, уровня образования и статуса респондентов характеризуется следующими данными. Мужчинам больше, чем женщинам, необходимы знания по инженерным специальностям. И, наоборот, большая доля женщин отметила необходимость получения знаний в области экономики, освоения компьютера. Что касается респондентов с высшим образованием, их потребности в приоритетных видах знаний выглядят следующим образом: право – 27,6 %; работа на компьютере – 13,6; экономика – 25,4; иностранный язык – 9,2 %.

Практически все респонденты, имеющие различный образовательный уровень, высоко оценили необходимость получения знаний в области экономики и права. Причем наибольшую активность в их получении проявляют руководители (9 % ответивших), а также бухгалтеры и экономисты (11,5 %); инженеры отдают предпочтение экономическим знаниям (5,8 %) и повышению собственной квалификации (4,1 %).

Степень необходимости приобретения знаний можно оценить также на основе определения активности намерений респондентов относительно способа получения этих знаний. Наибольшая часть респондентов, ответивших на данный вопрос (около 40 %), в случае появления необходимости в тех или иных видах знаний займется самообразованием, будет читать специальную литературу, 23,3 % предпочитают получить консультации у специалистов, 15,4 % готовы потратить свои личные средства для получения необходимых знаний, чуть меньше (около 14 %) будут добиваться у своего руководства возможности пройти обучение за счет предприятия.

Больше всех выразили готовность обучаться за собственный счет руководители (15,5 %) и работники без специального образования (16,2 %). Самая высокая доля этих групп и среди предполагающих заниматься самообразованием (23,6 %; 20,1 %; 10,6 %, соответственно).

Особый интерес представляет информация о желании респондентов сменить профессию или специальность после соответствующего обучения. Доля желающих пройти переподготовку среди ответивших составляет почти 18 %, еще 10,4 % ответили «пожалуй, да». Однако большинство (71,7 %) не хотели бы менять свою профессию или специальность.

Желающих сменить свою профессию несколько больше среди женщин и молодежи. Так, почти 44 % респондентов возрастной группы 20–24 года ответили положительно на данный вопрос, а среди 40–49-летних таких только 23,8 %.

Для практического решения этой актуальной проблемы предстоит, по нашему мнению, решить комплекс первоочередных задач, а именно:

- оптимизация структуры, совершенствование функций, научно-методического и информационного обеспечения непрерывного последиplomного образования, формирование и удовлетворение потребностей в обучении руководящих работников и специалистов народного хозяйства;
- совершенствование содержания обучения на основе прогнозирования развития народного хозяйства, обеспечения преемственности различных уровней и ступеней образования, гуманитаризации, ориентации не только на профессиональное, но и на общее развитие специалиста, расширение его кругозора;
- разработка экономического и правового механизма деятельности учреждений последиplomного образования, реализующего принцип его приоритетного развития, направленного на ускоренное повышение интеллектуального и духовного потенциала общества;
- укрепление взаимодействия государственных, общественных и кооперативных форм обучения кадров, создание непосредственно на производстве учебно-информационных центров, оказание консультационной и методической помощи работникам, самостоятельно повышающим квалификацию, расширение практики создания при учебных заведениях хозрасчетных курсов для работников, желающих получить знания по определенной программе;
- реализация комплекса мер, обеспечивающих личную и коллективную заинтересованность специалистов в получении глубоких и разносторонних знаний и практических навыков в сочетании с приоритетностью государственных интересов;
- проведение кардинальных мер по совершенствованию экономико-управленческой подготовки руководящих кадров, их аттестации, а также организация действенного контроля за проведением этой работы;
- разработка научно обоснованных методов выявления, изучения и оценки кадров, создание в стране в этих целях разветвленной сети экспертных центров (центров оценки персонала) при отраслевых, региональных и специализированных институтах и факультетах вузов, оказание помощи предприятиям и организациям в проведении аттестаций работников;
- введение для специалистов групп классности с обязательным предварительным обучением при переводе в более высокий разряд или при внедрении новой техники и технологии;
- разработка действенных мер по обеспечению системы последиplomного образования высококвалифицированными кадрами, создание условий для широкого привлечения к педагогической работе ведущих ученых, круп-

ных хозяйственных руководителей, передовых специалистов и новаторов производства;

- внедрение новых педагогических и информационных технологий;
- развертывание профориентационной работы с различными категориями учащихся, студентов, слушателей и работников производства;
- развертывание фундаментальных и прикладных исследований по проблемам педагогики и психологии образования взрослых, проводимых научными учреждениями и учебными заведениями в системе повышения квалификации и переподготовки кадров.

УДК 378.1

ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТНОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Т. Эверстова (Якутск)

В работе рассматриваются особенности управления работой педагогов, обсуждаются основные направления в управлении эффективностью их деятельности. Показаны этапы данного процесса. Обоснована актуальность выбора методики, описан механизм управления работой педагогов в НПО.

Ключевые слова: управление, личность учащегося, деятельность педагогов, эффективность обучения.

INCREASING COMPETITIVENESS OF THE GRADUATES IN THE SYSTEM OF PRIMARY PROFESSIONAL EDUCATION

S. T. Everstova (Yakutsk)

The paper describes the essence of management of pedagogues' work, its peculiarities, concept and values. The stages of the management process are studied. The topicality of the choice of methods is substantiated, and the mechanism of management of pedagogues' work in primary professional education is described.

Key words: management, personality of the pupil, pedagogue's activity, effectiveness of study.

Изучение философской, психологической и педагогической литературы последнего десятилетия (Г. М. Андреева, Б. С. Гершунский, П. С. Гуревич, О. В. Долженко, М. С. Комаров, В. Б. Миронов, Н. Д. Никандров, Э. А. Орлова, Л. А. Степашко, В. Д. Шадриков и др.) позволяет прояснить основные тенденции социально-культурного развития современного общества, новые стратегические направления образовательной системы НПО. При этом необходимо постоянно помнить, что модель педагогического процесса имеет исходным основанием свободное развитие природных сущностных сил учащегося.

Эверстова Светлана Тарасовна – соискатель кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления образованием педагогического института ГОУ ВПО «Якутский государственный университет».

E-mail: STEverstova@rambler.ru

В настоящее время по мере выявления новых ориентиров в образовательной системе формируется новая модель развития, которая призвана комплексно решить проблему духовного и интеллектуального развития человека с учетом социально-экономических потребностей общества. Новый подход к совершенствованию, обновлению системы образования начался с концепции компетентного человека, разработанной крупными специалистами международного уровня В. Чинапахом из Международного комитета по развитию образования, Г. Вайлером из Международного института планирования образования ЮНЕСКО, Я. Лефстедтом из Шведского агентства международного развития [1]. В данной концепции мы нашли те основополагающие идеи, которыми стали руководствоваться в нашем исследовании.

Теория компетентного специалиста содержит такие методологические положения, которые позволяют по-новому взглянуть на проблемы развития образования, профессиональной подготовки специалистов. Среди них можно выделить, например, и такие, где человеку отводится «роль субъекта социальных преобразований и усовершенствований, способного понять сложную динамику процессов развития и воздействовать на их ход». Кроме того, такая теория показывает переориентацию стратегии и планирования образования с сугубо экономических аспектов на всестороннее развитие индивида: интеллектуальное, социальное, политическое, нравственное, эстетическое, физическое [2]. В целом мы придерживаемся точки зрения, утверждающей согласованное и последовательное развитие компетентности человека в ее самых различных проявлениях как главную программную цель и в области образовательной политики.

Анализ практики профессиональных учебных заведений и собственно многолетнего опыта работы в системе начального профессионального образования, а также результаты заключительного этапа исследования свидетельствуют о том, что становление и развитие учебных заведений НПО, совершенствование педагогического процесса в них требуют решения ряда объективных противоречий. Изучая их, мы выделили ряд нерешенных проблем, которые и составляют основу кризисного состояния системы.

В новом тысячелетии проблемы образования уже стали приоритетными во всем мире, так как именно они определяют будущее любого народа и человечества в целом.

Новый тип квалификации работников требует пересмотра всей существующей системы их подготовки. Прежде всего предусматривает развитие личности учащегося, способной адаптироваться в различных условиях, стремящейся к обновлению знаний. По мнению И. П. Смирнова [3], признание человека – не в смене профессий, а в его высоком мастерстве, дополняемом «образованием через всю жизнь» или, как чаще говорят, непрерывном профессиональном образовании, постоянном совершенствовании знаний, умений, навыков в соответствии с новым содержанием изменяющегося труда, с новыми технологиями, применяемыми в его профессии.

Становление и развитие личности учащегося – такая же важная задача НПО, как и подготовка специалиста. Даже имея профессиональные знания, обладая необходимыми умениями и навыками, будущий специалист может просто не воспользоваться этим багажом, если у него не будут сформированы главные ценности, желание и готовность работать. В перестро-

ежное время молодежь фактически потеряла идейные и нравственные ориентиры. Повальная «западизация» или «американизация» буквально задушила устоявшуюся учебно-воспитательную систему в НПО. Подростковый возраст, период перехода от детства к взрослости является одним из наиболее сложных, именно в это время происходят кардинальные изменения в физическом, психическом, социальном планах, становление качественно новых образований. Нередко это проявляется в ломке прежних ценностей, интересов, отношений с окружающим миром. Трудности, с которыми сталкивается и сам подросток, и окружающие его люди в этот период развития, нередко проявляются в непослушании, негативизме, упрямстве, скрытности, замкнутости, что позволяет назвать этот возраст и «периодом затянувшегося детства», и «конфликтным», и «переломным», и «критическим». Эти утверждения базируются на положениях работ Л. И. Божович, Л. С. Выготского, И. В. Дубровиной, И. С. Кона, А. В. Мудрика, В. И. Слободчикова, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина, посвященных психологии развития личности подростка.

Именно подростки и составляют общий контингент НПО. А. М. Новиков видит цель учреждений НПО в «воспитании граждан социально-активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, способных к преобразованию производства, производственных, экономических и общественных отношений, участию в управлении, обладающих чувством гражданской ответственности за результаты своей деятельности, охрану природы, судьбу страны и народа» [1]. Так как молодой специалист – это будущий гражданин своей Родины, его воспитание решает и проблему формирования у него гражданской позиции. Воспитание в НПО должно осуществлять направленную социализацию личности, формировать систему ценностей и взглядов, а на их основе вырабатывать нормы поведения. Основным состав учащихся НПО сегодня составляют те подростки, которых школа не подготовила к самостоятельности, поспешила избавиться от них, направив для дальнейшего обучения в учреждения НПО.

Сегодня для успешного решения задач, стоящих перед образовательными учреждениями НПО требуется, с одной стороны, адекватное понимание функционирующей системы управления, а с другой – внедрение в практику развивающегося учебного заведения НПО инновационных подходов к управлению педагогическим процессом.

В. П. Зинченко [4] считает, что из всех разновидностей интеллектуального потенциала наибольшую опасность представляет технократическое мышление, которое позволяет манипулировать человеком, программировать его поведение и образ жизни, лишая его свободы мысли и права выбора. Нельзя не согласиться, что одностороннее мышление влияет на состояние образования, в связи с чем оно перестает быть частью культуры.

Меняющаяся ситуация в системе образования формирует новые образовательные потребности педагогов. Это приводит к закономерным изменениям в системе педагогического образования. Каковы эти изменения? Насколько они соответствуют современным социокультурным и социально-педагогическим процессам? В чем особенности теоретических и практических подходов к вопросам повышения квалификации педагогических кадров?

Эти проблемы волнуют любого педагога, сознательно стремящегося к повышению своей профессиональной компетенции, желающего быть готовым и способным к действиям в новых социокультурных условиях. Значительная часть педагогов настроена на глубинное, сущностное обновление, а не на поиск частных нововведений косметического характера. В этой устремленности видна тенденция вызревания нового образа педагога. Новая педагогическая компетенция педагога обнаруживается прежде всего в его способности включать в свою деятельность и интегрировать в ней ряд профессиональных позиций: методолога, возрастного антрополога, диагноста, проектировщика педагогических ситуаций. Педагог-профессионал не принимает в готовом виде ни идеи, ни технологии. Он самоопределяется по отношению к ним и осознанно творит свою собственную деятельность. В этой связи перед педагогической системой НПО стоят задачи поиска более эффективных подходов к организации учебно-воспитательного процесса и новых форм организации работы педагогов в учебном заведении.

За основу для управления работой педагогов был взят деятельностный подход, предложенный М. Я. Басовым, С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым. Согласно теории деятельности, полная структура деятельности всегда помимо мотивационно-ориентировочного звена включает центральное или исполнительное. Человек осуществляет деятельность, используя определенный стиль и контрольно-оценочное звено. Мотивационно-ориентировочное звено обладает глубинной структурой, которая определяет содержание исполнительного и контрольно-оценочного звена. Полноценное осуществление деятельности предполагает реализацию всех компонентов ее структуры.

Как следует из вышесказанного, управление работой педагогов на основе деятельностного подхода обосновано рядом положений:

- управление всегда подразумевает целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем для достижения запланированного результата;
- индивидуальную стратегию развития каждого педагога можно представить как особый вид деятельности по изменению поведения – это такие составляющие, как мотивационная, когнитивная, аффективная, поведенческая;
- центральным, базовым образованием педагогической деятельности, обуславливающим и процесс, и результат деятельности, является система действий педагога.

Социальный состав сегодняшнего абитуриента НПО выглядит таким образом: 25 % – сироты, 25 % – «твердые школьные троечники», 30 % – из так называемых классов «выравнивания» или «коррекции», остальные 20 % – с проблемами по поведению (эти подростки не нашли контакт со школьными учителями и т. д.). Большинство детей приходят в учреждения НПО из неблагополучных и малообеспеченных семей.

И вот для такого контингента роль педагога трудно переоценить, многое зависит от его профессионализма.

Приоритетные направления при управлении работой педагогов определяются исходя из новой главной цели: подготовка педагога как субъекта профессиональной деятельности, социальной жизни, субъекта личностной самореализации, самоактуализации и самоорганизации. В связи с этим

повышение качества профессионального уровня педагогического мастерства рассматривается не только как процесс накопления знаний. Это прежде всего процесс углубленного проникновения в сущность новых технологий, а также формирования у педагогов профессионально-личностных характеристик, профессиональной самоорганизации, ключевых компетенций, стремления к творчеству. Следовательно, возникает необходимость в создании для педагогов разнообразных оснований для самосовершенствования, повышения профессионального статуса. А это требует публичной, официальной методической и организационно-педагогической помощи, которая необходима каждому педагогу.

Нами выявлены основные направления управления:

- профессиональная компетентность кадров (обучение и развитие кадров, повышение их квалификации до уровня, необходимого учебному заведению);
- выявление, изучение и распространение наиболее ценного опыта педагогической, инновационной и другой деятельности членов педагогического коллектива;
- подготовка методического обеспечения для осуществления образовательного процесса: памяток, программ, рекомендаций и т. д.;
- творческая деятельность педагогического коллектива; управленческие умения каждого педагога; система поощрений инноваций педагога;
- кокурентноспособность выпускников.

От умения преподавателя руководить и управлять деятельностью коллектива учащихся зависит и результат – формирование профессиональной компетентности, т. е. уровень мастерства, которого достигает молодой человек, на пути своего профессионального совершенствования [6].

Достижение такой цели возможно только при условии саморазвития и самосовершенствования педагога, динамичного развития всего преподавательского коллектива.

Систематизация теоретических и экспериментальных исследований позволила выделить основные направления в управлении эффективностью работы педагогов:

- фиксация нормативных, знаниевых, ценностных и других затруднений у педагогов, учащихся, управленцев, которые приводят к возникновению проблем;
- изучение различной литературы, ее научный анализ, позволяющий определить научно-практические основания для разрешения подобных проблем;
- изучение имеющегося опыта работы с аналогичной проблемой;
- типологизация средств решения проблемы;
- обучение педагогического коллектива управленческой рефлексии, технике коррекции субъективного состояния в проблемной ситуации;
- построение модели нового вида деятельности, позволяющего снимать противоречия и приводить к решению проблем;
- разработка необходимых дидактических, психолого-педагогических и других средств;
- апробация новой модели деятельности;
- выработка методических рекомендаций для всех участников образовательного процесса.

Предпринятое нами исследование определения путей и способов управления для организационно-педагогического обеспечения рационального функционирования учебного заведения НПО в современных условиях показало в основном правомерность выдвинутых в исследовании положений рабочей гипотезы. В процессе опытно-экспериментальной работы выстроена модель управления. Модернизация системы руководства показала, что эффективность управления инновационным учреждением повышается, когда в структуре каждому работнику определяется место, соответствующее его личным целям, представлениям и личностным свойствам, и его личное функционирование максимально сочетается с вменяемыми ему необходимыми обязанностями. Для этого выявлено рациональное сочетание линейно-функционального, проектного типов управления, обеспечивающее руководство деятельностью подразделений учреждения как в режиме функционирования, так и в режиме развития.

Оптимальная организация деятельности лица достигнута через:

- образовательную программу, состоящую из девяти взаимосвязанных модулей, которые отражают специфику содержания образования и особенности осуществления учебно-воспитательной работы;
- научно-методический отдел, занимающийся модернизацией содержания, повышением профессионализма и развитием научно-педагогического потенциала преподавательского состава колледжа в соответствии с переходом на многоуровневую подготовку специалистов;
- социально-психологическую службу. Важную роль играет также культурно-досуговый центр, способствующий духовно-эстетическому, спортивно-оздоровительному, военно-патриотическому, трудовому и нравственному воспитанию учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чинапах В., Лёфстед Я., Вайлер Г. Развитие людских ресурсов и планирование образования // Перспективы. – 1990. – № 1.
2. Худолий Н. Г. Теория и практика создания и функционирования интегрированного вуза. – М. : Эгвес, 2007.
3. Смирнов И. П. Начальное профессиональное образование. Современные реформы. – М. : Ореол-лайм, 1998.
4. Зинченко В. П. Предпосылки становления теории непрерывного образования // Педагогика. – 1991. – № 1. – С. 81–87.
5. Немова Н. В. Управление методической работой в школе // Директор школы. – 1999. – № 7. – С. 43–72.

УДК 378.1.683.3

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ РУКОВОДЯЩЕГО И ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗОВ МО РФ

И. Н. Караваев (Москва)

В статье описана разработанная автором на основе системного подхода модель профессионально-педагогической подготовки руководящего и преподавательского состава в военном вузе.

Ключевые слова: *системный подход, модель, структура, профессионально-педагогическая подготовка, руководящий и преподавательский состав, военный вуз.*

SYSTEM APPROACH IN TRAINING OF THE MANAGING AND TEACHING STAFF OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE DEFENCE MINISTRY OF THE RUSSIAN FEDERATION

I. N. Karavaev (Moscow)

There is described in the article a model of professional-pedagogical training of managing and teaching staff in the military higher education institution. This model is designed by the author on the basis of system approach.

Key words: *system approach, model, structure, professional-pedagogical preparation, managing and teaching staff, military higher education institution.*

Система военного образования является важнейшим инструментом формирования кадрового потенциала Вооруженных Сил, других войск, воинских формирований и органов. Сегодня и в перспективе, несмотря на принятие решения военно-политическим руководством об обучении будущих офицеров в гражданских вузах, она сохранит свою ведущую роль в подготовке, профессиональной переподготовке и повышении квалификации военнослужащих, воспроизводстве научно-педагогических и научных кадров высшей квалификации.

Однако следует признать, что пока еще имеется значительная неопределенность по поводу путей и способов дальнейшей модернизации военного образования, что вызвано: во-первых, отсутствием системных научных исследований, обеспечивающих данный процесс; во-вторых, недостаточной готовностью органов военного управления, руководящего и преподавательского состава вузов обеспечить дальнейшее инновационное развитие вузов, что порождает ряд противоречий между:

- необходимостью эффективного управления развитием системы подготовки кадров для вузов в современных организационно-кадровых условиях (создание ВУНЦ, департамента образования МО РФ) и недостаточной разработанностью концептуальных положений его организации по вертикали и горизонтали;

- сложившимися новыми тенденциями в области военного образования и устаревшей системой подготовки кадров для вузов, недостатком современных методологических, психолого-педагогических знаний у руководящего и преподавательского состава, обеспечивающего учет в деятельности данных тенденций;

- двойственностью деятельности руководящего и преподавательского состава в военных вузах (наличие военно-профессиональной и профессионально-педагогической составляющей) и отсутствием системной профессионально-педагогической подготовки;

- назревшей необходимостью достижения нового качества педагогической деятельности кадров военных вузов, адекватного потребностям реформирования Вооруженных Сил, и отсутствием четкой системы профессионально-педагогической подготовки руководящего и преподавательского

Караваяев Игорь Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации».

E-mail: karavaev2004@mail.ru

состава, обеспечивающей готовность к реализации военно-педагогических функций и достижению новых образовательных результатов.

Таким образом, успешность завершения реформирования во многом будет определяться деятельностью должностных лиц органов военного управления, руководящего и преподавательского состава военных вузов, их готовностью к реализации инновационного развития системы военного образования.

Изучение положения дел в военных вузах показывает, что к основным проблемам подготовки руководящего и преподавательского состава военных вузов относятся: отсутствие единой системы профессионально-педагогической подготовки; неразработанность нормативно-правовых вопросов; слабость научно-методической базы; недостаточная мотивация офицеров к овладению специальными и психолого-педагогическими знаниями, отсутствие целеустремленности в самосовершенствовании. Усугубляет ситуацию и то, что при всей значимости данные проблемы решаются в каждом вузе МО РФ самостоятельно. Ряд положений изложен в руководящих документах [1], однако многие вопросы остаются неопределенными и неизученными. Следовательно, их разрешение должно начинаться с разработки единых теоретических подходов и моделирования системы профессионально-педагогической подготовки в военном вузе.

Под профессионально-педагогической подготовкой (ППП) руководящего и преподавательского состава военных вузов в исследовании понимается совокупность логически взаимосвязанных структурных образований, дидактических процессов, специальных мероприятий и различных видов обеспечения, объединенных единым замыслом и целями, а также самостоятельная деятельность руководящего и преподавательского состава для формирования себя как специалиста-профессионала в области обучения и воспитания [2].

Профессионально-педагогическая подготовка руководящего и преподавательского состава выступает как:

- педагогическая система – совокупность взаимосвязанных элементов, причем ППП представляет собой форму ее существования, интегрирующую все виды подготовки руководящего и преподавательского состава в области решения военно-педагогических задач, средства воздействия субъекта на объект подготовки в целях достижения требуемого результата;

- целенаправленный процесс и результат, т. е. достижение определенной квалификации – степени его пригодности и уровня подготовленности для педагогической деятельности;

- условие и основа профессионально-личностного развития, интегрирующая потребности деятельности, индивидуальные образовательные потребности руководящего и преподавательского состава и условия подготовки.

Системный подход (Н. М. Анисимов, В. И. Загвязинский, В. Г. Афанасьев, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.) выполняет в исследовании роль общенаучной основы, обеспечивающей постановку проблемы на всех уровнях ее рассмотрения, изучение сущностных особенностей, природы и внутреннего строения ППП. Он позволяет рассматривать процесс ППП как целостное образование, наиболее важными признаками которого являются: представление его в виде открытой системы, определение его как эле-

мента в системах более высокого порядка, способность подразделяться на элементы (подсистемы) и наличие связей между ними. Внешним системообразующим фактором ППП как педагогической системы является ее цель – формирование готовности руководящего и преподавательского состава вузов к реализации военно-педагогических функций. К внутренним структурным связям относятся связи между структурными элементами ППП, между этапами и между компонентами готовности.

Профессионально-педагогическая подготовка является составной частью систем более высокого порядка: системы военного образования РФ, системы высшего профессионального образования офицерских кадров, системы военно-профессиональной подготовки в вузах МО РФ. Система профессионально-педагогической подготовки в военных вузах включает подсистемы подготовки руководящего состава, преподавательского состава, курсантов (слушателей).

Профессионально-педагогическая подготовка в вузе является функциональной педагогической системой, в совокупность ее компонентов входят субъект, объект, цели, содержание, методы, средства, результат.

Субъект системы ППП в вузе – это совокупность органов управления, должностных лиц, осуществляющих руководство профессионально-педагогической подготовкой, проведение мероприятий, организацию дидактических процессов, ее обеспечение, самоуправление. Этот термин обозначает не только лиц, непосредственно осуществляющих обучение и организующих работу обучающихся, но и лиц, руководящих самообучением. Субъект системы имеет сложную структуру, которая включает руководящий и преподавательский состав вуза, курсантов (слушателей) и другие должностные лица. Объектом системы в узком смысле являются те же лица: руководящий, научно-педагогический состав вузов, курсанты (слушатели). В широком смысле он включает также воинские коллективы и структурные подразделения вуза, целостный военно-педагогический процесс, военно-профессиональную, учебно-служебную деятельность, военно-профессиональную и информационно-образовательную среду.

Исходя из того, что профессиональная деятельность всех субъектов, а именно реализация военно-педагогических функций, занимает ключевое место в системе ППП, представляется правомерным признание ее в качестве системообразующего фактора подготовки. Это положение имеет несомненное теоретическое значение для совершенствования системы ППП, обеспечивает направленность данной системы и подтверждает правомерность употребления термина «профессионально-педагогическая подготовка».

Анализ исследований [3–6], касающихся военно-профессиональной подготовки кадров, позволил в процессе ППП условно выделить следующие ее основные компоненты – целевой, содержательный, деятельностный и результативный, представленные в концептуальной модели профессионально-педагогической подготовки в вузе.

Методологические основания ППП

Факторы развития военного образования: глобализация, гуманизация, информатизация; развитие военной науки, вооружения и техники, военно-профессиональной деятельности; переход к войнам нового поколения; развитие инновационных технологий, в том числе и в образовании, реформирование ВС РФ и системы военного образования.

Современные тенденции развития военного образования: интеграция и дифференциация; инновационное развитие; опережающая направленность; интеграция боевой и военно-профессиональной подготовки; приведение в соответствие с новым обликом ВС РФ; повышение требований к деятельности руководящего и преподавательского состава и ее дальнейшая педагогическая профессионализация; усиление обусловленности качества образования и деятельности руководящего и преподавательского состава вузов.

Методологические подходы:

- системный,
- личностно-деятельностный,
- компетентностный.

Закономерности (организационные, процессуально-педагогические и военно-профессионально обусловленные) и *принципы* (соответствия; функционально-целевой и организационно-структурной определенности; делегирования полномочий и распределения ответственности; индивидуализации и самостоятельной деятельности; единства, всеобъемности и диверсификации; информативности; развития ресурсного обеспечения; инновационности; целостности и непрерывности; комплексирования; диагностичности; единства профессионально-педагогической подготовки и практической деятельности; преемственности и опережения; развития; интенсивности).

Организация профессионально-педагогической подготовки в вузе

Мониторинг ППП (методы, критерии и показатели эффективности ППП, уровни организации ППП в вузе)

Целевой компонент включает цели и задачи процесса профессионально-педагогической подготовки, т. е. описание того, что необходимо получить в результате подготовки. Наиболее общей целью ППП является обеспечение высокого уровня готовности руководящего и преподавательского состава вузов к реализации военно-педагогических функций в вузе и на ее основе повышение в целом качества военно-профессиональной подготовки.

Содержательный компонент отражает объем того, чем овладевает руководящий и преподавательский состав военных вузов в процессе профессионально-педагогической подготовки, а также перечень личностных качеств и профессиональных задач, т. е. то, что должно быть у них сформировано и развито, к чему они должны быть подготовлены.

Различные дидактические процессы подготовки к реализации военно-педагогических функций руководящего и преподавательского состава военных вузов составляют его *деятельностный компонент*. В его структуре выделяют: организационно-управляющую, процессуальную и обеспечивающую части. В организационном плане процессуальная часть выступает как единство дидактических процессов: военно-профессиональной подготовки, профессионального опыта (службы в войсках), системы курсовой, научно-методической, командирской, специальной и других видов подготовки в вузе и самообразования. Профессионально-педагогическая подготовка в вузах осуществляется в трех организационных формах обучения: индивидуальной, групповой и коллективной. К основным этапам профессионально-педагогической подготовки относятся: подготовитель-

ный этап (военно-профессиональная подготовка в вузе), этап становления и этап совершенствования.

Заключительным компонентом процесса профессионально-педагогической подготовки является *результативный компонент*. Обобщенным выражением результатов процесса профессионально-педагогической подготовки руководящего и преподавательского состава военных вузов выступает их готовность к реализации военно-педагогических функций.

Таким образом, реализация системного подхода позволяет осуществить моделирование ППП и сформулировать следующие методологические положения:

- процесс профессионально-педагогической подготовки является системным по своей природе, сводится к воздействию управляющей системы на управляемую и представляет собой открытую организационно-педагогическую структуру, способную к саморазвитию;
- профессионально-педагогическая подготовка представляет собой подсистему военно-профессиональной подготовки;
- структура профессионально-педагогической подготовки включает следующие компоненты: целевой, содержательный, деятельностный и результативный;
- сущность профессионально-педагогической подготовки заключается в систематизации управленческих влияний на процесс подготовки руководящего и преподавательского состава и формирования их профессиональной готовности к реализации военно-педагогических функций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Руководство** по организации работы высшего военно-учебного заведения Министерства обороны Российской Федерации, утвержденное приказом МО РФ 2003 г. – 2003. – № 80. – М. : Воениздат, 2003.
2. **Караваяев И. Н.** Профессионально-педагогическая подготовка в условиях высшей военной школы : моногр. – Тамбов : ТВВАИУРЭ (ВУ), 2008. – 94 с.
3. **Аксенов К. В.** Организация военно-профессиональной подготовки в вузе командного профиля : автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – СПб., 2002. – 46 с.
4. **Лазукин А. Д.** Развитие теории и практики профессионально-педагогической подготовки преподавателей образовательных учреждений МВД России : дис. ... д-ра пед. наук. – М. : АУ МВД России, 2001.
5. **Самойлов В. Д.** Развитие теории и практики военного образования в вузах ВС РФ : моногр. – М. : ОВА ВС РФ, 2002. – 132 с.
6. **Новиков В. Н.** Развитие теории и практики военно-педагогического образования. – М. : ВУ, 1999. – 154 с.

УДК 65.012

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ АПК

М. М. Сабиров (Казань)

Проблема повышения квалификации персонала агропромышленного комплекса стоит достаточно остро. Снижается число руководителей сельскохозяйственных предприятий с высшим образованием, а также с опытом руководящей работы.

Ключевые слова: *повышения квалификации, развитие персонала, кадровая политика.*

THE ISSUES OF TRAINING THE EXPERTS OF AGRARIAN-INDUSTRIAL COMPLEX

M. M. Sabirov (Kazan)

The problem of improvement of professional skills of the agricultural personnel is a rather acute one. There is a decline in the number of leaders of the agricultural enterprises who have higher education, and also who possess the experience of management.

Key words: *improvement of professional skills, development of the personnel, personnel selection.*

Изменения в структуре управления процессом производства сельхозпродукции, вызванные появлением вместо прежних коллективных хозяйств, находившихся под полным контролем государства, новых предприятий различных форм собственности, резкий рост безработицы на селе и динамичные изменения рынка труда предъявляют новые требования к специалистам сельскохозяйственных предприятий, особенно к их руководителям.

Вместе с тем, решить самостоятельно вопросы подготовки и переподготовки персонала необходимой квалификации большинство предприятий агропромышленного комплекса не может. Требуется восстановление на новом, более высоком уровне систем, позволяющих государству управлять качеством кадров предприятий и организаций агропромышленного комплекса. Эти системы должны, с одной стороны, обеспечивать возможность получения необходимых знаний, умений и навыков руководителями и специалистами предприятий, а с другой – позволять государству регулировать этот процесс на основе объективного анализа потребностей в персонале предприятий АПК с учетом интересов государства в устойчивом социально-экономическом развитии аграрного сектора экономики, являющегося необходимым условием обеспечения достойного уровня жизни населения.

Вышесказанное можно суммировать в понятии «государственная кадровая политика отрасли», что подразумевает определение концепции достижения целей в области кадрового обеспечения конкретной отрасли экономики. Современная нормативная база позволяет четко разграничить полномочия субъекта РФ и федеральные полномочия в области кадрового обеспечения АПК.

В качестве основных блоков (или направлений) государственной кадровой политики в АПК нам представляется возможным выделить следующие:

- обеспечение профессиональной подготовки кадров для сельского хозяйства;
- обеспечение возможностей для профессиональной переподготовки и повышения квалификации персонала предприятий АПК;
- совершенствование социальных механизмов профессионализации кадров АПК.

Сабиров Марс Мазитович – декан факультета заочного обучения КИФЭиИ, соискатель ФГБОУ ДПОС «Татарский институт переподготовки кадров агробизнеса».

E-mail: tipkia_b@mail.ru

Сокращение числа специалистов происходит одновременно с ростом количества сельскохозяйственных предприятий. Это ведет к резкому снижению насыщенности сельскохозяйственного производства кадрами с высшим и средним профессиональным образованием. Наиболее значительные потери понесла техническая служба хозяйств, где насыщенность специалистами (отношение общего количества специалистов данной специализации к количеству хозяйств) снизилась в 2,4 раза. С 2000 по 2010 г. насыщенность хозяйств специалистами с высшим профессиональным образованием в целом уменьшилась в 1,7, а со средним – в 1,9 раза.

Продолжает снижаться удельный вес руководителей с высшим образованием за счет роста доли руководителей со средним образованием и без специального образования. Растет численность руководителей, достигших пенсионного возраста, на фоне сокращения количества руководителей в возрасте до 30 лет. Общая тенденция для всех специалистов и для руководителей – рост удельного веса женщин на сельскохозяйственных предприятиях.

Уменьшение общего числа и удельного веса руководителей и специалистов с высшим образованием, «старение» кадров ведут к снижению общего профессионального уровня руководящих кадров и специалистов АПК. Все это усугубляется высокой сменяемостью руководителей (в последние годы в среднем – 10–15 %, а в ряде субъектов в 2009 г. – 25 %). В настоящее время более 40 % руководителей хозяйств работают в данной должности менее трех лет. Из числа руководителей, не имеющих высшего либо среднего профессионального образования, только каждый пятый обучается в аграрных образовательных учреждениях по заочной форме обучения.

Отсутствие опыта руководящей работы, а также знаний у руководителей в области управления современным предприятием в условиях рыночной экономики существенно снижает эффективность деятельности сельскохозяйственных предприятий.

Крайне отрицательное влияние на решение проблемы кадрового обеспечения АПК, на восстановление эффективной системы работы с сельскохозяйственными кадрами оказывает и нынешнее социально-экономическое положение большинства подразделений АПК и их работников.

Исследования показывают, что социальный климат на селе характеризуется в последние годы неуверенностью жителей в завтрашнем дне, в перспективах профессиональной деятельности. Привлекательность сельских профессий и имидж сельского труженика в настоящее время совершенно не сравнимы с теми, которые существовали 20–30 лет назад.

Социально-профессиональная незащищенность работников, низкая мотивация труда, бедственное материальное положение не способствуют ни росту квалификации и профессионального мастерства, ни овладению новыми профессиями.

Все это делает невозможным полноценную профессионализацию кадров АПК. Профессионализация – явление, предусматривающее соединение личностного (самореализация личности, карьера) и социально-экономического аспектов (приобретение человеком социально значимой профессии, трудоустройство по выбранной профессии, совершенствование профессионального мастерства, появление профессиональной культуры,

социальное одобрение профессии, соответствующее материальное вознаграждение и социальная защищенность).

Применительно к сфере сельскохозяйственного производства России на современном этапе профессионализация подразумевает приобретение человеком профессии, востребованной в аграрном секторе и престижной (уважаемой) в обществе, трудоустройство в соответствии с полученной профессией на сельскохозяйственное предприятие при достойном материальном вознаграждении, способном обеспечить достойный для данного этапа развития общества уровень жизни, совершенствование человека в выбранной профессии в соответствии с потребностями развития экономики и реформирования ее аграрного сектора, его карьерный рост, обеспечение реализации всех уровней потребностей человека в условиях комфортной социальной среды (при достижении целей устойчивого развития сельских территорий).

Таким образом, определение государственной кадровой политики в АПК тесно связано с понятием *профессионализации кадров отрасли*, а именно, обеспечение профессионализации кадров АПК является одновременно целью государственной кадровой политики и основным ее направлением.

Для аграрного сектора экономики России наиболее характерна профессионализация индивидуальная, с однократным циклом профессиональной жизни. Индивидуальная профессионализация, профессиональное развитие сопряжены с должностным ростом человека. Формой должностного развития человека выступает его должностная карьера. Таким образом, индивидуальная профессионализация существует в форме профессионального развития – профессиональной карьеры и в форме должностного развития – должностной карьеры. Единство этих двух форм составляет содержание карьеры человека.

Пополнение аграрного сектора экономики молодыми специалистами стало редким явлением. Поэтому важнейшее значение приобретает такая функция, как развитие персонала организации, т. е. обеспечение профессионализма работников, уже занятых на предприятиях аграрного сектора.

Под *развитием персонала* понимается совокупность мероприятий, направленных на повышение квалификации и совершенствование психологических характеристик работников. *Профессиональное развитие персонала* – процесс подготовки сотрудника к выполнению новых для него производственных функций, занятию новых должностей, решению новых задач, т. е. развитию новых компетенций.

Можно выделить три основных направления профессионального развития, которые могут быть реализованы в организации – управление профессиональным обучением, подготовкой резерва руководителей, развитием карьеры.

Очевидно, что большинство предприятий АПК РТ в современных условиях не уделяют должного внимания кадровой политике – если профессиональное обучение (прежде всего внутриорганизационное) в той или иной мере присутствует, то планирование карьеры и работа с резервом руководителей как средство профессионального развития персонала, а также этап определения потребностей в профессиональном развитии кадров отсутствуют практически полностью. В таких условиях роль государства наряду с

методическим обеспечением кадровой политики предприятия заключается в обеспечении возможности профессионализации каждого специалиста отрасли – через обеспечение возможностей получения образования, трудоустройства в соответствии с полученной специальностью, а в дальнейшем – через обеспечение доступа к профессиональной переподготовке и повышению квалификации.

Анализ государственной кадровой политики в АПК на уровне Российской Федерации и отдельных ее субъектов выявил ряд проблем в ее реализации, а именно:

- недостаточная обеспеченность сельскохозяйственного производства специалистами (наличие вакансий на предприятиях, которые не могут быть заполнены из-за отсутствия на открытом рынке труда специалистов необходимой квалификации либо вследствие низкого уровня оплаты труда и плохих социально-бытовых условий);

- низкий уровень профессионального образования кадров АПК – обнаруживается тенденция к сокращению специалистов с профессиональным образованием в области сельскохозяйственного производства, растет число специалистов, имеющих только практический опыт и даже не имеющих такового;

- «старение» кадров, нежелание молодых специалистов работать на селе, что опять же приводит к низкому уровню профессиональной подготовки кадрового состава АПК;

- высокая сменяемость и, следовательно, недостаточная опытность руководителей сельскохозяйственных предприятий, вызванная прежде всего отсутствием экономической стабильности в сельскохозяйственном производстве.

Кадровая политика в сфере профессиональной подготовки и трудоустройства молодых специалистов характеризуется следующими негативными факторами:

- система отбора студентов при приеме является далеко не совершенной;

- меньше половины выпускников учебных заведений получают направления на работу, остальные вынуждены трудоустраиваться самостоятельно, что часто связано с немалыми трудностями;

- развернутый анализ потребности предприятий АПК в специалистах не проводится регулярно, поэтому сегодняшние выпускники не всегда востребованы по полученным специальностям;

- производство во многих хозяйствах по-прежнему в упадке, нет вакансий, а на имеющихся предлагается низкая заработная плата;

- престижность работы в сельском хозяйстве очень низкая, это вызвано отсутствием социальной защищенности и плохими социально-бытовыми условиями для специалистов.

Что касается обеспечения профессионального развития персонала АПК, то здесь также имеются проблемы:

- несовершенство существующих методов оценки потребностей в профессиональной подготовке и повышении квалификации кадров АПК;

- отсутствие у предприятий достаточных финансовых ресурсов для организации подготовки и повышения квалификации кадров;

- отсутствие методических материалов для организации профессионального развития персонала на предприятиях сельского хозяйства.

Так же остро стоят социальные проблемы российского села – это низкий уровень информационного обеспечения, социальная незащищенность, низкий уровень заработной платы, отсутствие достойного жилья, неразвита социальная сфера и т. д.

К сожалению, для решения этих проблем за последние время на федеральном уровне не предпринято практически никаких действенных мер. Как исключение можно рассматривать только Федеральный закон о развитии сельского хозяйства, где одним из пунктов значится совершенствование системы обучения, подготовки и переподготовки специалистов для сельского хозяйства. Кроме того, имеется приоритетный национальный проект «Развитие АПК», а именно, одно из его направлений – «Обеспечение доступным жильем молодых специалистов (или их семей) на селе». Основным его направлением стало предоставление субсидий бюджетам субъектов Российской Федерации на финансирование мероприятий по обеспечению доступным жильем молодых специалистов (или их семей) на селе.

Система управления профессиональным развитием кадров АПК – важная составная часть процесса профессионализации. Это комплекс мер, разрабатываемых государством и направленных на обеспечение возможности получения необходимых знаний, умений и навыков руководителями и специалистами предприятий (через создание и обеспечение функционирования сети аграрных образовательных учреждений дополнительного профессионального образования, проведение семинаров-совещаний специалистами органов управления АПК и т. д.); причем получаемые знания должны соответствовать реальным потребностям профессионального развития персонала (через формирование учебных и иных образовательных программ на основе анализа реальных потребностей в обучении).

Исходной позицией анализа потребностей в обучении руководителей и специалистов АПК является изучение сферы их компетенции через выяснение наиболее существенных вопросов, которые они не в состоянии на должном уровне решить самостоятельно. Дополнением к этому выступает изучение мнений самих потенциальных обучающихся через их анкетирование до и после процесса обучения.

В действующих программах повышения квалификации большой раздел отведен базовым знаниям по экономике, инвестициям, финансам и т. д. На наш взгляд, давать базовые знания по указанным направлениям должна годовая профессиональная переподготовка. Курсы повышения квалификации призваны обновить существующие знания благодаря передаче той новой информации, которую наука и практика наработали за последние годы. Важно также давать сведения об изменениях в законодательстве, особенно касающихся деятельности сельхозпредприятий.

Выявленные проблемы в кадровом обеспечении АПК России отражают системный кризис села с позиций и отдельного предприятия, и государства в целом. Вместе с тем, на селе существует безработица, происходит моральная деградация населения, что свидетельствует о невозможности полноценной профессионализации сельских жителей.

Основными способами формирования и реализации государственной кадровой политики в АПК, призванной преодолеть системный кризис села, на современном этапе должны являться:

- нормативное обеспечение (разработка нормативной базы аграрного образования всех уровней, подготовка концепций кадровой политики отрасли, законов и программ – федеральных и региональных, определяющих основные направления государственной кадровой политики);

- методическое обеспечение (разработка учебных программ для аграрных образовательных учреждений, методов и форм внутриорганизационного обучения, оценки его эффективности, планирования карьеры, работы с резервом, оценки персонала, методик определения потребностей в профессиональном развитии и т. д.);

- финансовые обеспечение (определение основных направлений государственной поддержки и распределение финансовых средств).

При разработке политики на федеральном и региональном уровнях необходимо откорректировать основные направления государственной поддержки через перераспределение финансовых потоков на обеспечение профессионального развития персонала и меры социальной поддержки (переподготовку специалистов, уже работающих на селе, проведение выездных семинаров, методическое обеспечение, обеспечение жильем, доплаты к заработной плате, пенсионное обеспечение и т. д.). В настоящее время наиболее значительный объем финансовых ресурсов направлен на целевую подготовку молодых специалистов, что не дает результатов – закрепляемость выпускников на селе чрезвычайно низкая. В рамках единой государственной политики существуют и должны использоваться способы, позволяющие улучшить эту ситуацию: государственная финансовая поддержка молодых специалистов, механизмы стимулирования их труда, формирование положительного имиджа сельского труженика и т. д.

В связи с тем, что рынок труда в сельской местности отличается особой напряженностью, все большее значение приобретают проведение научных исследований и разработка практических рекомендаций в области его эффективного формирования. Особенно важными при этом являются проблемы разработки обоснованной региональной политики в данной сфере, направленной на создание рабочих мест в экономике, на развитие предпринимательской активности и повышение уровня самозанятости сельского населения, на перепрофилирование неконкурентоспособных групп безработных граждан.

В рамках многоукладности важное место в АПК принадлежит малым формам хозяйствования: крестьянским (фермерским) хозяйствам (КФХ), малым сельскохозяйственным предприятиям, индивидуальным предприятиям, а также личным подсобным хозяйствам населения (ЛПХ).

Фермерские хозяйства и малые предприятия выполняют важные социальные функции – создают новые рабочие места, оказывают услуги по реализации продукции и др. Вместе с тем развитию малого предпринимательства и фермерства, повышению их эффективности препятствует высокая инфляция, диспаритет цен на сельскохозяйственную и промышленную продукцию, снижение платежеспособного спроса населения, высокая степень риска хозяйственной деятельности, отсутствие действенной государственной поддержки сельских товаропроизводителей.

Личные подсобные хозяйства (ЛПХ) помимо производства основных продуктов питания выполняют множество и других функций (экологичес-

кую, нравственно-воспитательную, рекреационную и эстетическую), способствуют закреплению кадров на селе и воспроизводству рабочей силы. Ведение ЛПХ рассматривается сельским населением как наиболее оптимальный способ обеспечения занятости в условиях безработицы. Однако жители села, потерявшие работу в коллективном хозяйстве и занимающиеся ЛПХ, не имеют основных социально-экономических гарантий. В частности, они лишены прав на пенсию по возрасту, не получают пособий по социальному страхованию и т. д. Сказывается несовершенство законодательной базы в отношении ЛПХ. Все это требует совершенствования условий функционирования ЛПХ (организационных, экономических, социальных, правовых) как со стороны правительства, так и со стороны органов самоуправления территориями, органов управления АПК, руководства сельхозпредприятий.

Для успешной деятельности фермерских хозяйств и других субъектов малого предпринимательства недостаточно государственной поддержки. Многое зависит от индивидуальных качеств самих фермеров, которые должны быть хорошими управляющими, знающими новейшие технологии, организацию маркетинга, финансовые операции, умеющими налаживать отношения со смежниками по агробизнесу.

На современном этапе развития общества образование становится одной из важнейших и центральных сфер человеческой деятельности, теснейшим образом связанной со всеми другими сторонами общественной жизни. От способности системы образования удовлетворять потребности личности и общества в высококачественных образовательных услугах принципиально зависят перспективы экономического и духовного развития страны.

В настоящее время особую актуальность и значение приобретает эффективное кадровое сопровождение проводимых реформ и преобразований. Одной из важнейших задач становится задача организации целенаправленного дополнительного профессионального образования (ДПО), обеспечивающего повышение квалификации и переподготовку взрослого населения.

Деятельность системы ДПО должна направляться на достижение основных целей:

- постоянное формирование, стимулирование и удовлетворение потребностей в повышении квалификации и профессиональной переподготовке кадров;
- насыщение рынка труда специалистами с высоким уровнем общей культуры и профессиональной компетентности;
- обеспечение социальной защищенности, социальной реабилитации и занятости специалистов, устранения всех форм функциональной неграмотности;
- приведение кадрового потенциала специалистов к мировому уровню;
- увеличение совместно с другими звеньями профессионального образования совокупного интеллектуального и духовного потенциала общества, развитие творческих способностей человека.

Для этого требуется обеспечить единство прикладных, фундаментальных и методологических знаний, составляющих основу профессиональной

и общей культуры, широкую ориентацию в подходах к постановке и решению новых проблем и задач.

Необходимо обновление содержания обучения в тесной связи с достижениями в развитии современной техники и технологий, наук о природе, обществе и человеке. Сегодня требуются вариативность и гибкость учебных планов и программ, их оперативный отклик на потребности рынка образовательных услуг.

РАЗДЕЛ IV
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

PART IV. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF VOCATIONAL TRAINING

УДК 378.637:376.112.4

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Н. А. Абрамова (Якутск)

В статье раскрываются некоторые аспекты профессионально-личностного становления педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается проблема непрерывной профессиональной подготовки педагогов дефектологического профиля в условиях Республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: педагог дефектологического профиля; непрерывное профессиональное образование; социально-профессиональная компетентность; личностно-профессиональное развитие.

PERSONAL AND VOCATIONAL FORMATION OF THE FUTURE
TEACHERS- DEFECTOLOGISTS

N. A. Abramova (Yakutsk)

The article deals with some aspects of personal and vocational formation of the teacher, who works with disabled children. The article regards the question of continuous vocational training of the teachers-defectologists in the Republic of Sakha (Yakutia).

Key words: teacher-defectologist; continuous vocational education; vocational and social competence; vocational and individual development.

В последние годы в системе образования происходят изменения, связанные с ориентацией на ценностные основания педагогического процесса, его гуманизацию и индивидуализацию в подходах к решению проблем каждого ребенка, переосмысление теоретических подходов и практических решений. По разным данным, к концу обучения в массовой школе только около 15 % детей могут считать себя полностью здоровыми. Остро стоит проблема сиротства, увеличивается число детей, оставшихся без попечения родителей, детей-инвалидов. Общероссийские тенденции актуальны и для Республики Саха (Якутия).

Абрамова Наталья Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного воспитания Педагогического института ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова».
E-mail: Natalya.abramoff@yandex.ru

В условиях структурной дифференциации общеобразовательной школы наиболее уязвимой, с позиции доступности и качества образования, становятся дети с различными отклонениями в развитии и поведении, с ограниченными возможностями здоровья, речи, интеллекта, сенсорной, психической, опорно-двигательной особенностями, и другими направлениями, так или иначе ограничивающими их индивидуальные возможности. Это побуждает к поиску новых моделей, оптимальных форм и технологий специализированной помощи детям, имеющим проблемы в развитии. Возросла потребность в подготовке педагогов дефектологического профиля, владеющих не только необходимой суммой знаний, но и набором компетенций или способов действий, обеспечивающих их конкурентоспособность в изменяющихся экономических условиях.

Необходимость непрерывной профессиональной подготовки педагогов дефектологического профиля продиктована трансформациями и общества, и рынка труда, характеризующимися неуклонным ростом конкуренции и высокими требованиями работодателей к кандидатам на замещение вакантных мест. Современная образовательная ситуация требует высокого уровня развития профессиональной компетентности педагога как субъекта педагогической деятельности и как творческой личности.

Сферу образования в определенной мере можно рассматривать как производство востребованных продуктов, таких как социальные ценности, правила поведения, развитие личности, образовательные результаты – компетенции, информация, жизненные навыки. Вместе с тем, можно рассматривать и как сферу образовательных услуг, предоставляемых заказчику. Потребителями образовательных результатов, как известно, являются студенты, их родители, работодатели, которым необходимы специалисты с определенным комплексом качеств и умений. Заказ общества на образовательные результаты выпускников педагогических учебных заведений формируется в виде ключевых компетенций, т. е. универсальных надпредметных умений, необходимых каждому человеку для его успешной социализации в жизни.

Профессиональное образование представляет собой одну из значимых форм упорядоченной и целенаправленной социализации и профессионализации индивидов, их подготовки к выполнению социальных ролей. Принципиально новые политические и социально-экономические условия выдвигают иные требования к подготовке специалистов на всех уровнях профессионального образования. Данная тенденция четко обозначена в Концепции модернизации российского образования до 2010 г., одной из ключевых идей которой является идея о необходимости формирования нового качества российского образования. Главной ее целью представляется не только и не столько освоение знаний и умений, сколько развитие личности, формирование ее ключевых компетенций.

Профессиональная подготовка – это особый вид деятельности, которая базируется на усвоении индивидом общественного опыта и формировании на этой основе психологической системы деятельности и личности обучаемого в целом. Она предполагает овладение обучаемым специальными знаниями, навыками, необходимыми для выполнения будущей работы, требует от него умения решать профессиональные задачи, а также наличия комплекса необходимых личностных качеств. Овладеть педагогической специальностью, на наш взгляд, означает «иметь интегративные профессиональные знания и умения, обеспечивающие выполнение творческих действий по конструированию процесса обучения и моделированию коммуникативных связей, умение проводить логический анализ учебного материала, его информационное струк-

турирование, развивать активность и самостоятельность учебных действий учащихся» [1, с. 4].

Проблемы формирования творческой личности и ее саморазвития нашли широкое отражение в работах философов (Г. С. Батищев, Н. А. Бердяев, Б. С. Гершунский, В. В. Зеньковский, Е. В. Ильенков и др.); психологов (П. П. Блонский, Л. И. Божович, В. Л. Зинченко и др.); педагогов (П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, В. А. Сластенин и др.), подчеркивающих важность системы образования в решении этой задачи. Г. С. Батищев [2], В. В. Розанов [3] и другие отмечают уникальность, самобытность и самоценность человека, его развития как гуманистической цели, его решающую роль как фактора общественной жизнедеятельности, продвижения к новому – гуманному и демократическому. Утверждается, что человек является независимым, творящим и саморазвивающимся субъектом. Целью личностно-ориентированного образовательного процесса представляется содействие учащимся в раскрытии, реализации и развитии их личностного потенциала, а не только формирование знаний, умений и навыков.

Обсуждая вопрос о личностном начале педагога дефектологического профиля с позиции нового содержания образования, мы рассматриваем личность как высшую ценность, а ее развитие – как главную цель современного образования. Это означает, что за каждым студентом признается право выбора собственного пути развития через создание для этого условий, т. е. речь идет о «ненасильственной» педагогике естественного и свободного развития природных способностей и сил.

Близкие нам взгляды на проблему профессиональной подготовки педагогов мы обнаружили в трудах многих философов и педагогов. Несмотря на отдельные различия в подходах к раскрытию данной проблемы, основная идея ученых сводится к тому, что каждая личность самоценна, неповторима. Мысли об индивидуальности человека мы находим у Н. А. Бердяева: «Личность ни на что другое в мире не походит, ни с чем не может быть сопоставляема и сравниваема. Личное в человеке есть как раз то, что в нем не общее с другими, но в этом не общем заключена потенция универсального» [4, с. 178].

Созвучно этим мыслям и мнение якутских ученых Д. А. Данилова, А. Г. Корниловой, которые ведущим механизмом профессионально-личностного становления и развития педагогов определяют персонификацию их подготовки. Ее принципиальная особенность заключается в обращенности к личности студента, в бережном отношении и внимании к его внутреннему миру. Авторы подчеркивают, что персонификация, отражая гуманистическую парадигму профессионального образования, представляет, прежде всего, собой специфическую самоорганизацию студентом своего личностного образовательного пространства [5]. Данный подход основан на философских взглядах о формировании, развитии и становлении личности.

Следуя гуманистической направленности современного российского образования, означающей отказ от знаниевой, авторитарной педагогики в пользу личностно-ориентированной, деятельностной, признающей безусловную ценность каждой человеческой личности для общества, Республика Саха (Якутия) ведет подготовку специалистов для работы с детьми дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Эта работа осуществляется в средних и высших педагогических учебных заведениях. Подготовка учителей повышенного уровня для классов компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения ведется в Якутском педагогическом колледже им. С. Ф. Гоголева. С 2000 по 2009 г. отделением коррекционной педагогики Якутского педагогического колледжа выпущено 177 учителей для

системы коррекционно-развивающего обучения, что является значительным вкладом в развитие образования республики. Кроме того, подготовкой специалистов повышенного уровня занимается Вилуйское педагогическое училище им. Н. Г. Чернышевского по специальности «Специальное дошкольное образование».

В педагогическом институте Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова с 2002 г. также начата подготовка специалистов для детей с особыми образовательными потребностями по двум специальностям: «олигофренопедагогика» и «логопедия» (очная и заочная формы обучения). Несмотря на то, что в настоящее время подготовка специалистов дефектологического профиля осуществляется планомерно, ситуация с кадровым обеспечением остается острой. В этих условиях нами реализуется принцип непрерывности в профессиональной подготовке педагогов дефектологического профиля, который предполагает следующие уровни образования: допрофессиональная подготовка (педагогические классы в общеобразовательных школах), среднее профессиональное образование (педагогические колледжи), высшее профессиональное образование (педагогический институт), дополнительное профессиональное образование (последипломное повышение квалификации педагогов).

Принцип непрерывности требует целостности и в образовательной программе, и в организационной структуре образовательных учреждений, а также глубокой интеграции всех процессов и подсистем образования, что способствует преодолению замкнутости уровней и ступеней образования и его учреждений. Проблема непрерывного образования педагогов дефектологического профиля очень сложна и многогранна по своему содержанию. Образование сопровождает человека на протяжении всей жизни; мы понимаем образованность как умение учиться, самообразовываться, работать с информацией. Так образованность постепенно перерастает в культуру, превращая человека в творца культуры.

Наши подходы к данной проблеме основываются на философских идеях о формировании и развитии личности. В центре антропологической методологии гуманистической системы ценностей находится сам человек как духовное существо, а не социальные структуры или экономика, политика. В соответствии с этим человек представляется высшей ценностью общества, отсюда целью общественного развития является непрерывное духовное, личностное, профессиональное совершенствование человека.

Рассматривая становление личности как непрерывное развитие человека, многие авторы обращают внимание на проблему свободы. Л. Н. Куликова утверждает, что одной из ценностей современного образования является то, что оно дает ощущение свободы, помогает определить личностные смыслы деятельности, возможность самоопределения в трудных ситуациях [6]. Персонализация наряду с развитием профессионально-личностного в студенте как субъекте свободного сознательного выбора образовательных траекторий актуализирует и осознание им своей неповторимости, уникальности, самооценности. Самоценность как эмоционально-когнитивное восприятие человеком самого себя является каналом коммуникации человека с другими людьми, но, прежде всего, с самим собой, со своим «Я». Поэтому в учебно-воспитательном процессе мы уделяем должное внимание формированию ценностного отношения студента к себе как условия мобилизации своих внутренних сил и возможностей для преодоления трудностей, встречающихся на пути овладения профессией педагога дефектологического профиля.

Профессиональная компетентность является стержневым показателем квалификации современного специалиста, компетентный специалист должен не

только понимать существо проблемы, но и уметь решить ее в любых нестандартных условиях – с продуктивным выходом. Актуализируются такие профессиональные функции педагога-дефектолога, как прогнозирование, проектирование, организация содержательной и процессуальной сторон образования. Повышаются требования к формированию у будущего учителя педагогических установок, направленных на развитие целеполагания, анализ педагогических ситуаций, способность к проектированию педагогической деятельности в зависимости от конкретных ситуаций, способность к рефлексии собственного педагогического опыта. В связи с этим основная задача образовательно-воспитательной деятельности в педагогическом учебном заведении – развитие социально-профессиональной компетентности будущих учителей.

Социально-профессиональная компетентность определяется нами как умение соотносить свою деятельность с происходящими социокультурными изменениями. Она проявляется не только в отдельных действиях, но и во всей деятельности, в поведении и поступках человека и оказывается результатом систематической работы в педагогическом учебном заведении. Основой профессиональной компетентности педагога дефектологического профиля являются фундаментальные специальные знания и выработанные на их основе умения работать детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также личностные качества самого педагога.

Формирование социально-профессиональной компетентности педагогов дефектологического профиля включает четыре этапа: ориентирующий, функционально-личностный, организационно-технологический, завершающий (рефлексивный); причем каждому из них соответствует определенный уровень профессиональной готовности. На ориентирующем этапе предусматривается работа с выпускниками педагогических классов, целью которой является определение целенаправленности и мотивации абитуриентов в выборе профессии педагога-дефектолога. Данному этапу соответствует мотивационный уровень профессиональной готовности.

Функционально-личностный этап подразделяется на два периода: подготовительный и информационно-предметный. Необходимость подготовительного периода вызвана тем, что в связи с кардинальной сменой деятельности и социального окружения на начальном этапе пребывания в педагогическом учебном заведении эмоционально-психологический комфорт при вхождении в новое образовательное пространство имеет большое значение для дальнейшего успешного обучения. Мы придерживаемся позиции Л. Н. Куликовой, рассматривающей процесс адаптации как «постоянный процесс и результат приспособления индивида к условиям социальной среды; определяющий характер поведения индивида, зависящий от его целей и ценностных ориентаций, возможностей их достижения. Один из ее важных аспектов – принятие индивидуумом социальной роли, на основе чего осуществляется социализация» [6].

В рассматриваемый период деятельность направлена и на социализацию, индивидуализацию, «открытие себя». Студенты знакомятся с мнением других, учатся прислушиваться к своим чувствам, адекватно оценивать себя. Важной социальной потребностью первокурсника является потребность в поисковой активности, самоопределении, вычерчивании жизненных и профессиональных перспектив. Соответственно, через все содержание адаптационного периода, по нашему замыслу, проходит идея самопознания и самоопределения в жизненных ценностях и смыслах, в собственных ожиданиях на перспективу, в представлении образа «Я» как собственными глазами, так и глазами других; в ориентации «в ситуации и выборе соответствующего образа действия». Все это осуществляется через рефлексивную позицию студента.

Рефлексивная деятельность позволяет студенту осознать свою индивидуальность, она подразумевает исследование осуществленной деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения эффективности в дальнейшем, по итогам рефлексии можно выстраивать свой жизненный маршрут. Постоянная рефлексия собственной деятельности позволяет избежать множества ошибок. Уровень профессиональной готовности на данном этапе – репродуктивно-мотивационный.

Информационно-предметный период закладывает начальные основы готовности к коррекционно-педагогической деятельности, включающие развитие и углубление гуманистической позиции, эмпатии, толерантного отношения к детям с проблемами в развитии; укрепление способностей анализировать, обобщать и трансформировать показатели развития в рамках системы воспитания; формирование способностей к решению сложных педагогических ситуаций.

В содержание данного периода входит организация учебной деятельности и педагогической практики, деятельности педагогических отрядов, студенческого научного общества, учебно-исследовательской работы студентов. Через все виды деятельности у студентов закладывается исследовательская позиция, которая влияет на эффективность дальнейшей поисковой деятельности в целом (будь то профессиональная сфера или повседневная практика). Исследовательская позиция к себе, к другим людям, к окружающему миру вырабатывается во взаимосвязи с условиями развития, в деятельности, она позволяет успешно взаимодействовать с изменяющимися реалиями внешнего мира, социального окружения. Уровень профессиональной готовности на информационно-предметном этапе – познавательный.

Организационно-технологический этап нацелен на систематизацию специальных знаний в области коррекционно-педагогической деятельности, углубление позитивной «Я»-концепции, овладение основами педагогических исследований и специальных методик, реализацию на практике индивидуального стиля деятельности. Знания о ребенке с ограниченными возможностями здоровья должны соответствовать целям дальнейшего его применения. Уровень профессиональной готовности на данном этапе – когнитивный.

На рефлексивном этапе закрепляются и отшлифовываются практические навыки коррекционно-педагогической деятельности; умения модифицировать педагогические технологии; компетентно взаимодействовать с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья; разрабатывать индивидуальные коррекционно-развивающие программы; вырабатывать индивидуальный стиль педагогической деятельности; профессионально самоопределяться; внедрять собственные идеи. На данном этапе будущий учитель мотивирован на постоянное педагогическое экспериментирование, что проявляется в возможности выбора, творческого поиска, пробы своих потенциальных сил. В результате у выпускника формируются качества методолога, социотехника и коммуникатора.

В условиях профессионального образования активизация образовательно-го процесса рассматривается нами как межличностное, диалогическое взаимодействие в системах «преподаватель – студент», «студент – студент», что способствует формированию теоретического и практического мышления, развитию личности.

Использование диалога является необходимым условием становления специалиста нового типа, обладающего активным творческим потенциалом, стремлением к научному поиску. Следовательно, мы считаем чрезвычайно важной организацию такой педагогической среды, в которой предусматрива-

ется участие студентов в решении проблем через учебный диалог. В этом случае педагогическая среда, по верному замечанию В. Е. Степановой, создает «атмосферу живого мышления, живой коммуникации, живой жизнедеятельности по построению собственного саморазвития, где ключевую функцию как медиатор выполняет живое слово» [7]. Цель достигается, когда студент сам «добывает» свое собственное знание через совместную деятельность. Способами формирования учебного диалога является: организация ситуации сотрудничества; формирование духа корпоративности, коллегиальности; переход от авторитарного стиля общения к доверительному диалогическому; формирование профессионального интереса студентов через увлеченность предметом; создание духа совместного творческого поиска.

По данному поводу Г. Г. Братцева отмечает, что «учитель стремится создать условия, которые каждому учащемуся дадут возможность поверить в то, что нет никаких ограничений для его творчества, тогда и воображение пойдет по пути поиска истинного решения. При активных методах обучения сочетаются работа в парах, в группах, с индивидуальной работой. Для активных методов обучения характерно: отношение учителя к ученику как к себе равному; не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знания учеником методом критического отношения к существующим сведениям, информации и самостоятельного решения творческих задач; плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению, варианту другого» [8, с. 340].

В соответствии с этим мы сформулировали одно из методологических положений нашего исследования: силы, определяющие профессионально-личностное развитие, находятся в самом человеке и обусловлены внутренними факторами; они приводятся в движение тогда, когда для этого созданы реальные положительные социально-педагогические условия. Решение реальных профессиональных проблем актуализирует способность студентов действовать с опорой на жизненный опыт, позволяет интегрировать знания и умения, а сформированные теоретические понятия в изучаемой предметной сфере способствуют развитию личностных качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Левина М. М.** Технология профессионального педагогического образования : учеб. пособие. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
2. **Батищев Г. С.** Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. – М. : Наука, 1969. – С. 73–144.
3. **Розанов В. В.** Сумерки просвещения. – М. : Педагогика, 1990. – 624 с.
4. **Бердяев Н. А.** О человеке, его свободе и духовности // Избр. тр. / ред.-сост. Л. И. Новикова. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 1999. – 312 с.
5. **Данилов Д. А., Корнилова А. Г.** Индивидуальная подготовка студента к профессионально-педагогической деятельности : науч.-метод. пособие. – Якутск : Изд-во ЯНЦ СО РАО, 2001. – 48 с.
6. **Куликова Л. Н.** Проблемы саморазвития личности. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2001. – 342 с.
7. **Степанова В. Е.** Проблема рождения живого знания, обеспечивающего саморазвитие личности // Этнос. Образование. Личность : материалы науч. конф. (9–11 сент. 2003 г.). – Якутск : Изд-во МО РС (Я), 2003. – С. 201–203.
8. **Братцева Г. Г.** Активные методы обучения и их влияние на смену педагогической парадигмы // Философия образования : сб. материалов конф. – СПб. : СПб. филос. о-во, 2002. – Вып. 23. Серия «Symposium». – С. 336–340.

УДК 37.03

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ НАПРАВЛЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. С. Воронкова (Новосибирск)

Современное профессиональное образование рассматривается как фактор формирования личности студентов, их ценностных ориентаций. Учитывая специфику возраста и сензитивные особенности учащихся, автор проводит различия между индивидуалистическими и эгоистическими направленностями личности, а также прослеживает взаимосвязь между их формированием и качеством получаемого профессионального образования. Анализируется влияние профессионального образования на адаптацию личности в обществе.

Ключевые слова: профессиональное образование, ценности, индивидуалистическая и эгоистическая направленность личности.

THE PROBLEM OF FORMING THE VALUE ORIENTATIONS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION

E. S. Voronkova (Novosibirsk)

The author considers the modern professional education as a factor of formation of the students' personality, their value orientations and aspirations in view of the specificity of their age and sensitive peculiarity. In the article, there is given some differences between individualistic and egoistic orientations of the person; and also there is revealed the interdependence between their formation and the quality of professional education. In that way the author displays the influence of the professional education on the further individual's formation in the society, the adaptation and the relationship to life values.

Key words: professional education, value sphere, life values, individualistic and egoistic orientations, student.

Распространенное понимание профессионального образования как синонима профессионального обучения далеко не полно отражает степень его воздействия на личность. Целью профессионального образования выступает не только обучение, в первую очередь оно должно подготовить высококвалифицированного специалиста с устоявшимся мировоззрением, ориентированным на конструктивные взаимоотношения с окружающей средой.

Отметим, что профессиональное образование приходится на один из пиковых моментов в становлении личности – на период ее взросления. Первокурсники – это, как правило, подростки, находящиеся в финальной стадии переходного возраста, а через 5-6 лет они оканчивают университет уже взрослыми людьми. Данный период отмечается частыми сменами жизненных установок, целей, непрерывным поиском иных ориентиров и интересов. Расширение контактов ведет к активному взаимовлиянию молодых людей друг на друга, происходит трансформация уже устоявшихся ценностных ориентаций.

Именно в этот сложный период профессиональное образование имеет возможность помочь учащемуся в выборе дальнейшего пути, и не только в плане карьеры. Поскольку молодой человек сам выбрал для себя данное учебное заведение и стремится получить желаемую специальность, следовательно, эта

Воронкова Екатерина Сергеевна – аспирант кафедры философии ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».
E-mail: diega@ngs.ru

цель находится в центре сферы его интересов. Однако не стоит забывать о случаях выбора специальности под давлением со стороны родственников, а также о так называемом «равнодушном» выборе, т. е. поступить «все равно куда, лишь бы пристроиться». В таком случае профессиональное образование обесценивается, учащимся руководят совершенно иные мотивы, чем при добровольном осознанном выборе. Но следует отметить, что и в том, и другом случае цель остается – получить профессиональное образование. Само по себе высшее образование, согласно оценке И. М. Ильинского, не является гарантом защиты от интеллектуальной, культурной и профессиональной ограниченности [2, с. 86]. Важнейшей задачей профессионального образования является подготовка истинного профессионала.

Каждый абитуриент приходит в учебное заведение со своими ценностными ориентациями, сложившимися у него за время учебы в школе, но еще в большей мере вследствие влияния семьи. И чаще всего эти ценности имеют узко личностный характер. Профессиональное образование в меру своих сил имеет возможность влиять на ценностные ориентиры учащихся, поскольку в этот период происходит отдаление его от семьи, в том числе и территориальное (переезд в другой город и т.п.), и прежние ценности, не подкрепляемые примером извне, могут заменяться другими.

Ценности учащихся, распределенные по сферам «Я – сам», «Я – другие», «Я – деятельность», находятся в постоянном взаимодействии между собой, и главную значимость приобретают ценности той сферы, которая наиболее важна в данный момент. Л. В. Карпушина, проведя исследование жизненных ценностей больших групп студентов, получила интересные результаты. При выявлении значимых жизненных ценностей с учетом полового признака выяснилось, что студенты-мужчины придают большее, чем женщины, значение семейным ценностям, материальному достатку, а также отдают большее предпочтение сфере своих увлечений и хобби. Студентки предпочитают сферу общественной жизни, стремятся к саморазвитию, креативности и сохранению индивидуальности [3, с. 81–82].

Что касается их возрастных критериев, Л. В. Карпушина выявляет негативную тенденцию, а именно: снижение интереса ко всем жизненным ценностям у студентов в 21 год. Сфера профессии, а также сфера обучения и образования становятся малопривлекательной для студентов этого возраста, даже сфера семейных отношений претерпевает некоторое снижение интереса. Л. В. Карпушина полагает, что возраст 21 года является кризисным, это самоидентификации и критического восприятия прошлого опыта [3, с. 83–84].

Основываясь на вышесказанном, мы можем заключить, что поскольку у студентов-выпускников снижается значимость ценностей сфер «Я деятельность» и «Я – другие», следовательно, возрастает значимость сферы «Я – сам». Склонность к эгоистическому восприятию связана, прежде всего, с неопределенностью будущего и новым, еще шатким положением в мире. Происходит определенная фрустрация личности, появляются сомнения в правильности выбранного пути, обостряется желание следовать сугубо личным интересам. Выпускник, находясь в позиции «Я против всех», либо впадает в апатию после завершения обучения, либо разворачивает активные действия, стремясь воплотить и защитить свои интересы и устремления. Период эгоистичного «захвата» жизненного пространства и ресурсов может занять и всю дальнейшую жизнь индивида. Сферы ценностей «Я – другие», «Я – деятельность» будут подчинены сфере «Я – сам».

Профессиональное образование может оказать влияние на определение учащимся главных жизненных ценностей и расширение сферы таковых. Н. Н. Коган провела исследование объема жизненных ценностей студентов в

условиях психолого-педагогического воздействия. Студенты средних курсов были поделены на три группы. Первая группа регулярно прослушивала лекции и посещала семинары по предметам «Психология» и «Этика», вторая группа прослушивала лишь один из курсов, третья – контрольная – группа данных курсов не посещала. После окончания эксперимента объем жизненных ценностей у студентов первой группы увеличился значительно, чем у студентов второй группы, произошли значимые изменения в актуализации студентами этических ценностей и ценностей внутреннего мира по сравнению с контрольной группой. Несмотря на то, что личностные ценности занимают лидирующее положение среди остальных, расширение ценностного поля студентов является заслугой образовательных курсов. Н. Н. Коган полагает, что такие результаты легче всего достижимы в 18–19-летнем возрасте (т. е. в период сензитивного возраста) причем это возможно лишь в случае психолого-педагогического воздействия на личность с целью ее развития [4].

Именно такое воздействие должно осуществляться в рамках профессионального образования. Однако обучение в вузе таким развивающим предметам, как психология, философия, этика, на непрофильных факультетах нередко носит формальный характер, а это приводит к негативным последствиям в процессе формирования личности.

Обратимся к сфере личностных интересов, которая является основным мотивирующим фактором получения образования. Сфера ценностей «Я – сам» напрямую коррелирует со сферами «Я – деятельность» и «Я – другие». Нам представляются неправильными попытки решать проблемы формирования личности, смещая акценты от всей сферы личностных интересов в сторону других сфер. Самоопределение личности происходит именно через осознание собственных потребностей и стремлений. Вместе с тем существование человека без связи с обществом немыслимо, как немыслима и любая его деятельность (в том числе учебная).

Понятия «индивидуалистические» и «эгоистические интересы» далеко не тождественны. Сам по себе индивидуализм выступает как мировоззрение индивидов, стремящихся к достижению определенных личностных интересов. Он противопоставляется конформизму, «схожести», согласно М. Гофману, захватившему мир [1]. Люди становятся все более похожими друг на друга во всем, начиная от одежды и заканчивая мыслями. Целью профессионального образования не может являться стандартизация личности. Мы признаем, что из студентов готовят одинаково высококвалифицированных специалистов, но из стен учебных заведений не должны выходить стандартно мыслящие люди. Индивидуалистическая направленность личности подразумевает под собой прежде всего яркую индивидуальность, нацеленность на результат, умение применить оригинальный подход к решению сложных задач, а также стремление к постоянному самосовершенствованию.

Однако при формировании эгоистической направленности индивид легче управляем, поскольку его слабости ловко используют манипуляторы.

Развести индивидуалистические и эгоистические направленности в ценностной сфере далеко не просто. Ведь с разных позиций те или иные личностные интересы могут выступать и как эгоистические. Желание студента приобрести высоко оплачиваемую специальность не будет восприниматься как эгоистическое устремление его семьей, сокурсниками и преподавателями. Однако если усердная учеба и постоянная практика станут помехой, к примеру, его личной жизни, данная заинтересованность может выступать как эгоистическая для пострадавшей стороны, например невесты этого студента. Во избежание конфликтов необходимо постоянно находить компромиссы.

Индивидуализм постоянно ограничивается моральными рамками, присущими группе, с которой ассоциирует себя индивид. Выход за эти рамки разрушает связи индивида с данной группой. Студент, ассоциирующий себя со своими сокурсниками, подсознательно ставит на первые места те ценности, которые одобряются в данной группе. Отсюда возможна фрустрация, возникающая у выпускников, поскольку выход из привычной для них группы влечет за собой и переоценку ценностей, итогом которой часто бывает замкнутость на себе и своих узко личностных интересах. Профессиональное образование должно учитывать подобные переломные ситуации, связанные с изменением ориентации студентов.

Мы установили, что индивидуализм не воспринимается как таковой в определенной поддерживающей группе. В данном случае мы не представляем индивидуалиста как человека, не умеющего или постоянно отказывающегося взаимодействовать с другими людьми. Наоборот, стремясь к своей цели, индивидуалист ищет для себя поддержку. Профессиональное образование, способствуя развитию индивидуальности, должно привить студентам понимание, что успешная жизненная позиция требует от людей умения находить компромиссы и работать в группе.

Главная проблема профессионального образования, как и школьного, заключается в том, что оно придерживается слишком стандартных подходов. Мы можем говорить о правомерности стандартизации обучения, упорядочивающей сам процесс получения знаний. Однако нельзя с такими же мерками подходить к образованию в целом, поскольку конечным продуктом обучения является специалист, а конечным продуктом образования – личность. На наш взгляд, рутинность самого образования приводит к тому, что выпускник больше не заинтересован в дальнейшем развитии (как это показано у Л. В. Карпушиной [3, с. 83]). Сам процесс образования воспринимается как нечто монотонное и лишенное новизны. Студенты словно примеряют на себя роль учащихся, таковыми не являясь. При формальном подходе «вызубрил нужную часть – получил оценку» как раз и формируется эгоистическая направленность личности.

Здоровая индивидуалистическая направленность личности может быть сформирована в процессе профессионального образования, и при этом студент будет уважать себя и других, иметь свою точку зрения, но признавать и свою неправоту, воплощать личные планы и при этом относиться к обществу не с позиции чистого потребителя. Вуз должен давать выход индивидуальности студентов. Приверженность образования к тестированию губит любой творческий порыв. Мы признаем, что тесты следует включать в процесс обучения как форму контроля в некоторых областях знаний, однако в последнее время происходит настоящее засилье разнообразных тестирований. А нестандартные, требующие особого подхода задания исчезают из образовательных курсов. Учащиеся, привыкшие к тестам, уже не хотят размышлять, находить нетривиальные подходы к решению задач. Нежелание думать, отсутствие стремления к творчеству – это и есть проявления эгоистической ориентации личности на облегчение собственной жизни, на желание иметь больше свободного времени и т. п.

Указанная проблема довольно остро стоит в современном профессиональном образовании. Потенциал учащихся, их индивидуалистическая направленность подавляются, личность замыкается в своей эгоистической направленности развития. Как следствие, мы имеем множество специалистов, механически выполняющих свою работу, не желающих развиваться, не интересующихся ничем, кроме своих личных проблем. Такого сценария вполне можно избе-

жать, если профессиональное образование в сложный период активного становления личности предоставит студентам возможности раскрыть свой потенциал, убедит, что реализация самого себя – это интересно, это престижно, это правильно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гофман М. Минимальная личность. – 2010. URL: <http://psyfactor.org/lib/minimal-self.htm> (дата обращения 16.04.2011)
2. Ильинский И.М. Асимметричный человек. - М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2007. – 86 с.
3. Карпушина Л.В. Структура и динамика жизненных ценностей различных социальных групп студентов вузов // Вестн. Самар. гуманит. академии. Серия «Психология». – 2005. – № 1. – С. 78–91.
4. Коган Н.Н. Жизненные ценности как основа жизнедеятельности и поведения личности. – 2008. URL: logosbook.ru/VOS/09_2008/44_48.pdf (дата обращения 16.04 2011)

УДК 37.0

ОТРАЖЕНИЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО МИРОВИДЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ И. АННЕНСКОГО

Е. И. Ляпина (Новосибирск)

В статье автор отмечает, что в настоящее время практически все естественные науки, так или иначе, адаптировали основные положения синергетического мировидения к специфике своей предметной области. Аппликации идей самоорганизации активно осуществляются и на уровне гуманитарного знания. Автор статьи показывает, что в интерпретациях архаичных текстов, предпринятых русскими символистами, обнаруживается сходный с синергетическим подход в трактовке описанных древними авторами событий. Так, например, исследование текстов трагедий Еврипида, созданных античным автором на основе древних мифов, в переводах И. Анненского – ярчайшее тому доказательство.

Ключевые слова: синергетическое мировидение, отражение, миф, мироздание.

REFLECTION OF THE SYNERGETIC WORLD-VIEW IN THE CREATIONS OF I. ANNENSKY

E. I. Lyapina (Novosibirsk)

In the article the author notes that now practically all natural sciences have adapted, this way or another, the basic ideas of the synergetic world-view to the specificity of their corresponding subject domains. Applications of the self-organization ideas are being actively carried out in the humanitarian knowledge as well. The author shows that in the interpretations of the archaic texts undertaken by Russian symbolists, one can see an approach similar to the synergetic one in the treatment of events described by the ancient authors. For example, the research of the texts of Euripides' tragedies, created

Ляпина Елена Ивановна – доцент кафедры истории и политологии ФГОУ ВПО «Новосибирский государственный аграрный университет».

E-mail:

by the antique author on the basis of ancient myths, in I. Annensky's translations, is the brightest proof of it.

Key words: *synergetic world-view, reflection, myth, universe.*

Исторически возникновение мифа связано с попыткой построения целостной картины мироздания на уровне соединения медитативного и интуитивно-образного восприятия. И. Пригожин и И. Стенгерс вполне допускают сравнение современного периода в науке с эпохами древнегреческих атомистов или Возрождения, когда зарождались новые взгляды на природу и человека [1]. Говоря о характерных особенностях изменений в обществе и человеке, приверженцы синергетического мировидения выделяют следующие: неустойчивость, разноупорядоченность, разнообразие, неравновесность, нелинейные соотношения, в которых малое изменение на входе может вызвать сколь угодно сильное изменение на выходе, и темпоральность, т. е. повышенную чувствительностью к ходу времени (О. Тоффлер).

Ориентация на нелинейное видение мира актуализирует мифологические модели спонтанных процессов, особенно характерные для восточной мифологии, к которой обращались С. П. Курдюмов, И. Пригожин, А. Бабляниц, Г. Николис и др. Например, С. П. Курдюмов отмечал, что механизм самоорганизации очень «напоминает древние натурфилософские построения», поэтому имеет «эвристическую ценность» для дальнейших разработок в синергетике. В философской литературе такого рода проблемы нашли отражение в работах Ж.-П. Вернана, А. В. Волошинова, Е. А. Наймана, В. М. Розина, И. Г. Петрова и др. В современном постмодернизме имеет место «практическая деконструкция философской оппозиции между логосом и мифом» (Ж. Деррида), что позволяет говорить о своего рода неомифологическом мышлении. Кроме того, постмодернизм фиксирует и то, что миф как бы вводит логическую форму в игру.

Предлагаемую мифологией нелинейную модель логики (двойственности, двусмысленности), И. Анненский, на наш взгляд, использовал в «Кипарисовом ларце», содержание текста которого постепенно раскрывается путем построения нелинейных логических цепочек, изначально выстроенных в пространстве игры, т. е. фактически И. Анненский применил принципы нелинейной логики в качестве метода, допускающего бинарную, а не жестко линейную оппозиционность, что для современной культуры является, по оценкам многих исследователей, недостающим инструментом.

Вместо субъект-объектной оппозиции, выступающей в культуре западного типа основной семантической осью классического и неклассического стилей мышления, И. Анненский ориентируется на идею взаимопроникновения противоположностей, что, в конечном счете, становится основой его миропонимания. Это отчетливо выразилось в его построениях по принципу бинарной оппозиционности «вечно сменяющихся взаимоположений» «я» как субъекта и «не-я» как объекта, к которому он относит природу, другие «я», мир вещей. Это служит основанием и для рассмотрения взаимоположения «я» и «не-я» как внутренних составляющих человеческой души, представленной им как разложимое в нашем сознании «целокупное я», в котором всегда присутствует «свободное я» как «высшее я», как объект (Bog). Такой подход к субъект-объектной оппозиционности инспирирует отказ от жесткого противопоставления субъекта и объекта. Это и позволило И. Анненскому решить внутреннее противоречие, исходя из понятия «просветленность» «целокупного я», под которой он подразумевал «очищение», приближающее человека к познанию «свободного я», а значит, и к достижению гармонии «я» и «не-я». Это чрезвычайно значимо и для решения внешнего противоречия «я» и «не-я», т. е. взаимоотно-

шений человека и природы. Авторы упоминаемого выше «Порядка из хаоса...» оценивают сложившуюся в настоящее время ситуацию следующим образом: диалог человека с природой вместо того, чтобы способствовать их сближению (как это было свойственно древнему миру), изолировал его от нее. Такого конфликта человека и природы мы не наблюдаем в античных мифах, где крайнее противоречие, резкая оппозиция «снимаются» благодаря отношению человека к силам природы как главенствующим в этом диалоге. В результате внешний мир и внутренний мир человека не были столь разделены, как сегодня. Это «великое целое» (П. Гольбах) и «синтез» всего сущего с достаточной убедительностью показаны И. Анненским в его трактовках трагедий Еврипида «Царь Иксион», «Меланиппа-философ», «Фамира кифарэд» и «Лаодамия».

Признание нестабильности и неустойчивости в качестве фундаментальных характеристик мироздания заставляет по-новому оценить положение человека в мире. В плане гносеологическом это означает пересмотр традиции понимания объекта (Абсолюта, Бога) как внеположенного субъекту. Подойдя в своей трактовке мифа к взаимоотношению объекта и субъекта нетрадиционно, И. Анненский показал, как даже малое положительное движение субъекта в сторону объекта неизбежно приводит к положительному движению объекта в сторону субъекта. Поэтому традиционный в мифологии подход к понятию «судьба» как к чему-то неизменному, раз и навсегда данному человеку или целому народу, в интерпретациях мифов И. Анненским получает развитие как изменяющаяся связь, зависящая в определенной степени от самого человека.

Таким образом, происходит соединение двух взаимоисключающих позиций: первой, когда судьба как фатум (рок) выступает в качестве внешней по отношению к субъекту силы (например, античные мойры, прядущие нить судьбы), и второй, когда внешней по отношению к судьбе детерминантой является сам человек (например, архаичные представления: «посеешь поступок – пожнешь привычку, посеешь привычку – пожнешь характер, посеешь характер – пожнешь судьбу»). С точки зрения синергетики, если природе присуща нестабильность (что доказано опытным путем), то она в определенной степени присуща и человеку. В таком случае человек обязан осторожно и крайне деликатно относиться как к макромиру, так и к микромиру, включая, по словам И. Анненского, не только свое «я», но равноправно и другие «я» хотя бы по той простой причине, что невозможно предсказать, что может произойти в результате каких-либо глобальных или частных решений, предпринятых обществом или человеком на определенном этапе жизни. Достижение гармонии внутренней (в своей душе), человека с природой, человека с другими людьми самых различных культур (отсюда его «Всечеловечество»), в представлении И. Анненского, является основной задачей как объекта (Бога), так и субъекта [2, с. 251].

Центральный предмет анализа составляет проблема «рождения сложного» (Г. Николис, И. Пригожин), критерием которого выступает то, что в исследуемой системе при определенных условиях могут возникать макроскопические явления самоорганизации. Такой подход применительно к феноменам культуры позволяет рассмотреть мифологию с точки зрения отражения в ней самоорганизующегося макромира через проекцию его в микромир, равно как и объекта – в субъект. Переработка энергии, которая подводится на микроуровень, проходя множество этапов в процессе ее усвоения, с неизбежностью приводит к изменениям разной направленности на макроуровне, имея при этом определенную степень свободы.

Моделируя систему отношений субъекта и объекта с точки зрения единства микрокосма и макрокосма (что соответствует одной из важнейших мировоззренческих концепций синергетики – фундаментального единства мик-

ромира и макромира), И. Анненский выстраивает трагедию по обычной схеме, исходя из представлений античности о Вселенной как единой целостной системе, в которой мир «горний» приближен к миру земному на уровень их взаимопроникновения и взаимодействия. Самоорганизующийся макромир («горний») проецируется в микромир (земную жизнь людей, конкретного человека), образуя единую систему, в которой в рамках небольшой степени свободы на микроуровне происходит движение прямой и обратной связи двух взаимодействующих миров, причем даже незначительные изменения на микроуровне влекут за собой изменения на макроуровне.

В интерпретации античных трагедий И. Анненского актуализируется циклическая причинность, феномен которой можно наблюдать применительно к самоорганизующейся системе (Н. Н. Моисеев). Таким образом, понимание И. Анненским порядка и беспорядка вполне соотносимо с современными концептуальными моделями, разработанными современной синергетикой и открывающими неустойчивость мира, в котором даже малые причины порождают большие следствия (И. Пригожин, И. Стенгерс). Ставя героиню трагедии «Меланиппа-философ» перед выбором, И. Анненский приводит его к преимущественному выбору одного пути из ряда априори одинаково возможных. Наступает характерный момент колебания для героини в выборе возможных путей дальнейшего поведения. Когда система как бы колеблется, находясь при этом в непосредственной близости от точек бифуркации (переломных моментов), при значительном числе флуктуаций, даже «небольшая флуктуация может послужить началом движения в совершенно ином направлении, которое резко изменит все поведение макроскопической системы» (И. Пригожин, И. Стенгерс). Выбор героини трагедии «Меланиппа-философ» падает именно на ту небольшую «флуктуацию», которая послужит развитию судьбы ее и даже последующих за ней поколений рода уже в ином направлении. Меланиппа принимает удар, который приготовила для нее судьба, смиренно, подчиняясь закону мироздания, тем самым открывая перспективу для себя и своих детей другой жизни, снимая аппликацию тяжелого «рокового» наследия даже, казалось бы, небольшой «флуктуацией» (в данном случае, смирением). Подобный феномен фиксируется в синергетике посредством понятия «порядка через флуктуацию». Флуктуация или ряд флуктуаций на микроуровне могут быть настолько сильными, что приведут к переходу системы на новый, более дифференцированный и более высокий уровень упорядоченности (И. Пригожин, И. Стенгерс).

Сегодня синергетикой выдвигается парадигмальная программа «нового синтеза», который помогает разрешению противоречия между природой и человеком (а значит, между гуманитарным и естественнонаучным познанием), между людьми различных культур, сохранение особенностей и феноменов которых необходимо, прежде всего, с точки зрения поиска общезначимых человеческих смыслов культуры с целью использования и передачи их последующим поколениям. Это чрезвычайно актуально и для решения глобальных проблем, стоящих перед человечеством. Распадение субъект-объектной оппозиции влечет за собой снятие раскола культурной среды, традиционного дуализма «наук о природе» и «наук о духе». Перспективы междисциплинарного синтеза позволяют выработать новую, более последовательную концепцию науки и природы, которая будет способствовать объединению знания и культуры (И. Пригожин, И. Стенгерс). Кроме того, возникая на стыке различных дисциплин, синергетика стимулирует интеграцию в современной культуре, а конструктивное включение нестабильности в картину мира – сближение внутреннего и внешнего миров, что предполагает неизбежное и необходимое участие, а также ответственность каждого человека за все происходящее в мире.

Смена рациональной оппозиции субъекта и объекта, отказ от идеи внеположенности объекта означают поворот к закладке фундамента культуры, основанной на гармонии человека и природы и гармоничном этнокультурном полицентризме, у истоков которой стоял, на наш взгляд, И. Анненский.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Пригожин И., Стенгерс И.** Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М., 1986. – 287 с.
2. **Анненский И.** Белый экстаз. Странная история, рассказанная Тургеневым // Книги отражений. – М. : Наука, 1979. – С. 141–152.



V. I. Parshikov

Editor-in-Chief,
Doctor of Philosophical
Sciences, Professor

N. V. Nalivayko

Assistant
to the Editor-in-Chief,
Doctor of Philosophical
Sciences, Professor

Editorial Board

A. S. Denisov	Doctor of Engineering Science, Professor, Rector of the Novosibirsk State Agricultural University
V. V. Pavlovsky	Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Krasnoyarsk State Agricultural University (Krasnoyarsk)
V. I. Panarin	Doctor of Philosophical Sciences, Docent of the Novosibirsk State Agricultural University
N. Pelzova	Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Karlov University (The Czech Republic)
M. A. Pronin	Candidate of Philosophical Sciences, Docent of the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences (Moscow)
N. N. Savina	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Novosibirsk State Agricultural University
Ya. S. Turbovskoy	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow)
E. V. Ushakova	Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Altay State Medical University (Barnaul)
V. V. Tselishchev	Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of the Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences
S. I. Chernykh	Candidate of Philosophical Sciences, Docent of the Novosibirsk State Agricultural University
A. N. Chumakov	Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Vice-President of the Russian Philosophical Society (Moscow)
N. P. Chupakhin	Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Tomsk Polytechnic University (Tomsk)
A. V. Shindelov	Candidate of Engineering Science, Docent, Pro-Rector for scientific research and international relations of the Novosibirsk State Agricultural University

ISBN 978-5-7692-1166-9

The Founder:

The Federal State Educational
Institution of Higher
Professional Education
"Novosibirsk State
Agricultural University"

Certificate
PI № FS77-45179

© IAPE NSAU, 2011

**Electronic
make-up operator**
Yu. V. Pushkarev

Editor
V. I. Smirnova

Translator
L. B. Vertgeym

Set
T. S. Kosenko
The address of edition:
630039, Novosibirsk,
Nikitin's street, 149
т. 267-34-10

Signed for printing 15.08.2011

Format 70x100/16.
Offset printing.
Offset paper.
Printer's sheets: 12.0
Publisher's sheets: 12.5

Circulation 1000 issues.
Order № 196
Siberian Branch of the Russian
Academy of Sciences
Publishers, 630090,
Novosibirsk, Morskoy, 2

CONTENT

Denisov A. S. (Novosibirsk). The problems of modern agrarian education and the ways of its integration with science and manufacture	3
--	---

Part I

THE GENERAL AND PRIVATE PROBLEMS OF MODERN VOCATIONAL TRAINING

Nalivayko N. V. (Novosibirsk). Some political-economic tendencies in the domestic education development	8
Bobrov V. V. (Novosibirsk). Who trains the specialists: a minister, instructor or...?	16
Chernyaykin A. V., Baykalov A. I. (Kazan). The conceptual approach to innovative vocational training of the staff of agrarian-industrial complex of the siberian region	25
Kozachek A. V. (Tambov). A theoretical analysis of the structure of bologna degrees of the vocational environmental training	28
Chelnokova T. A. (Zelenodolsk). The philosophical basis of the pedagogic engineering of the schoolchildren professional development	37
Chernykh S. I., Korobitsina S. V. (Novosibirsk). A comparative analysis of the social-philosophical and pedagogical approaches to the definition of "innovation" in the educational process	43
Pushkarev Yu. V. (Novosibirsk). Modern development of social institute of higher education	49

Part II

MODERNIZATION OF THE CONTEMPORARY VOCATIONAL TRAINING

Pichugina V. K. (Volgograd). The discursive aspects of modernization of Russian education	53
Zamaletdinova L. Ya. (Tatarstan). The role of computer technologies in professional training of the staff for agrarian-industrial complex	58
Oleynikova Yu. V. (Novosibirsk). The problem of integrity of modern domestic education	60
Biryukova N. S. (Surgut). Creativity as an attributive feature of the elite university education	64
Martynets M. S. (Krasnoyarsk). Natural and artificial languages: the general, special and particular	70
Kamashev S. V., Kosenko T. S. (Novosibirsk). Dialogue of cultures of the West, East and Russia in the globalized world	73
Sharipov S. A. (Kazan). Rational use of available reserves in the conditions of multi-structure economy	81

Part III

QUESTIONS OF MANAGEMENT VOCATIONAL TRAINING

Hafizova E. B., Sabirov M. M. (Kazan). The general tendencies and problems in the development of the systems of managers' professional skills improvement	85
Everstova S. T. (Yakutsk). Increasing competitiveness of the graduates in the system of primary professional education	90
Karavaev I. N. (Moscow). System approach in training of the managing and teaching staff of the higher educational institutions of the defence ministry of the Russian federation	95
Sabirov M. M. (Kazan). The issues of training the experts of agrarian-industrial complex	100

Part IV

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF VOCATIONAL TRAINING

Abramova N. A. (Yakutsk). Personal and vocational formation of the future teachers- defectologists	109
Voronkova E. S. (Novosibirsk). The problem of forming the value orientations in the process of professional education	116
Lyapina E. I. (Novosibirsk). Reflection of the synergetic world-view in the creations of I. Annensky	120
The rules for presenting the articles	127

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ ДЛЯ АВТОРОВ

1. «Профессиональное образование в современном мире» – официальный журнал, учрежденный ФГОУ ВПО «Новосибирский государственный аграрный университет», в котором публикуются:

а) ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты исследований в области эпистемологии, методологии, гносеологии, аксиологии, праксиологии, философии профессионального образования.

б) рецензии на работы по проблемам теории и практики профессионального образования, опубликованные в других изданиях;

в) сообщения о проводимых научных конференциях, симпозиумах, конгрессах;

г) краткие научные сообщения, заметки, письма.

2. Материалы, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов Экспертного совета. При экспертизе статьи специальное внимание уделяется оценке ее актуальности и глубине раскрытия темы. Содержание статьи должно быть проверено автором на грамматические, стилистические и другие ошибки и быть оформлено по стандартам научного стиля.

4. Материалы должны быть тщательно подготовлены к печати:

4.1. В заглавии необходимо указать: название статьи, инициалы и фамилию автора (или авторов); город (в скобках). Название должно *отражать содержание* статьи и *соответствовать общей тематике* журнала. Статья должна быть классифицирована – *иметь УДК*.

4.2. К статье необходимо прилагать аннотацию (600 знаков с пробелами), в которой указывается: *цель статьи, главная тема статьи, общая характеристика представленной работы, вклад автора и ключевые слова (не менее 10)*. Наличие ключевых слов обязательно.

4.3. Название статьи, фамилия автора, аннотация и ключевые слова представляются автором также *на английском языке*. Перевод должен являться точной копией оригинала.

4.4. Библиографический список в конце статьи *оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5–2008* в едином формате. Литература дается в порядке упоминания в статье. Ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, размещаются после указания соответствующего произведения и содержат его порядковый номер в библиографическом списке и при необходимости страницы.

4.5. В конце статьи необходимо указать полные сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), занимаемая должность, почтовый рабочий адрес с указанием индекса, телефона, *обязательно e-mail*. Для аспирантов сообщить кафедру, факультет учебного заведения.

4.6. *Тексты предоставляются* в печатном и электронном виде (формат Word). *Объем статьи* – 0,5 п. л. (8–10 стр.) формата А-4, 1,5 интервал. *Шрифт* – Times New Roman. *Кегль* – 14. *Все поля* – 2,0 см. *Кавычки* в виде «елочек».

4.7 Рисунки и графики в формате GIF не менее 300 dpi.

5. Плата с аспирантов очного отделения за публикацию рукописей не взимается.

6. Статьи принимаются с письменным развернутым отзывом научного руководителя (научного консультанта) или направляющей организации, заверенным печатью. Статьи, отправленные по электронной почте, также должны быть отрецензированы (оригиналы отзывов отправлять по почте на адрес редакции).

7. Все статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотаций, с неверно оформленным библиографическим списком, без отзыва отклоняются. Не принятые к публикации материалы авторам не возвращаются. Корректур статей авторам не высылаются. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии не выплачивается.

8. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Адрес редакции: 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 149.

E-mail: journal-idpo@mail.ru

Телефон: 8(383) 267-34-10