

## **Секция 11**

**«Высшее гуманитарное образование в динамике местного сообщества»**

## Содержание

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛИЧНОСТНОМ САМОРАЗВИТИИ И СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ Архипов А. А. , Валетов М. Р., Мазитов М. А. ....	1958
«ПИРАТЫ» XXI века (исторический экскурс) Вагина Л.С. ....	1964
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Вдовина А.А. ....	1972
ФАКТОР ПРЕДРАССУДКА В ФОРМИРОВАНИИ ИДЕЙНЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ Габдуллин И. Р. ....	1977
СООТНОШЕНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО И РЕПРЕЗЕНТАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ПОСТДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ Гоптарева И.Б. ....	1980
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ В ПОЛИЭТНИЧНОМ РЕГИОНЕ Губскова Г.Г. ....	1986
ИНСТИТУТ ОТЗЫВА ВЫБОРНЫХ ЛИЦ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ Давыдова Н.Ю. ....	1993
ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВЫЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К РАБОТЕ С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ Емец М.С. ....	1999
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В ВУЗЕ Жайбалиева Л.Т. ....	2003
ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДИНАМИКЕ МЕСТНОГО СООБЩЕСТВА Изотов Б.А. ....	2009
ОБЩЕСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В АСПЕКТЕ ПРАВА И МОРАЛИ Карабаева К.Д. ....	2017
К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТЯХ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ Карымова О.С., Трифонова Е.А. ....	2022
КРАТКАЯ ЗАРИСОВКА К ПРОБЛЕМАТИКЕ КАТОЛИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В Г. МОСКВЕ Краснов П.П. ....	2025
СОВРЕМЕННЫЙ ЕВРОПЕЙСКИЙ КОМПЛЕКС ВЫСШЕГО КАТОЛИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Краснов П.П. ....	2028
ОБЩЕСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КАК КАТЕГОРИЯ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ Лыков А.А., Трофимова Г.П. ....	2031
К ВОПРОСУ О ПОЛИТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЯХ В ФИЛОСОФИИ ПЛАТОНА Ляшенко П.В. ....	2038

АНАЛИЗ МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОЙ ПОЗИЦИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА НА ПРИМЕРЕ ТАМОЖЕННОГО СОЮЗА Максименко Е.И. ....	2042
ГОСУДАРСТВО КРИВЫХ ЗЕРКАЛ ИЛИ ВООБРАЖАЕМЫЙ МИР ЭТНОПОЛИТИЧЕСКОГО РАВНОВЕСИЯ В РОССИИ Максимова О.Н. ....	2046
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ Маслова И. А. ....	2054
ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОСТИ Мухамеджанова Н.М. ....	2059
СВОБОДА КАК МОРАЛЬНЫЙ ВЫБОР И ГУМАНИТАРНАЯ ЦЕННОСТЬ Недорезов В.Г. ....	2067
ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА НА ЭФФЕКТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ Никитина Т.А. ....	2075
ДИАСПОРА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ: СУЩНОСТЬ И ФУНКЦИИ (на примере армянской диаспоры Южного Урала) Осепян А.К. ....	2081
КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ ОГУ Осепян А.К., Перминова М.С. ....	2090
ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ Пальмова Н.В. ....	2095
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ СКАЗОК Х.К. АНДЕРСЕНА Пасечная И.Н. ....	2101
РОЛЬ ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ) Перминова М.С., Осепян А.К. ....	2107
ТЕНДЕНЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ Перминова М.С., Шахматова Н.Ю. ....	2111
РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Петренко С.С. ....	2115
К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА Писаренко Л. В. ....	2120
КРИЗИСНОЕ СОСТОЯНИЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ Писарчик Т.П, Писарчик Л.Ю. ....	2124
О ФОРМИРОВАНИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ Приказчикова О.В. ....	2136

СМЫСЛ ЖИЗНИ КАК ДИАЛОГ ЧЕЛОВЕКА С АБСОЛЮТОМ Стрелец Ю.Ш. ....	2147
АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ Сычева Е.В., Никулина Ю.Н. ....	2151
СТРАТЕГИИ НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА СТУДЕНТАМИ Татарчук Д.П. ....	2155
ПАРИТЕТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И СТУДЕНТА ВУЗА НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА Телина И. А. ....	2159
ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ СЕМИОТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ЯЗЫКА В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ Терехина М. И. ....	2165
ПРОЦЕДУРА ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ТОЛКОВАНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА Флоря А.В. ....	2170
ЛИЧНОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ БЫТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ Хаджаров М.Х. ....	2178
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОЦИОЛОГИЯ ПОЛИТИКИ» Хамидуллин Н. Р. ....	2183
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ (1945 – 1953 гг.) Хомякова Н.В. ....	2189
МЕТОД СИТУАЦИОННОГО АНАЛИЗА В ПРЕПОДАВАНИИ ПОЛИТОЛОГИИ Шакирова Э. З. ....	2192
ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Швацкий А.Ю. ....	2195
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Щербинина О.А. ....	2202

# **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛИЧНОСТНОМ САМОРАЗВИТИИ И СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

**Архипов А. А. , Валетов М. Р., Мазитов М. А.**

**Оренбургский государственный педагогический университет,  
Оренбургский государственный университет, Российский университет  
нефти и газа им. И. М. Губкина филиал в г. Оренбурге**

В системе управления и организации любым социокультурным процессом важно изначально конкретизировать и понять основные категории и структуру деятельности, где компонентная взаимосвязь во многом определяет ее продуктивность и длительность, что продиктовано необходимостью многократного достижения того или иного результата.

Деятельность – совокупность действий, направленных на достижение конкретного результата, его многократного повторения или замены на альтернативный вариант, обуславливающаяся мотивационными компонентами, с проявлением как внутренней, так и внешней активности с комплексом ориентировочных, исполнительных и коррекционных действий, ведущих к формированию устойчивых знаний, умений, навыков (навыков высшего порядка). Основными действиями в структуре деятельности являются: мыслительные, эмоциональные, волевые, перцептивные, психомоторные, двигательные, действия связанные с воображением и памятью[1; 8; 9].

Существенным признаком деятельности является растянутость во времени, т.е. осуществляется за более длительный период, чем одиночное действие, основным критерием эффективности, которой является результат. Если рассматривать творческую деятельность, то результат может быть не всегда известен, но это так же будет деятельность, связанная с художественно-пластическим или конструкторским решением. Такой вид деятельности будет относиться к процессуально-результативному (7, с.54).

Производственные виды деятельности следует отнести к результативным видам. Данная систематика прослеживается практически во всех структурах: образовательная деятельность – результативный, процессуальный вид; управленческая деятельность – результативный; управленческая культура – процессуальный вид и пр.

В свою очередь, помимо совокупности действий и направленности на конкретный результат, деятельность основывается и на ряде других специфических компонентах (таблица 1).

Таблица 1- Структура деятельности и содержание ее компонентов

Структура деятельности	Содержание, характеристика компонентов
Потребности	Биологические (связанные с обменными процессами): воздух, вода, еда, сон, репродукция. Социальные: самореализация, образование, социальный статус, деятельность по предназначению, материальное и духовное благополучие.
Активность	Внутренняя, внешняя. При проявлении активности возникает взаимодействие с внешними объектами, устанавливается психический контакт с окружающими.
Мотив – осознанный способ выбора действий	Основан на условных реакциях (ранее отработанных, закрепленных, приобретенных в процессе жизнедеятельности) и безусловных (врожденных, унаследованных); существует так же сознательная и инстинктивная регуляция
Цель	Проекция результата при определении ряда его свойств; или на результат - уже известные свойства производимого объекта, процесса, явления.
Намерения	Это некоего рода логическая или рефлексивная прикидка к дальнейшей реализации цели, которая формирует ориентировочные компоненты дальнейшей деятельности, т.е. некий маршрут.
Планирование	Данный компонент уже конкретная проекция дальнейших действий, включающей сроки реализации, основные разделы действий, исполнителей и пр.
Действия	-мыслительные и действия связанные с воображением; -эмоциональные - волевые;

	-перцептивные действия основанные на процессах запоминания; - психомоторные - двигательные
Знания	Зрительный и логический образ. Ведущим принципом в данном компоненте является: «Держать, чтобы знать, знать, чтобы делать, истина в пользе!»
Направленность действий	Ориентировочные, исполнительные, коррекционные действия; данная систематика присутствует в каждом виде деятельности и составляют операционную цепочку по формированию умений.
Результат	Умения, навыки, навыки высшего порядка. Умение –способность правильно выполнить действие, но не устойчивая, велика вероятность погрешности; навык – автоматизированное действие, рефлексивно закрепленное; навык высшего порядка – автоматизированные действия доведенное до совершенства или комбинация навыков.
Контроль и коррекция результата	Подразумевает этапную, текущую и оперативную оценку, в результате которой уже идет динамическая или перспективная направленность коррекции результата.
Устойчивая длительность действий ведущих к многократному достижению результата есть <b>ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ!</b>	

Всякая деятельность, несомненно, начинается с потребности, потребность есть движущий фактор для реализации действий по достижению результата, совокупность которых обеспечивает процессуальную сторону деятельности. Низшие потребности человека представлены на уровне обменных процессов, они рефлексивно обусловлены на уровне врожденных потребностей (как глотательное движение у новорожденного). Дыхание это самый быстрый обменный процесс, далее водно-солевой, питательный, репродуктивный, сон (восстанавливает все обменные процессы). Это естественные потребности индивида, тем не менее, вредные привычки (курение, алкоголь) это искусственно создаваемые условно рефлексивные потребности, которые в

последующем нарушают многие обменные процессы и за счет этого укореняются. Мы не зря привели этот пример и хотим показать, что на этом уровне человек должен тщательно дифференцировать свои потребности, чтобы понять, где ложные, а где действительно необходимые. Биологические потребности они естественные, дают возможность выжить человеку. В свою очередь, социальные потребности дают человеку возможность реализовать себя как личность, возникают они в разных пропорциях в зависимости от унаследованных задатков и способностей, от системы воспитания, от уровня развития общества в котором развивается личность. Все эти категории можно обусловлено подвести к деятельности по предназначению ведущей к материальному и духовному благополучию [2; 3; 5].

Различное сочетание биологических и социальных потребностей создает некий маршрут для реализации действий по достижению результата. Именно потребности изначально диктуют дальнейший ход событий, поэтому даже в сфере производства, бизнеса изучается сначала потребность в той или иной продукции, а затем выстраиваются основные компоненты деятельности, подбираются технологии.

Следующим компонентом деятельности является активность. Возникла потребность, она задает с начало внутренний импульс, появляется внутренняя потребность. Данный процесс легко проследить на чувстве голода, который возникает как следствие внутренней потребности и человек начинает проявлять внешнюю активность [3; 6; 8].

Но активность может быть не целенаправленной (например, как у детей, они много двигаются, но результат их внешних действий не всегда понятен), в этой связи формируется мотив – осознанный способ выбора действий, который и задает конкретную цель. Мы специально приводим примеры с биологическими потребностями, которые рефлекторно обусловлены в своем проявлении.

Постановка цели – еще один важный компонент деятельности. Цель проектирует дальнейшие действия, задает конкретный их состав. Цель может быть проектировочной, т.е. человек ориентируется на что то новое, еще не достигнутое в социальной практике и результативной, когда известны основные компоненты того или иного объекта, процесса, явления. В любом случае, цель есть пока проекция ожидаемого результата. Целей может быть несколько, в этом случае необходимо обозначить иерархию целей по следующим признакам: долгосрочность, краткосрочность; объему и качеству; объект естественного пользования – альтернатива и др., в зависимости, что преследуется в достижении цели, суть самой цели. Цель может быть достигнута программированным способом, когда задается определенный состав действий по ее достижению и это уже есть начало деятельности. Или наоборот, когда целевая направленность начинает диктовать условия по достижению искомого результата, после чего действия обосновываются в некой логической последовательности и формируется опять же деятельность [4, с.24; 8, с. 35].

Намерения как компонент деятельности – это уже некое осознанное отношение к цели, где цель оценивается по вероятности достижения или



ближайшие перспективы ее достижения. Намерение это некий симбиоз мотива, цели и направленности дальнейших действий, сам термин редко используется в научных источниках, да и в повседневной человеческой жизни и деятельности, однако данная категория обладает явным осознанным отношением к цели, а не фактической ее постановкой.

В свою очередь, действия являются операционными компонентами, важна их целенаправленность, что происходит не всегда. Действия из побудительно мотивационных влияний могут проходить в спонтанном, хаотичном порядке и не всегда можно определить их комбинированную структуру. Разновидности действий в таблице не случайно представлены по парам, они противодействуют друг друга по функциональной принадлежности. Например, действия связанные с воображением могут лимитироваться умственными, т.е. чрезмерное проявление воображения не всегда рационально, если построить логическую взаимосвязь воображаемого. Доминирование волевых процессов угнетает эмоциональные реакции, чрезмерное проявление эмоций ухудшает волевою регуляцию поведения. Перцептивное восприятие стимулирует качество запоминания, а психомоторные процессы обеспечивают эффективность двигательных действий, включая устойчивость идеомоторного рисунка в памяти.

Знание как компонент деятельности представлено зрительным и логическим образом, явно обуславливает уже сложившуюся деятельность, так как человек уже имеет представление о том или ином объекте, процессе или явлении. Знания должны быть ориентированными на практику, чрезмерная теоретизация состава действий не всегда полезна для самого результата. Знания должны быть систематизированными, устойчивыми и многогранными [2; 6; 8].

Направленность действий обуславливается процессуальными положениями и в этой связи действия подразделяются на ориентировочные (стадия начального овладения теми или иными операциями), исполнительные (уже определены специфические ориентиры, условия выполнения действий, речь идет уже только об исполнении), коррекционные (даже закрепленные операции или двигательные действия часто нуждаются в выявлении причины сбоев и коррекции).

Планирование уже подразумевает конкретные элементарные действия, рассчитанные на краткосрочный или долгосрочный периоды, весь процесс строится уже на основе конкретных закономерностей того или иного процесса или явления и рассчитан на поэтапное достижение цели.

В свою очередь, результатом деятельности могут выступать умения, навыки, навыки высшего порядка. Если свойства результата не консолидированы, т.е. не имеет верхней планки качества (можно постоянно совершенствовать), то условно рефлексорная цепочка умение-навык-навык высшего порядка может практически не прерываться. Навыки могут переходить в умения высшего порядка, умение высшего порядка в навык еще более высшего порядка и т. д. Такая система может быть создана за счет добавления новых элементов в те ли иные операции, либо при объединении той

или иной группы навыков. Здесь речь заходит уже о высоком уровне мастерства в процессе той или иной деятельности.

Контроль действий – это необходимое условие эффективной реализации деятельности, так как позволяют грамотно и своевременно корректировать динамику достижения результата, спрогнозировать дальнейший ход деятельности на основе результатов диагностики. Важно понимать, что деятельность это устойчивый способ многократного достижения результата и согласованная работа субъектов деятельности, что важно учитывать при диагностике и управлении практически любой организации.

В личностном саморазвитии уточненные теоретико-методологические и структурно-функциональные предпосылки могут быть использованы в осознании целевых и мотивационных компонентов деятельности человека (в том числе и учебной), в рефлексивном и проектировочном анализе своих действий, в определении линейных и спонтанных констант достижения конечного результата деятельности. В свою очередь, реализация деятельности в социальной практике должны обеспечивать многоуровневое сочетание личностных и социальных целей и потребностей, при этом социальные цели не должны полностью поглощать личностные, но и личностные цели и потребности не должны доминировать над производственными процессами. Данные теоретико-методологические изыскания можно применить к любым видам человеческой деятельности и особо в образовательной, именно в той среде, где и происходит полноценное социальное становление личности и будущего профессионала.

#### *Список литературы*

- 1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1980. — 334 с.*
- 2. Аверьянов, А.Н. Система: философская категория и реальность / А.Н. Аверьянов. — М.: Мысль, 1976. — 187 с.*
- 3. Алексеев, П.В. Теория познания и диалектика: учеб. пособие для вузов / П.В. Алексеев, А.В. Панин. — М.: Высш. шк., 1991. — 363 с.*
- 4. Анцыферова, С.И. Элементарная познавательная деятельность в процессе дифференцировки / С.И. Анцыферова // Вопросы психологии. — 1959. — № 1. — С. 169-178.*
- 1. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. — М.: Мысль, 1978. — 216 с.*
- 2. Вазина, К.Я. Модель саморазвития человека / К.Я. Вазина. — Н. Новгород: ВПИ, 1994. — 268 с.*
- 3. Каган, М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. — М.: Политиздат, 1974. — 328 с.*
- 4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Политическая литература, 1975. — 304 с.*
- 5. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бад — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.*

## **«ПИРАТЫ» XXI века (исторический экскурс)**

**Вагина Л.С.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

В «океане» политических событий мы постоянно наблюдаем появление новых персонажей, достаточно предсказуемых, предоставляющие свои возможные варианты политического развития государств. Волна развития интернет-технологий в XXI веке и всё чаще появляющиеся вопросы об авторском праве обусловила появление нового экзотического персонажа на политической арене – Пиратские партии. «Пираты стерли пыль с унылой политики испытанных бюрократов и вечных оппозиционеров», – подмечает обозреватель московской «Новой газеты» Алексей Поликовский. Со дня своего рождения Интернет не привлекал ни левых, ни правых своим политическим потенциалом Сети. «Пираты – это дети Маркса и Microsoft, – отмечает германская газета Frankfurter Rundschau, – которые пытаются эмансипироваться от своих отцов. Это единственная партия, которая на растущее влияние Интернета дает иной политический ответ, нежели недоверие и стремление его контролировать. Их блестящий успех основан на том, что они превращают восторг от Интернета, который в целом разделяет общество, в политическую программу, пусть и несколько размытую...»[1].

Основная цель пиратских партий всего мира – реформирование законодательства в областях авторского права и патентов. Как правило, на повестке дня пиратских партий стоит укрепление прав на частную жизнь, как в Интернете, так и в повседневной жизни, а также «прозрачность» государственного аппарата. Пиратские Партии создавались и создаются для борьбы за открытое, эффективное и справедливое общество свободного знания, за свободное распространение данных в Интернете (Filesharing), за сокращение срока действия авторского права, сокращение сферы применения патентов особенно в сфере программного обеспечения и генной техники. Они выступают за свободный доступ к результатам исследований, которые поддерживались государством.

Самым же интересным в программах пиратских партий является идея прямой демократии, которую они видят в распространении так называемой электронной демократии, реализация и внедрение инструментов которой должны осуществляться по следующим принципам: открытость, прозрачность, контроль, обсуждение, законотворчество, конкурентность, влияние, доверие, подотчетность, делегирование, информирование, доступность. Голосование депутатов за местные законы происходит только после электронного сбора мнений от своих избирателей. То есть избиратели определяют проголосовать за

или против того или иного закона, а не сам депутат. Это и отличает пиратские партии от других политических партий. Логика других представителей политических партий в парламенте выражается аксиомой: «Вы меня выбрали – теперь мне решать!». Пираты отвергают логику «слуг народа», что только они самые лучшие и умные, а предоставляют право выносить решение самому избирателю[2].

Позиция партий спорная, вызывающая немало резонных возражений. Например, борьба партий за Право копировать музыку и фильмы, что можно считать воровством, т.к. ты берешь чужой продукт и не платишь за него. Председатель же пиратской партии Германии, специалист по информатике Кристоф Ленг считает, что «подавляющее большинство самых популярных групп зарабатывают не от продаж частным лицам, а основную часть они зарабатывают от концертов и от рекламы. Маленькие группы наоборот сами платят, чтобы записать диск. Копирование данных, таким образом – не воровство из доходов групп, а распространение рекламы этих групп. Если кто-то копирует музыку из Интернет, то он поддерживает музыкантов, так как после этого, если ему нравится группа, он покупает их диски, покупает всякую дребедень, связанную с группой, и идет на их концерты. Основная часть денег, потраченных на диски, в любом случае, идет музыкальным концернам». А так же он подчеркивает: «.. свободное распространение не-коммерческих копий – это для нас не политическая цель, а само собой разумеющиеся вещи. Распространение информации технически невозможно предотвратить...»[3].

В Европе они предпочитают выступать единым независимым блоком в традиционном лево-правом направлении, чтобы добиваться своих целей вместе с основными партиями.

Первой из пиратских партий была Пиратская партия Швеции (Swedish Piratpartiet – SPP), основанная 1 января 2006 года на волне протеста против вступления Швеции в международные организации по защите авторских прав – ВОИС (Всемирная Организация Интеллектуальной Собственности) и ВТО (Всемирная Торговая Организация). Подчеркнем, что партия не выступала и не выступает против авторских прав в полном объеме, она стремится разрешить неограниченный некоммерческий обмен объектами авторских прав, сохраняя запрет на коммерческий. В своей программе партия не касается больше никаких других тем, поэтому классифицировать её как левую или правую невозможно однозначно. Она определила шесть этапов своей деятельности, и первым этапом являлся сбор подписей. Меньше, чем через 24 часа после открытия сайта, партия собрала более 2000 подписей (на 500 больше, чем необходимо, согласно шведским законам, для участия во всеобщих выборах 17 сентября 2006 года). К утру следующего дня партия прекратила сбор подписей, так как примерно за 36 часов было собрано 4725 подписей. Учитывая, что шведский закон о выборах требует от подписантов идентифицировать себя при

предоставлении поддержки для новой партии, международные средства массовой информации сообщили об этом факте как об удивительном событии ввиду необычного характера новой политической структуры.

Идея создания Пиратской партии возникла в 2005 г. у шведского политика и предпринимателя в области информационных технологий Рикарда Фальквинге во время громких дебатов об изменениях в законодательстве в области авторского права, которые так и не привели к существенному результату[4]. Опираясь на поддержку интернет-пользователей, партия быстро обрела популярность, что подтверждают итоги всеобщих выборов 17 сентября 2006 года – 34918 голосов или 0,63% от общего числа проголосовавших. И если брать во внимание ситуацию острой борьбы между либералами и социал-демократами, отвлекавшую внимание избирателей от новых и малоизвестных партий – это не такой плохой результат. Примечательно, что на школьных имитационных выборах SPP набирает значительно выше – 4,5% голосов при ситуации недоступности бюллетеней Пиратской партии в большинстве школ. И это не случайно. Юному электорату больше всего импонирует тот факт, что пираты – такие же, как и они – молодые, веселые, креативные, не обросшие жирком напыщенной властности и несправедливо нажитых богатств.

Показатели голосования позволили политическим комментаторам сделать вывод, что, хотя SPP не является значительной силой в настоящее время, результаты школьных выборов свидетельствуют о том, что Пиратская партия имеет шанс стать новым игроком на политической арене. Для пополнения рядов партии новыми политиками создается молодежное крыло партии Ung Pirat («Молодые пираты»), ставшее крупнейшей молодёжной политической организацией Швеции.

Через 3 года работы, Пиратская партия Швеции, количество членов которой достигло более 49 000 (третья по числу членов партий в Швеции), приняла в 2009 году участие в выборах в Европарламент. В результате пираты получили 7,1% голосов, что принесло им место в Европарламенте. После подписания странами – участницами Евросоюза Лиссабонского договора шведская Пиратская партия получает ещё одно, второе место в Европарламенте. «Чем мы очень гордимся», – говорит лидер партии Анна Троберг[5]. Это был смелый и неожиданный прорыв «пиратов» для политической общественности.

Вдохновлённые, шведской инициативой, пиратские партии были основаны и в других странах: в Испании, Австрии, Германии и многих других. Но политические успехи пиратских партий довольно скромные. Наибольшими достижениями в политике помимо шведов могут похвастаться «пираты» Германии: берлинский парламент (2011г.) – 15 мест (8,9%), ландтаг федеральной земли Саар – 4 мандата (7,4%), ландтаг Шлезвиг-Гольштейн – 6 мест (8,2%), ландтаг Северного Рейна – Вестфалия – 20 мест (7,8%).

Канцлер Ангела Меркель, комментируя эти успехи, заметила с нотками профессионального математика в голосе: «Интересное развитие. Но мы пока не знаем, что из этого выйдет»[6]. И действительно за стремительным взлетом последовало не менее стремительное падение. На выборах в парламент страны в 2012 году партия набрала менее 1 процента голосов. Сегодня ряды Piratpartiet стремительно тают. Уже в апреле 2012 года списочный состав насчитывал всего 8300 человек, что вдвое меньше, чем в 2011.

Помимо Пиратских партий отдельных государств существуют региональные партии (например, штат Флорида, США; Каталония, Испания), а также международная Пиратская партия "Пираты без границ".

Все они сотрудничают посредством неправительственной организации "Интернационал пиратских партий" (Pirate Parties International - PPI), основанной в 2006 году и официально функционирующей с октября 2009 года.

Первая встреча членов пиратских партий всего мира произошла в июне 2007 года в Вене. В составе российской делегации были представитель НАУЭТ Алексей Черняев, корреспондент «Вебпланеты», и писательница Катя Ледокол, автор романа о жизни российского шоу-бизнеса «Поднебесы. План захвата мирового господства». Она представляла недавно организованное экс-продюсером «Тату» Иваном Шаповаловым движения «Ледокол». Конференция была названа «Next Step Politics!? Pirates to Brussels in 2009!?» (Политика следующего шага!? Пираты в Брюсселе 2009!?) Встреча была организована Венской академией искусств и группами активистов, таких как monochrom и Преобразование свободы (transforming freedom). Ее основными целями было установление непосредственных личных контактов между руководством европейских пиратских партий и обсуждение плана стратегического развития пиратского движения до 2009 года. В 2009 году пираты намеривались участвовать в выборах в Европарламент и провести в него своих депутатов.

Участники последней прошедшей в Люксембурге 4 сентября 2013 конференции пиратских партий заявили о создании объединенной Пиратской партии Европы (European Pirate Party). Манифест о создании партии, подготовленный еще в конце июля 2013 года с целью ознакомления и обсуждения его будущими членами организации, подписали представители пиратских партий 14-ти стран. Среди подписавших документы была и «Пиратская партия России» (ППР). Основными направлениями работы новой партии станут борьба за прозрачность деятельности органов государственной власти и реформа авторского права в ЕС. Одной из целей создания единой европейской структуры, представляющей интересы «пиратского» сообщества, является подготовка к выборам в Европарламент в мае 2014 году. Идти единым блоком пираты намерены для увеличения собственных шансов на получение мест в парламенте. Данное решение было принято на съезде «Интернационала Пиратских партий», прошедшем в 2012 году в Праге[7]. В ходе

предварительных рабочих встреч было решено не ограничивать состав участников странами, входящими в Евросоюз, а дать возможность пиратским партиям, географически принадлежащим Европе, стать полноценными членами организации. В марте 2014 года состоится большая конференция для обсуждения завершительного этапа подготовки к выборам в Европарламент.

Устав «Пиратской партии Европы» и ее Манифест, описывающий основные Пиратские идеалы (гражданские свободы, открытое правительство, прозрачность государственных органов, реформа копирайта и прочее), были подписаны представителями пиратских партий Люксембурга, Норвегии, Франции, Бельгии, Греции, Каталонии, Кипра, России, Италии, Швейцарии, Финляндии, Швеции, Хорватии, Германии, а также организацией «Молодые Пираты Европы». Пиратов России представляла Лола Воронина, международный координатор Партии. В своей речи она выразила надежду на то, что членство в Европейской организации поможет российским пиратам добиться официальной регистрации «Пиратской Партии России». На мероприятии присутствовали депутат Европарламента Амелия Андерсдоттер, депутаты региональных парламентов Германии Нико Керн, Андреас Августин, Александр Шпис и сопредседатель Пиратского Интернационала Грегори Энгельс [8].

Серьезным прорывом для РРІ, организации, которая надеется повлиять на принятие решений по ключевым вопросам, связанным с авторскими правами и конфиденциальностью в Интернете, стало предоставление ей статуса наблюдателя на 9-й министерской конференции Всемирной торговой организации (ВТО) на острове Бали 3-6 декабря 2013 г.. Секретариат ВТО одобрил присутствие международной пиратской организации, что означает, что она сможет принять участие в самой конференции и во всех других мероприятиях[9]. Статус наблюдателя позволяет Интернационалу направить делегацию из четырех человек на конференцию, чтобы активно продвигать цели движения пиратских партий. "Мы рады возможности пообщаться с участниками министерской конференции ВТО и предоставить им идеи, от тех частей гражданского общества, которые редко представлены на международных саммитах", – говорит Григорий Энгельс, Сопредседатель РРІ [10].

Не смотря на признание пиратского движения в мировом сообществе в России пока Пиратская партия России не находит одобрения у законодателей. Каждый раз Министерство юстиции находит причины для отказа в официальной регистрации партии. Первый отказ от Министерства юстиции принять учредительные документы к официальной регистрации партия получила в самом начале 2011 года. Тогда формулировка от министерства, мотивирующая отказ, была следующей – «пиратство, в соответствии с действующим законодательством, определяется как нападение на морское или

речное судно и является уголовным преступлением»[11]. Следующие отказы в регистрации были с теми же основаниями плюс несколько технических замечаний. Павел Рассудов, председатель «Пиратской партии России» достаточно твердо заявил, что «Зря нас заранее похоронили, мы совсем не обиаемся сдаваться... наша победа близка!»[12].

Интернационал Пиратских партий, Генеральная Ассамблея которого прошла в апреле 2013 года в Казани, принял резолюцию, в которой выразил возмущение отказом в регистрации «Пиратской партии России» и пояснил Минюсту, что в современном мире, пиратство – это не морской разбой, а глобальное движение в защиту прав граждан на свободу слова и свободу распространения информации.

Стоит отметить, что на ежегодной Ассамблеи Пиратского Интернационала в Казани в его состав вступили пиратские партии Эстонии, Латвии, Белоруссии, Украины, Словакии, Боснии и Герцеговины, Исландии, Польши, Венгрии, Туниса, Израиля, Турции, Японии, Кореи, а так же пиратская партия Швеции – основоположник пиратского движения.

«Пиратская партия России», созданная в 2009 году, является соучредителем Пиратского Интернационала – объединения пиратских движений всего мира. В основе деятельности ППР три основных принципа. Во-первых, она стремится реализовать свою программу только законными средствами и, ни при каких условиях, не прибегать к насилию и провокациям. Во-вторых, их движение не преследует иных политических целей, кроме как заявленных, и в отношении прочих вопросов она сохраняет полный нейтралитет. Хотя вступление в органы государственной власти не исключают, но это не является их самоцелью. В третьих, пиратская партия стремится к сотрудничеству и взаимодействию с организациями, имеющими сходную идеологию.

Движение, безусловно, будет набирать обороты. Сегодня Пиратская партия России представлена в 46 регионах РФ, в партии – примерно 7 тыс. человек, сторонников на площадках партии – около 30 тысяч. Между тем перспективы российских «пиратов» стать настоящей партией эксперты оценивают невысоко.

Независимый политолог Дмитрий Орешкин считает, что шанс зарегистрироваться у «Пиратской партии России» в связи принятием нового закона о партиях появился. Однако внимание электората «пиратам» вряд ли удастся привлечь, особенно если лидеры партии сохраняют название. «В Европе несколько другая социокультурная среда, и там провокационность названия может сыграть на пользу, а у нас, в России, население все-таки консервативно», – заявил Орешкин в интервью DW. В целом, считает Орешкин, пиратская партия остается «игрушкой для сытых мажоров, которым захотелось поиграть в политику»[13]. Политолог, эксперт по изучению политических элит, директор



агентства "PR-3000" Станислав Радкевич считает причиной низкого уровня интереса к пиратам в России – слабое распространение интернета в стране.

И в заключении мнение вице-президента Российской академии естественных наук Сергея Петровича Капицы: «В Интернете идеи ходят свободно, ноу-хау теряют прежнюю защищенность. Идеологи Интернета упирают на то, что в современном мире «закрываться» бессмысленно: выиграет не тот, кто закрепит за собой больше патентов, а тот, кто быстрее принимает решения и внедряет инновации. «Виртуальный мир» провозглашает бессмысленность закрытости, в то время как «физический» всюду продолжает бороться с пиратством. А есть ли смысл продолжать защищать интеллектуальную собственность старыми методами?»

Проблема интеллектуальной собственности очень интересна. Я занимаю, может быть, несколько революционную позицию в этом вопросе. Мне кажется, что понятие интеллектуальной собственности внутренне противоречиво, потому что вся интеллектуальная деятельность человека связана с тем, чтобы распространять ее как можно шире, а не устанавливать права контроля и собственности. Попытки оформлять наиболее крупные достижения науки в качестве чьих-то открытий – это лишь способ удовлетворить самолюбие их авторов. На самом деле эти достижения принадлежат человечеству в целом»[14].

#### *Список литературы*

1. **Золовкин, С.** В политику пошли пираты [Электронный ресурс] : республиканская газета Каран, 01.10.2011. – Режим доступа : <http://www.caravan.kz/article/36102>. – 01.12.2013.
2. **Старостин, В.** Вне мифа традиционных парламентских партий [Электронный ресурс] : Livejournal / ЖЖ (живой журнал), 29.03.2012. – Режим доступа : <http://sibokt.livejournal.com/47224.html>. – 11.12.2013.
3. **Партия пиратов Германии** [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http://ru.nationsim.wikia.com/wiki/Партия\\_пиратов\\_Германии](http://ru.nationsim.wikia.com/wiki/Партия_пиратов_Германии). – 11.12.2013.
4. **Андерсон, Н.** Политические Пираты: история Пиратской партии Швеции [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://arstechnica.com/tech-policy/2009/02/rick-falkvinge-is-the-face/> – 11.12.2013.
5. **Троберг, А.** Я абсолютно убеждена, что борьба с пиратством бессмысленна [Электронный ресурс] : российская газета Новые известия. – Режим доступа : <http://www.newizv.ru/world/2013-08-19/187435-lider-piratskoj-partii-shvecii-anna-troberg.html>. – 12.12.2013.
6. **Сосновский, А.** Невеселый Роджер [Электронный ресурс] : общественно-политическая газета Kommersant.ru, 08.04.2013. – Режим доступа : <http://www.kommersant.ru/doc/2160114>. – 01.12.2013.

7. *Info.Kovonet.ru* [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://lenta.ru/news/2013/09/05/europirates/> – 11.12.2013.
8. *Красное ТВ* [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.krasnoetv.ru/node/19272>. – 14.12.2013.
9. **Реуцкий, А.** *Пиратская партия получила статус наблюдателя при Всемирной торговой организации* [Электронный ресурс] : *NNM-Club.INFO*. – Режим доступа : <http://forum.pirate-party.ru/news/piratskaya-partiya-poluchila-status-nablyudatelya-pri-vsemirnoy-torgovoy-organiz/> – 22.12.2013.
10. *The WTO has accepted Pirate Parties International (PPI) as an Observer of the WTO Ministerial Conference* [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.pp-international.net/wto-has-accepted-PPI-as-an-observer-of-the-wto-ministerial-conference-in-bali>. – 12.12.2013.
11. *Служба информации Copyright.ru* [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http://www.copyright.ru/news/main/2013/5/14/registraciya\\_piratstvo/](http://www.copyright.ru/news/main/2013/5/14/registraciya_piratstvo/) – 12.11.2013.
12. *Балтийское информационное агентство* [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.baltinfo.ru/2013/05/14/Piratskaya-partiya-Rossii-v-tretii-raz-gotovit-dokumenty-dlya-registracii-v-Minyust-354398>. – 11.12.2013.
13. **Виноградов, Е.** *"Пиратская партия России": шансы и перспективы* [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.dw.de/пиратская-партия-россии-шансы-и-перспективы/a-15914563>. – 13.12.2013.
14. **Капица, С. П.** *Интернет изменит контуры права на интеллектуальную собственность* [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://gilbo.ru/index.php?page=psy&art=3338>. – 21.12.2013.

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Вдовина А.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Нам не дано предугадать,  
Как слово наше отзовется...  
Ф. Тютчев

Лекция,- нужна ли она современному студенту? Интернет, универсальные поисковые системы дают сегодня ответы на все или почти все вопросы. Размышления относительно востребованности университетской лекции абсолютно не новы, хотя кому-то покажутся и некорректными. Но обсуждались подобные вопросы и во времена Ломоносова, и в 70-е годы XIX века, и в начале XX века. И все-таки сегодня, оглядываясь на Болонскую конвенцию и европейское высшее образование, мы констатируем, что лекция остается основным методом обучения и воспитания в вузе. Именно под влиянием лекции у студента вырабатывается свой взгляд на науку в целом, складываются конкретные научные убеждения. Так, профессор С.Р. Миротворцев подчеркивал: «Надо, чтобы студент находил для себя интересным быть на лекции, и тогда - будет или не будет лекция обязательна, - он всегда придет на нее» [1, 123].

Существуют дидактические, методические и общепедагогические принципы организации и проведения лекционных занятий. Исходные теоретические принципы вузовской лекции – это действенность, системность, дифференциация, объективность. В.О. Ключевский, выдающийся мастер университетских лекций, подчеркивал, что существует особая техника чтения лекций. Именно эта техника должна совершенствоваться, изучаться и передаваться от одного преподавателя к другому. Некоторые преподаватели считают, что нет необходимости в педагогической и методической разработке лекционного материала. В качестве аргумента приводится известное высказывание К.Д. Ушинского: «Дидактикой первоначального преподавания можно наполнить тома, дидактика же чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах - знай хорошо свой предмет и излагай его ясно» [3, 155]. Но именно это, на первый взгляд элементарное требование ясности изложения и является сложной педагогической и дидактической дилеммой, что доказано и трудами самого К.Д. Ушинского.

Университетская лекция вводит студентов в определенную систему научных знаний и в методологию науки, являясь своеобразной школой научного мышления. Только тесно увязывая между собой логическое и историческое начала, а так же анализ и синтез, лектор может успешно вести за собой слушателей, направляя их к углубленной самостоятельной работе. Необходимо отметить, что исторический подход к освящению явлений необходим здесь в первую очередь. К. А. Тимирязев говорил: «Метод

исторический имеет то преимущество, что выставляет науку в ее истинном свете, как творение рук человеческих, следовательно, как нечто изменчивое и живое, а следовательно, способное совершенствоваться; а не как завершенное непогрешимое целое, вышедшее во всеоружии, как Минерва из головы Юпитера» [4, 155]. Необходимо заметить, что в ходе лекции исторический метод должен сочетаться с логическим, так как именно логическое обобщение отражает исторический путь развития и природы и общества. Логическое развитие, как писал К. А. Тимирязев, вовсе не обязано держаться только в чисто абстрактной области. Наоборот, оно нуждается и в исторических иллюстрациях, и в постоянном соприкосновении с действительностью. Преобладание логической или исторической системы лекционного изложения определяется содержанием и целью лекции, то есть характер материала сам подсказывает путь к построению лекции.

Существуют и другие методы и условия построения лекции. Один из них - ход мысли от частного к общему (индукция). Таким путем шел в своих лекциях Н.Е Жуковский. Так, характеризуя какое-либо конкретное явление в природе, он шел к научно-теоретическим выводам, находя прямо на лекции новое решение научно-теоретического вопроса и выводил на доске новую формулу. Студенты очень ценили этот полет мысли ученого, - ведь они являлись не только свидетелями, но и участниками творческой работы. Нередко были случаи, когда вывод формулы у Жуковского не получался, а какой либо студент, внимательно следивший за ходом рассуждений лектора, замечал случайно допущенную ошибку, и тогда работа вновь продолжалась до полного завершения.

Сторонником такого же метода был и Н.И. Пирогов. «Мы знаем теперь достоверно, - говорил Н.И. Пирогов, - как тщетны неестественные попытки ума узнать что-нибудь общее, без отчетливого знания частных. Мы смело можем утверждать, что изучение частного несравненно вернее ведет к познанию целого, чем наоборот. Общее и целое - не забудем – это отвлечения, выведенные из знания частных» [5, 490].

Студенты, особенно на младших курсах, не обладают необходимым запасом конкретных знаний, поэтому в таких случаях преподаватель должен строить лекцию с преимущественным привлечением конкретного материала (насколько это окажется педагогически целесообразным), - чтобы студенты могли видеть, на чем строятся научно-теоретические выводы. В этой связи уместно напомнить и о пользе так называемых выездных или внеаудиторных занятий. Конечно, живое, непосредственное знакомство с артефактом не может заменить глубокого научного изучения, - но и абстрактное теоретизирование далеко не всегда приносит пользу.

Кроме большой кропотливой и трудоемкой научной и методической работы над содержанием лекций, не менее важное значение имеет работа над их формой (вспомним о необходимости единства формы и содержания!). В.О. Ключевский отмечал, что в преподавании много индивидуального, личного, что трудно передать и еще труднее воспроизвести другому лектору. Педагог, говорил В.О Ключевский, - что проповедник: можно слово в слово записать

проповедь или лекцию; читатель прочтет записанное, но ни проповеди ни лекции не услышит! Это достаточно серьезный контраргумент по поводу раздачи распечаток или электронных версий лекций студентам. Хотя сам термин «лекция» и переводится как «чтение» (*praelectio* - объяснительное чтение). На эту сторону вопроса обращал внимание и А.П. Чехов. В одном из своих писем он отмечал: «Вышли лекции Захарьина. Купил и прочел. Увы! Есть либретто, но нет оперы! Нет той музыки, какую я слышал, когда был студентом» [6, 445]. Все это указывает на то, что в «живой» лекции есть особые, присущие только такой форме качества, оказывающие сильное и неповторимое воздействие на студентов. Ведь помимо учебного, лекция имеет (должна иметь!) воспитательное значение.

Необходимо подчеркнуть, что сила влияния лекции зависит и от личных качеств лектора, от его эрудиции и от многих других компонентов. История российского образования сохранила для нас немало примеров глубокого влияния на студентов университетских лекций таких столпов мировой науки, как Н.И. Лобачевский, Т.Н. Грановский, С.М. Соловьев, Д.И. Менделеев, К.А. Тимирязев, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, А.Г. Столетов, Н.Е. Жуковский, В.О. Ключевский и многих других.

«Гармония мысли и слова - вот роковой вопрос для преподавателя, - говорил В.О. Ключевский, - иногда бедненькую и худенькую мысль мы облечем в такую пышную форму, что она теряется в ненужных складках собственной оболочки и до нее трудно добраться; а здоровую и свежую мысль выразим так, что она вянет и блекнет в нашем выражении, как цветок, попавший под тяжелую и жесткую подошву» [2, 26]. Таким образом, форма выражения лекционного содержания - серьезная задача вузовского преподавателя. Читать лекцию или рассказывать - это так же дело конкретного случая. Д.И. Менделеев, например, не мог пользоваться текстом, который, как он считал, сковывал его мысль. А профессор Московского университета Ф. Буслаев, напротив, читал текст, не отрываясь, - и при этом на его лекциях был аншлаг. По воспоминаниям современников Буслаев читал громким, как бы нападающим голосом, сопровождая чтение ударами правой руки с зажатым в ней карандашом. Каждый лектор, по мере накопления опыта вырабатывает, в конечном итоге, свой стиль и неповторимые педагогические приемы чтения лекции. Профессор А.А. Кизеветтер в своих воспоминаниях пишет, что у В.О. Ключевского содержание курса, - не повествование, а объяснение, не рассказ, но анализ общих политических и социальных процессов народной жизни. Именно этот отвлеченный материал Ключевский, по воспоминаниям Кизеветтера, умел предлагать вниманию студентов в наглядно-конкретной форме.

Некоторые преподаватели в своих лекциях считают необходимым освещать пути и методы научных исследований, мастером таких лекций был К.А. Тимирязев. Он говорил, что читает свои лекции для тех студентов, которым наука нужна как метод и школа логики мышления, как орудие для развития мышления. Тимирязев подчеркивал, что для таких студентов ничто не может быть так назидательно, как повесть об усилиях и победах, которые

одерживал, и тех поражений, которые претерпевал человеческий ум в своих попытках разоблачить природу. Университетская лекция может так же напоминать пафосную и полемичную речь оратора. Но такая лекция уместна, во-первых, в больших студенческих аудиториях, и во-вторых, если предметом обсуждения является серьезная и животрепещущая научная тема (для политологии это всегда актуально).

Филологам ближе и естественнее лекции в стиле тонкого лиризма и глубокой душевности. Еще один стиль лекции, о котором можно упомянуть, - это беседа лектора с аудиторией. Такой стиль называют «камерным». Он уместен в небольших аудиториях с ограниченным числом слушателей. Искусством проведения таких лекций владел известный физиолог И.П. Павлов. Как рассказывают современники ученого, его лекции были размышлениями, мыслями вслух.

Нельзя не упомянуть еще об одном средстве достижения единства формы и содержания в лекции, - это органичное соединение научности и эмоциональности. А.М. Горький часто повторял, что без человеческих эмоций не может быть человеческого искания истины. Разумеется, эмоциональная окраска лекции должна отражать истинные чувства и настроения самого лектора, его отношение к изучаемой дисциплине. Это сделает лекцию более убедительной. Такой стиль в лекции необходим, когда мы даем, например, характеристики историческим или политическим деятелям, событиям, пытаемся пробудить патриотические настроения у студентов. Не вызывает сомнения, что все лекции гуманитарного цикла обязательно должны быть эмоционально окрашены. К.А. Тимирязев, например, признавал только такие «субъективные» лекции, с ярко выраженным собственным отношением к освещаемому предмету науки. Он говорил: «Преподаватель должен относиться к своему предмету как художник, а не фотограф. Все сообщаемое им должно быть переработано, должно войти в его плоть и кровь и стать самобытным продуктом» [4, 182]. Только такой подход Тимирязев называл честностью в науке и подчеркивал, что преподаватель как гражданин, должен всегда помнить, что от него требуют не только правды, но всю правду, и ничего кроме правды.

Такой субъективный подход к чтению лекции делает уместным их полемический характер, если не путать истинную эмоциональность с театрализацией. Искусственная театрализация никогда не будет иметь успех в студенческой аудитории. Подтверждение этой сентенции мы находим у А.М. Горького, отмечавшего, что речь преподавателя должна быть простой, ясной, точной, - тогда лекция будет красивой и понятной, и все, что будет сказано, - прозвучит сильно.

Хорошая университетская лекция представляет огромную научно-учебную ценность. Живое слово преподавателя высоко ценилось во все времена. Лекция рассматривалась лучшими представителями российской высшей школы как кульминационный пункт всего преподавания. И.П. Павлов, ценя живое слово преподавателя, рассматривал хорошую лекцию как сигнал сигналов, способный заменить все другие средства возбуждения мыслей и

чувств студента. В лекции И.П. Павлов видел богатейшие возможности воздействия на молодое поколение, так как лекция являет собой соединение и образовательного и воспитательного начала. Об этом же пишет в своих воспоминаниях и профессор С.Р. Миротворцев: «Мне особенно нравились те мои лекции, после которых студенты, возвращаясь в город, весь длинный путь от клиники к центру проводили в спорах по поводу сказанного мной» [1, 116].

В заключении представляется необходимым отметить, что успех университетской лекции зависит как от ее научности, глубины раскрываемого материала, так и от умения придать ей необходимую форму. Единство формы и содержания лекции приводит к единству мысли и настроения у студента. Поэтому соединение научности содержания и эмоциональности изложения - одна из основных задач преподавателя.

Лекция является основным звеном учебного процесса, и задача профессорско-преподавательского состава университета заключается в том, чтобы непрерывно повышая свой научно-теоретический уровень, совершенствовать лекционную методику как таковую.

#### *Список литературы*

- 1. Миротворцев, С.Р. Страницы жизни / С.Р. Миротворцев. – М.: МЕДГИЗ, 1956.*
- 2. Ключевский, В.О. Очерки и речи. Второй сборник статей / В.О. Ключевский. – Петроград, 1918.*
- 3. Ушинский, К.Д. Избр.пед.соч. Т.II / К.Д. Ушинский. – М.: УЧПЕДГИЗ, 1939.*
- 4. Тимирязев, К.Д. Исторический метод в биологии / К.Д. Тимирязев. – М.: ГИЗ, 1922.*
- 5. Пирогов, Н.И. Избр. пед. соч./ Н.И. Пирогов. – М.: АПН РСФСР, 1952.*
- 6. Чехов, А.П. Собр. Соч. Т. XIV / А.П. Чехов. – М.: ОГИЗ, 1949.*

## ФАКТОР ПРЕДРАССУДКА В ФОРМИРОВАНИИ ИДЕЙНЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ

Габдуллин И. Р.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Познавательный процесс, облегчающий восприятие человеком его мира и организующий приспособительное поведение его в этом мире, получил в науке название категоризации мышления. Необходимость для человека в выработке практических установок так велика, что не может позволить жить в состоянии неведения, незнания относительно большинства повседневных дел. Человеку приходится решать, хороши вещи или плохи, разделяя их на разряды, классы, категории. Он не имеет возможности оценить каждый существующий объект по нему самому. Приходится удовлетворяться готовыми трактовками, хотя порой грубыми и жесткими. Как человек вообще не может существовать в абсолютно неосвоенном пространстве, так и его мыслительная деятельность не может обойтись без стандартных понятий, шаблонов, предварительных априорных суждений. Другими словами, категоризация делает приспособление человека к жизни быстрым, ровным и устойчивым. Существует не лишённая оснований точка зрения, что вернее считать человека не просто самостоятельно мыслящим субъектом, но лишь участвующим в некоем процессе мышления, возникшим до него. Индивид фактически обнаруживает себя в «унаследованной ситуации» и, овладевая готовыми моделями мышления, «пытается разработать унаследованные типы ответов или заменить их другими для того, чтобы более адекватно реагировать на новые вызовы, возникшие из сдвигов и преобразований данной ситуации» [1. С. 27].

Но означает ли это превращение человека в некий мыслительный механизм? Конечно, же, нет. Какой бы ни была сильной тенденция психики к категоризации и даже, можно сказать, к сверхкатегоризации, не менее значительной для жизни человека является его способность к саморефлексии, самокритике, сомнению. Другое дело, что человек не всегда пользуется этой способностью, иногда даже считая это более выгодным, находя спасение в «бегстве от свободы».

Категоризации восприятия и мышления выражает общую тенденцию всех познавательных актов, определяемой целесообразностью поведения и деятельности человека в целом. Дальнейшей конкретизацией процессов схематизации и категоризации в современной когнитивной науке явилось выделение так называемого «реального» когнитивного процесса понимания и объяснения поведения других людей и своего собственного и получившего концептуальное закрепление в социально-психологических исследованиях понятия атрибуции. Так называемая *фундаментальная ошибка атрибуции* возникает в условиях недостаточности информации для вынесения адекватной оценки подлинных причин, вследствие чего в «ситуациях неопределённости атрибуция в большей степени определяется убеждениями и предрассудками» [2. С. 180].



Существует определенный психологический механизм, закрепляющий выраженную в предрассудке тенденциозность, а точнее, вызывающий актуализацию, делающий выраженной содержащуюся в предрассудке пристрастность суждения. Но такой вывод позволяет предположить связь между вышеописанным процессом атрибуции и становлением самого предрассудка. В то же время, атрибуция это не только процесс, но и результат этого процесса. Тенденциозность, пристрастность, скорее всего, будет сохраняться, по крайней мере, какое-то время и после выполнения задачи атрибутирования какого-либо объекта хотя бы по той простой причине, что у человека есть память, способная сохранять информацию, необходимую для дальнейшего использования или полученную под достаточно сильным эмоциональным воздействием. Совершенно очевидно, что определенная часть постоянно проводимых человеком атрибуций будет отвечать названным критериям. Некоторые приобретенные таким путем пристрастия (тенденциозности), несомненно, будут использованы еще до получения непосредственного опыта переживания той или иной ситуации, до получения информации поступающей извне.

Для характеристики черт предрассудка, обусловленных особенностями структуры личности, в современной социальной философии, социальной психологии сформировался специальный термин, так называемая «предвзятая личность», во многом обусловленный введенным в свое время Т. Адорно и его коллегами термином «авторитарная личность» [3].

Воздействие социальных причин возникновения предрассудков опосредовано личностью человека как индивидуального носителя, хотя и социально значимых черт. У каждого индивида могут быть свои уникальные причины быть или не быть подверженным тому или иному предрассудку, а предрассудки, которые у него уже есть, необязательно должны быть типичными именно для его группы. Кроме того, каждый человек является членом одновременно многих общностей и групп (этнических, политических, профессиональных и др.). В сознании индивида предрассудок его группы не станет доминирующим, пока не появится личная потребность, побуждающая к этому, или индивид не станет осознавать ее в качестве «своей». Ведь даже предрассудки, фактически навязанные обществом, с момента рождения или в результате умело проведенного «промывания мозгов», могут в разной степени искренне восприниматься как сугубо личные убеждения.

Здесь важным моментом становится то, что, при тщательном анализе психологических и социальных корней предрассудка, задача избавления и преодоления предрассудков как таковых, при определенных условиях, превращается в ошибочно понятую задачу. Это может выражаться в совершенно неожиданных, порой непонятных или даже неприемлемых с этической стороны формах. Так, например, известно, что до определенного периода в политических отношениях фашистского режима Германии и Ватикана проявлялась явно выраженная взаимная лояльность при совпадении некоторых негативных установок относительно существовавшего политического режима в Советском Союзе [4]. На наш взгляд, долгое время

явно выраженные антиатеистические предрассудки Римского Папы не позволяли «увидеть» более губительную для судеб человечества антигуманную сущность фашизма, которая представлялась «меньшим злом» по сравнению с «грехом безбожия» большевиков. Следует отметить, что, в тех случаях, когда в сознании людей сильно “предрассудочное” сознание, то явления и теории, имеющие достаточно значимую религиозность, попадают в благоприятную среду, получают достаточно мощную опору в лице предрассудков, которые превращаются в инструмент управления массовым сознанием. Так, во времена Инквизиции не только теологи целенаправленно разжигали страсти толпы, но и сами народные массы, их невежество и преобладание чувственного восприятия во многом стимулировали активность теологов [5].

Таким образом, причинные факторы, обуславливающие предрассудочность личности («предвзятая личность»), можно представить в виде определенной последовательности. Личность поступает, руководствуясь предрассудком, прежде всего потому, что она воспринимает объект предрассудка определенным образом, а именно в результате действия процессов категоризации и атрибуции. Но она воспринимает его определенным способом до некоторой степени благодаря ее личным свойствам. Но его личные свойства являются тем, чем они есть в основном из-за того, каким путем личность прошла первичный процесс социализации в семье, школе, субкультуре, социальной среде, общественной ситуации. За этими силами стоят другие, хотя и более отдаленные, веские причинные воздействия: структура общества, устоявшиеся экономические и культурные традиции, национальные и исторические факторы долговременного действия. Несмотря на то, что эти факторы выглядят настолько отдаленными, что ими иногда пренебрегают, но они от этого не становятся менее значимыми.

#### *Список литературы*

- 1. Манхейм, К. Идеология и утопия: Специализир. информ. по общеакад. прогр. "Человек, наука, общество: комплекс. исслед.": К XIX Всемир. филос. конгр. : пер.с англ. / К. Манхейм / Предисл. П. С. Гуревича. – М. ИНИОН, 1992. – 246 с. – ISBN 4-401-00000-0.*
- 2. Арансон, Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию: пер. с англ. / Э. Арансон – М.: Аспект Пресс, 1998. – 517 с. – ISBN 5-7567-0222-9.*
- 3. Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick E., Levinson D. J., Sanford N. The authoritarian personality. Studies in Prejudice Series, Volume 1. / T. W. Adorno – New York: Harper & Row, 1950. W. W. Norton & Company paperback reprint edition (1993). – 500 pp. – ISBN 0-393-31112-0.*
- 4. Краснов, П. П. Путь к власти фашизма в Италии: роль Святого Престола / П. П. Краснов // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2012. – № 3. – С.75-79.*
- 5. Лозинский, С. Г. Роковая книга Средневековья / С. Г. Лозинский // Шпренгер Я. и Инсистерсис Г. Молот ведьм. – Саранск: СП «Норд», 1991.– С. 5- 73. – 352 с. – ISBN: 5-7585-0015-1.*

# СООТНОШЕНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО И РЕПРЕЗЕНТАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ПОСТДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

Гоптарева И.Б.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Вторая половина XX – начало XXI вв. характеризуются интенсивным ростом числа демократических государств, может быть, как никогда в мировой истории. Согласно данным Freedom House, на конец XX века 85 государств из 192 являлись по своему конституционному устройству демократическими (59 – полудемократическими, 48 – авторитарно-тоталитарными), что соответствует примерно 44% от общего числа государств. Однако, несмотря на это, а скорее всего, именно поэтому (кризис «перепроизводства») сегодня мы сталкиваемся с кризисом демократии, обусловившим явление, получившего у исследователей название постдемократии, понимаемой К. Краучем как систему, в которой продолжают действовать традиционные демократические институты (парламент, выборы, партии и др.), но которая со временем все больше приближается к преддемократическому, олигархическому состоянию [1, с. 35-36]. Постдемократия ставит много вопросов, в том числе, о соотношении персонализированного политического управления и репрезентативного, выраженного политическим участием. Сторонники модели реальной демократии, скептически относящиеся к политическому участию, усматривают в репрезентативном отборе исчерпывающую функцию демократии, сторонники же республиканской модели [2, с. 14] отводят институту представительства большую роль: самоутверждение и укрепление народного суверенитета в противостоянии власти, развитие и дифференциация гражданских прав и т.п.

Это принципиальное отличие лежит в основе постдемократических дебатов о содержании демократии [3, с. 276-277]. Именно с этой точки зрения, не вызывает доверия постдемократическое состояние каждой из тех политических систем, которые лишь формализуют демократические институты и процессы (в частности, политическое участие), что сводит роль гражданского общества (как компонента народного суверенитета) к формальному субъекту властеотношений. И хотя сегодняшняя реальная демократическая политика и предполагает, и содержит в своем арсенале обмен мнениями, ведение диалога между государством и обществом, индивидуальное участие и другие компоненты демократии, однако при этом она постдемократична («колонизация» государства крупным бизнесом [4, с. 4], делегитимация политических акторов и институтов, все больше действующих под влиянием отдельных частных групп интересов, снижение ответственности политиков за общественное благополучие и т.п.), поскольку сводит политическую борьбу/конкуренцию к формальным процедурам. Публичные дискуссии заменяются компромиссами и соглашениями, преимущественно, в тех вопросах, в которых прямо заинтересована правящая элита, проблемы же большей части общества остаются нерешенными.

Демократические институты (политический плюрализм, партийная конкуренция, разделение власти, политическое участие, автономия гражданских ассоциаций, самоуправление и т.д.) отличаются от постдемократических несопадением легитимации политических действий посредством реального политического участия («выборы – контролируемый спектакль» и проч.) [5, с. 13-14]. Легитимность в данном случае означает не только и не столько стабильность и функциональность политической власти, сколько признание/непризнание данного политического порядка общественным большинством, в принципе, это вопрос о том, какой объем демократии и многое то, что с ней связано (социальная дифференциация, общественная ассоциированность, полицентрие, плюрализм и т.д.) способно «переварить» общество в наступившей постдемократии.

Выделенные К. Краучем такие признаки постдемократии, как а) формальное сохранение демократических институтов и процедур, которые хотя уже и не отвечают политической реальности в плане незначительного влияния на результаты принятия решений («output»), но все еще не утратили своего нормативного значения, б) замена активных политических действий граждан на персонализированные стратегии выборов, в) усиление влияния крупного бизнеса на содержание государственной политики, г) фактическое редуцирование (уменьшение значимости, упрощение) гражданских свобод при формальном их декларировании – всё это служит подтверждением основного синдрома постдемократии – «политического вождизма» или – усилению лидерского компонента политического управления. Иначе говоря, происходит замещение института представительства институтом политического лидерства, в первую очередь, за счет усиления исполнительной власти, что сопровождается депарламентаризацией, нередко называемой постпарламентской демократией, появлением своего рода феномена «демократия без народа» [6, с. 9-10].

В постпарламентской демократии, скорее, выражаются стремления и амбициями политиков, чем политические предпочтения электората или интересы больших социальных групп. Такая демократия требует и соответствующего типа политического лидерства – антрепренерского (по аналогии с антрепренерской системой рекрутирования политической элиты М. Вебера). В политической системе постдемократического периода граждане оказывают заметно меньшее влияние на процесс принятия решений, вместо этого всё заметнее проявляется на политическом рынке политик-менеджер – образ политика (или партии), чьи шансы быть избранным повышаются в зависимости от того, насколько оперативно он найдет ту часть неудовлетворенного, недовольного существующим положением вещей электората, на которую другие участники предвыборной борьбы не обращают внимание, и включит их требования в свою политическую программу. Политический антрепренер (или менеджер), в отличие от рыночного предпринимателя, заботится не о максимизации прибыли, а о максимизации голосов избирателей, вместо рыночного механизма он использует механизм выборов. Однако такой тип политика ориентирован в своей деятельности не на

широкий спектр запросов и желаний граждан, а в первую очередь, на инновации в политике, он формирует политическую повестку дня, а также те политические предпочтения и последующие одобрения граждан, которые сам же и заложил в свою избирательную программу. Воспринимая демократический процесс по аналогии с рыночным, он заменяет (или переносит) демократию политического участия на консюмеризм, потребительские интересы и движения. В результате, избирателя смещает потребитель, а политика – «организатор (антрепренер) политического рынка».

Репрезентативная демократия, идеал которой – отзывчивость власти к общественному мнению (ее конструктивная реакция на артикуляцию интересов и потребностей общественных групп), принцип выработки решений, предполагающий, что избранные представители должны делать то, что хочет большинство, заменяется патерналистской ответственностью власти перед гражданами (вместо «демократии народа» предлагается «демократия для народа»), что значительно сужает активность граждан при «входе» в политическую систему, а вместе с тем, и их ответственность за собственное благополучие, зато расширяет ответственность политического класса на «выходе» из системы, а, следовательно, увеличиваются его права и полномочия по управлению народом-потребителем.

По мере развития постдемократии происходит изменение политической легитимации, усиливаются государственно-управленческая и экономическая элиты в качестве главных акторов политического управления, которым противостоят малоактивные, аполитичные граждане. В странах с устоявшейся западной демократией электорат сегодня менее активен, чем прежде: сокращается членство в ведущих парламентских партиях, у оставшихся верным партии членов снижается активность общественной деятельности и т.п. Как отмечает.

П. Майер, «после 100 лет электоральной демократии» ее значение начинает снижаться. Западная политическая элита, покидая политическое поле выборных баталлий, перемещается в государственные учреждения, находя там относительный покой, в отличие от нестабильной и полной неожиданностей парламентско-электоральной деятельности [7, 13-14]. Эту образовавшуюся пустоту заполняют различного рода недемократические образования, организации и практики, серьезно подрывающие основы демократии, переиначивая ее на потребительский лад.

Смещение акцента на легитимацию «на выходе» фокусирует внимание исключительно на результатах политических процессов, воспринимаемых сегодня как политиками, так и большей частью общества как основной критерий демократии. Такое понимание легитимации, скорее, создает препятствие демократической стабилизации, ее успешному развитию, в то время, как показывает опыт западной демократии, она как нуждалась, так и нуждается в легитимации на «входе», обеспечиваемой гражданской активностью, разнообразием форм политического участия и т.п. Поэтому сохранение таких значимых элементов демократии, как вовлечение общественных групп в демократический процесс и идентификация их с

политическими решениями, могли бы помочь справиться с явными издержками постдемократии: негативным восприятием всего политического («отвращение к политике»), социальной апатией, политическим бессилием и т.п. Сегодня это относится не только к транзитивной, но и к западной демократии, утрачивающей спрос на организованное политическое участие (рост абсентеизма, массовые уличные беспорядки и т.п.).

Новое пострепрезентативное измерение демократии показывает, что постдемократия благоприятствует преимущественно образованному и умеющему артикулировать свои интересы состоятельному классу: именно представители этих слоев являются активными участниками гражданских инициатив, неправительственных организаций и т.п., в то время как средне- и малообеспеченные слои населения, мигранты и т.п. здесь встречаются нечасто (по сравнению с демократией начала XX в., находившей свое выражение в социально-структурированных движениях рабочего класса, крестьянства и др.).

Изменение структуры демократического участия можно объяснить как реакцию на общественные перемены: индивидуализация социальной жизни, возросший консюмеризм и т.п., которые не всегда соответствуют традиционным формам политического участия. То, что сегодня необходимо менять формы участия особенно хорошо видно на примере российских политических партий, по сути, так и не ставшими таковыми по многим причинам, не последней из которых – неумение агрегировать и артикулировать различные, противоположные интересы электората. Нельзя не отметить, что спад добровольного участия в выборах компенсируется разного рода неорганизованными общественными движениями «против и за», явно свидетельствующими о противостоянии официальных и неофициальных (последствия последних трудно предсказуемы) форм участия на фоне растущей делегитимации власти.

Если демократическое политическое управление означало систему координации, регулирования и контроля структур политико-социального единства – государства и общества, частных и общественных организаций, если исполнительная власть (правительство), являясь его исходным пунктом, в сочетании с законодательной властью (парламент, партии, фракции) и общественными институтами (партии, группы интересов), действуя в рамках закона, реализовывала поставленные политические цели национального государства, если для этого использовались ожидаемые обществом способы политического управления (убеждения, агитация, призывы, государственное регулирование посредством законов, правил, дозволений и запретов, государственное финансирование, реализация политических целей путем оказания финансовой поддержки, налоговых льгот и т.п.), то постдемократическое политическое управление сужается до техники и технологии управления, оставляя за скобками демос с его положительными и отрицательными качествами.

Предполагалось, что политическая культура зрелой демократии должна быть основана на стремлении и, возможно, заинтересованности политических акторов в соблюдении служебной этики (идеальный тип бюрократии М.

Вебера). Однако, как показал опыт демократических стран, демократия сама по себе не означает признание управленческим персоналом обязательным нравственное самоусовершенствование. Хотя конституции развитых демократий и предусматривают правовую и политическую ответственность политических лидеров, акторов, верхушки государственного аппарата, институционально обеспечивая режим контроля над их служебным поведением (конституционное судопроизводство, парламентский контроль, контроль над соблюдением баланса между правительственным большинством (в случае выборного правительства), с одной стороны, и парламентской оппозицией, с другой), это еще не обеспечивает «хорошее политическое управление», которое измеряется, прежде всего, output-легитимацией. Как отмечает Л. Хельмс, в рамках концепции делиберативной демократии, большое значение придавалось «новому стилю управления», дополнившему триаду А. Линкольна «правительство народа – из народа – для народа» четвертым элементом – «правительство с народом», главная идея которого – поощрение развития разнообразных форм партнерства власти и гражданского общества: открытое правительство, транспарентность принятия решений [8, с. 7], публичные структуры по защите прав граждан и т.п. Хотя, потенциал делиберативного демократического процесса продолжает оставаться спорным, никто не исключает возможные позитивные результаты демократического политического лидерства: от улучшения качества принятия политически значимых решений до повышения уровня социальной легитимации политики принятия решений.

Если прежде – в XIX-XX вв. – дилемма легитимности выражалась в ориентации на два ожидаемых результата в государственном управлении: либо рост демократии (свобода слова, печати, расширение прав меньшинств и т.д.), либо усиление действенности государственного управления посредством регламентации политического плюрализма – проявление синдрома «больше власти», то со второй половины XX в. в связи с набирающей силу тенденцией образования крупных межгосударственных союзов (ЕС, АСЕАН, СНГ и т.д.) возникает трилемма легитимации: к первым двум опциям прибавляется третья – максимизация выгоды, пользы. Это значит, что, в зависимости от ожидаемого результата, достижение легитимного управления возможно тремя способами:

- легитимация через демократизацию политического управления (input-легитимация), т.е. легитимация через требования, запросы, интересы совокупного общества;

- легитимация через эффективность и максимизацию выгоды многоуровневого управления (output-легитимация), т.е. легитимация посредством результата «переработанных» требований;

- легитимация через ориентацию на классическое национальное государство, так называемая «социальная легитимация» [9].

Демократическая легитимация осуществляется, прежде всего, при помощи парламентской демократии, т.е. приоритет в решении проблемы легитимации имеет фактор политического участия при «входе» в политическую систему. Субъекты принятия решений в такой модели несут ответственность

непосредственно перед электоратом. Слабость партийной системы и низкая ассоциированность общества создают помехи для полноценного развития парламентской демократии, снижая, тем самым, уровень легитимации.

Легитимация через действенность и максимизацию выгоды политического управления означает, что оно приобретает одобрение в случае убеждения большинства в том, что данная система управления выгодна и приносит ощутимую пользу. Здесь на первом месте стоит вопрос, каким образом улучшить принятие решений при «выходе» из системы в пользу совокупных общественных интересов?

Согласно концепции «социальной легитимации» (Вайлер, Шиммельфенниг и др.) [9] только в отдельном национальном государстве могут возникать структуры, обеспечивающие полноценные демократические процессы в соответствии с национальными традициями, политической культурой, правовой системой и особенностями государственного устройства/

#### Список литературы

1. **Крауч, К.** *Постдемократия [Текст]/пер.с англ. Н.В. Эдельмана; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 192 с. – ISBN 978-5-7598-0740-7.*
2. **Steber, M.** *Legitimität und Partizipation // Demokratie, Recht und Legitimität im 21. Jahrhundert.- Mandana Biegi; Jürgen Förster; Henrique Ricardo Otten; Thomas Philipp (Herausgeber). – Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 2008. – S. 13-27. – ISBN 978-3-531-15200-4.*
3. **Хабермас, Ю.** *Политические работы / Сост. А.В. Денежкина; пер. с нем. Б.М. Скуратова. – М.: Праксис, 2005. – 368 с. – ISBN 5-901574-43-5.*
4. **Mouffe, C.** *«Postdemokratie» und die zunehmende Entpolitisierung // Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). – 1-2/2011. – 3. Januar 2011. – S. 3-5. – ISSN 0479-611 X.*
5. **Jörke, D.** *Bürgerbeteiligung in der Postdemokratie // Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). – 1-2/2011. – 3. Januar 2011. – S.13-18. – ISSN 0479-611 X.*
6. **Ritzi, C., Schaal, G. S.** *Politische Führung in der «Postdemokratie» //Aus politik und Zeitgeschichte (APuZ). – 2-3/2010. –11. Januar 2010. –S. 9-15. – ISSN 0479-611 X.*
7. **Mair, P.** *Ruling the Void. The Hollowing of Western Democracy. – <http://www.versobooks.com>/Verso Books, 2009. – 208 pp . – ISBN 978-1-844-67324-7.*
8. **Helms, L.** *Leadership-Forschung als Demokratiewissenschaft // Aus politik und Zeitgeschichte (APuZ). – 2-3/2010. –11. Januar 2010. – S. 3-8. – ISSN 0479-611 X.*
9. **Hoereth, M.** *Warum sich das Vereinte Europa mit der Demokratie schwer tut? //International Politics and Society.-1998.-. No 1.; Weiler, J.H.H. After Maastricht: Community Legitimacy in Post-1992 Europe // Singular Europe. Economy and Polity of the European Community after 1992. – Michigan, 1992; Schimmelfennig, F. Legitimate Rule in the European Union. Tuebinger Arbeitspapiere zur Internationalen Politik und Friedensforschung. –Tuebingen, 1996. – No 27.*



# ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ В ПОЛИЭТНИЧНОМ РЕГИОНЕ

Губскова Г.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В начале XX века в российской школьной системе действовали различные типы начальных школ: министерские, церковноприходские, городские, инородческие, казачьи, земские, железнодорожные и т.д. Школы принадлежали различным ведомствам, имели разные программы и сроки обучения, отличались уровнем преподавания и образовательным цензом учителей.

Многоступенчатая и достаточно разноплановая система народного образования начала XX века не соответствовала потребностям социально-экономического развития страны. Внимание самодержавного государства в этот период было сосредоточено не на учебных вопросах или проблемах материально-технического обеспечения образовательной системы, а прежде всего на проблеме воспитательной. Государственная власть определила церкви ведущую роль в просвещении и религиозно-нравственном воспитании народа. Согласно принятому 1 апреля 1902 г. «Положению о церковных школах» ведомства Православного вероисповедания целью школ являлось «распространение в народе образования в духе православной веры и церкви»[1]. Положение законодательно закрепило типы церковных учебных заведений: одноклассные и двухклассные церковноприходские школы, школы грамоты, второклассные и церковно-учительские школы. Правительство оказывало церковной школе значительную поддержку, в начале XX века возросли казенные ассигнования на ее содержание. В 1902 году расходы правительства на церковные школы вдвое превышали расходы на содержание и развитие школ Министерства народного просвещения. В связи с покровительственной государственной политикой происходит рост сети церковноприходских школ по всей стране. Эта тенденция характерна и для Оренбургской губернии, особенно в отношении одноклассных церковных школ. В ведении Оренбургской епархии одноклассных церковных школ находилось в 1900 году - 198 школ, в 1903-1904 учебном году - 291 школа, в 1912-1913 учебном году - 562 школы[2].

В церковноприходских школах преподавались: Закон Божий (изучение молитв, священной истории, объяснение богослужения, краткий катехизис), церковное пение, чтение книг церковной и гражданской печати, письмо, начальные арифметические сведения. Право открытия церковноприходских школ принадлежало священникам и другим членам причта с утверждения епархиального архиерея. Учебные планы и программы для школ ведомства Православного исповедания утверждались Святейшим Синодом. Учителями в церковноприходских школах являлись местные приходские священники, иногда особо назначенные учителя. Предпочтение отдавалось тем учителям, которые получили образование в духовных учебных заведениях и женских

(епархиальных) училищах духовного ведомства. На предметы связанные с религией в церковноприходских школах отводилось около 46% учебного времени. Светские преподаватели привлекались преимущественно для обучения детей русскому языку и арифметике. В одноклассных школах курс обучения продолжался 3 года, в двухклассных - 4 года. В церковноприходскую школу принимались дети в возрасте 8 лет. По составу учащихся школы делились на мужские, женские и смешанные (для детей до 12 лет).

Из доклада Оренбургской уездной земской управы (1916 г.): «...Число церковных школ почти вдвое превышает число министерских училищ в уезде... общее число учащихся 13760 человек... Состав учащихся в церковноприходских школах почти исключительно русский... Интересно отметить, что среди учащихся в церковных школах 98 человек принадлежат к старообрядцам и сектантам... и 38 мусульман... Церковноприходские школы Оренбургского уезда малолюдны, в среднем на 1 школу приходится 66 человек»[3]. Уездный наблюдатель церковных школ священник А.Н. Пинегин объясняет малолюдность школ Оренбургского уезда отсутствием у них удобных и просторных помещений, а имеющиеся помещения не могли вместить всех желающих. В городе Оренбурге в 1915 году действовало 11 церковноприходских школ: одна двухклассная - Сергиевская мужская школа и 10 одноклассных (3 женских и 7 смешанных) [4]. Для семи церковноприходских школ города имелись собственные здания, для четырех - наемные помещения. Заведующими в школах являлись настоятели церквей, при которых открыты школы, они же числились законоучителями. Всего в церковноприходских школах г. Оренбурга в 1914-1915 учебном году числилось 873 ученика, в среднем на 1 школу приходилось 80 учащихся. Учебный год начинался 1 сентября и заканчивался 11 мая, но в связи с военным временем в некоторых школах из-за размещения войск и лазаретов занятия начались с опозданием.

Самые элементарные сведения учащимся давали школы грамоты, которые перешли в ведение Синода в 1891 году, но так и не получили статус полноценного начального учебного заведения. Курс обучения в школе грамоты длился 2 года. Здесь преподавались: Закон Божий, церковное пение (с голоса), церковнославянское и русское чтение, письмо и начальное счисление. В Оренбургской епархии в начале XX века наблюдается постепенное сокращение количества школ грамоты, так как уровень их деятельности не отвечал потребностям развития общества.

В начале 1917 г. Оренбургский Епархиальный училищный совет возглавлял временно исполняющий обязанности протоиерей В.А. Белоконов. Председателями уездных отделений Епархиального училищного совета были: Оренбургского - священник Александр Николаевич Пинегин; Орского - священник Мальмов; Верхнеуральского - протоиерей Малышев; Троицкого - протоиерей Ильин; Челябинского - протоиерей Холмогорцев.

Финансирование церковных школ в исследуемом регионе соответствовало общероссийским тенденциям. При значительной доле казенных ассигнований на церковную школу, большой вклад на ее содержание

вносили крестьянские общества, приходские церкви и частные лица. В 1910 году в Оренбургский епархиальный училищный совет поступило: от Священного Синода - 88848 руб. (44,7%), от церквей и монастырей – 19283 руб., от городских обществ – 5845 руб., от сельских общин – 28041 руб., от частных лиц и приходских попечительств – 11533 руб., плата за обучение – 2195 руб., губернский земский сбор - 40657 руб. [5]. Приведенные данные свидетельствуют, что церковные школы пользовались поддержкой крестьянского населения. Это связано с сохранением приверженности крестьянства совмещать получение элементарных знаний с уяснением религиозных истин. Учебно-воспитательная система церковноприходских школ основывалась на религии, гуманистических и прагматических элементах образования. В ней отразился пример своеобразного синтеза между элементарными знаниями и религиозно-церковным сознанием. Церковные школы способствовали реализации консервативно-охранительного подхода самодержавия к просвещению населения. В начале XX века церковноприходские школы представляли собой сформированную централизованную структуру, доля которой в системе народного просвещения составляла около 50%. В Оренбургской губернии около 30% всех начальных учебных заведений приходилось на церковную школу, и за период своего существования она способствовала распространению грамотности и религиозно-нравственных начал среди населения губернии.

В начале XX века развернулась бурная дискуссия о том, какая школа лучше, церковная или светская. При этом сторонники первой акцентировали внимание на воспитательном предназначении школы, считая, что при обучении в церковной школе ребенку привьют богобоязненность и нравственность. Сторонники светского образования указывали на более низкий уровень знаний, получаемый учениками церковных школ, высказывались против льгот и привилегий церковно-приходским школам.

Одной из ключевых проблем развития церковных школ являлось несогласие между Министерством народного просвещения и Синодом по вопросу о разделе сфер влияния в народном образовании. Вопрос этот в начале XX века так и не был решен и каждое из двух ведомств самостоятельно заведовало своими школами. Положение изменится лишь после Февральской революции 1917 года, когда постановление Временного правительства от 20 июня 1917 года «О передаче всех начальных учебных заведений разных ведомств в ведение Министерства народного просвещения» лишит церковные школы автономности. После установления в стране советской власти, принятый СНК РСФСР декрет «О свободе совести, церковных и религиозных обществах», от 20 января 1918 года декларировал отделение церкви от государства и школы от церкви. В стране будет осуществлен переход к светскому образованию. Церковь перестала быть государственной, религия стала частным делом. Сегодня вновь поднимается вопрос о введении в школьную практику религиозных начал, но трудноразрешимыми оказываются все те же проблемы: степень влияния церкви на светскую школу, источники финансирования и т. д. Актуален и вопрос о месте и роли религиозных учебных

заведений в современной системе образования в России.

В начале XX века распространенным типом начальной школы являлись одноклассные и двухклассные училища Министерства народного просвещения. Учебный план министерских школ предусматривал изучение Закона Божьего (6 часов в неделю), церковнославянской грамоты (3 часа в неделю), русского языка (8 часов в неделю), чистописания (2 часа в неделю) и арифметики (5 часов в неделю). Закон Божий являлся обязательным предметом для детей православного вероисповедания.

На 1 января 1916 года общее число начальных школ Министерства народного просвещения в Оренбургской губернии составляло 526, общее число учащихся - 41396 человек. Распределение учащихся по национальности выглядит следующим образом: русских - 38100 (92%), башкир и татар - 2386 (5,8%), чувашей и мордвы - 509 (1,2%), поляков - 226 (0,5%), евреев - 121 (0,3%), немцев - 46 (0,1%), армян - 5 (0,01%). Анализ архивных материалов распределения учащихся начальных школ по вероисповеданию показал: на гражданской территории Оренбургской губернии в 1916 году во всех начальных народных училищах Министерства народного просвещения обучалось: православных - 37104 (89,6%), католиков - 258 (0,6%), мусульман - 2442 (5,9%), иудеев - 121 (0,3%), представителей других конфессий - 1471 (3,6%) [6]. Русские по национальности составляли основную массу учащихся начальных школ Министерства народного просвещения в губернии, на тюркоязычные народы приходилось около 6% школьников, на представителей других национальностей менее одного процента. Стандартные дидактические программы для начальных училищ не предусматривали национальной специфики и были рассчитаны на изучение русского языка. Русский язык играл и играет универсальную роль в межнациональных отношениях, но особенности этнического состава населения края ставили проблему учета национальной специфики в сфере начального образования.

Система начального образования нерусских народов в Оренбургской губернии в начале XX века была представлена двумя типами учебных заведений: русско-национальными школами (которые назывались «начальными училищами для инородцев») и конфессиональными школами (мектебами). В ведении Министерства народного просвещения инородческих школ (по правилам 1870 года) в 1916 г. было: 73 (1 русско-татарская, 4 русско-чувашских и 68 русско-башкирских школ) [7]. Количество учебных заведений явно не соответствовало потребностям нерусских народов края в начальном образовании. Увеличение числа русско-национальных школ расширило бы межнациональное общение и взаимодействие культур в нашем полиэтничном регионе. Недостаток государственных школ отчасти компенсировался конфессиональными. Мектебы (от арабского мактаб - место, где пишут) являлись религиозными элементарными школами. Мектебы были преимущественно сельскими конфессиональными школами и оказывали существенное влияние на религиозно-нравственное воспитание башкир, татар и казахов. Широкому охвату обучением мусульманского населения способствовало общественное мнение, которое осуждало родителей, не

обучающих своих детей умению читать Коран. Мусульманские школы не давали законченного начального образования, и знания детей ограничивались элементарной грамотой: умением читать на татарском и арабском языках.

Процесс обучения сводился к механическому запоминанию. Срок обучения не определялся. Содержались мектебы местным населением. Конфессиональные школы не подчинялись государству и законодательных актов регламентирующих их деятельность не существовало. Созданное в 1913 году, Оренбургское губернское земство рассматривало вопрос об образовании в среде национальных меньшинств. При отделе народного образования Оренбургской губернской земской управы в 1915 году был образован инородческий подотдел, заведующим которого стал И. М. Бикчентеев. Мусульманские подотделы занимались вопросами просвещения среди татар, башкир, казахов и других народов края. Так как четкой статистики по мектебам в губернии не существовало, чтобы иметь данные о количестве мусульманских школ, в июле 1915 г. по всем мусульманским приходам губернии была разслана анкета в количестве 500 экземпляров, вернулись заполненными 359 бланков (т.е. 72%). На основании этого материала был составлен обзор состояния начального образования средимусульман Оренбургской губернии за 1915 год. По данным Оренбургской губернской земской управы всего по губернии насчитывалось 341 мектеб и 26 медресе [8].

В отчете оговаривается, что число мусульманских школ значительно больше, но сведения о существовании мектебов в селениях скрывали, боялись их закрытия. Лишь 10% мектебов имели официальное разрешение на открытие, 20% были открыты на основании разрешения на мечеть, т. е. 70% мектебов действовали без всякого учёта и контроля. По статистическим данным Дирекции народных училищ в Оренбургской губернии к 1 января 1916 года насчитывалось 343 мектеба и 135 медресе [9]. Существует определенное расхождение в подсчетах, тем не менее, просматривается тенденция постепенного увеличения числа мусульманских начальных школ в губернии в начале XX века. Контингент учащихся в мектебах и медресе по сведениям Оренбургской дирекции народных училищ на 1 января 1917 г. составил 14859 человек. Но несмотря на то, что мектебы охватывали обучением значительное количество детей губернии, это была, прежде всего, форма религиозного обучения, которая практически не контролировалась государством. В докладе по инородческому подотделу Оренбургской земской управы отмечалось, что мектеб в большинстве случаев, совершенно неорганизованный тип школы, без определённого числа лет обучения, без программы. Приём учеников происходил в любое время года, учебный год обычно продолжался шесть месяцев. Обучались в мектебах в основном мальчики, отдельной статистики о мектебах для девочек нет. Число их было незначительным, как правило, девочки обучались под руководством женщины на частной квартире. Мектебы открывались в тех селениях, где был «мугаллим» - человек, берущийся учить детей. Но мугаллим - это не учитель с определённым образовательным цензом, а религиозный человек, знающий грамоту, посвятивший себя учению детей.

Плата мугаллиму в год колебалась от 100 до 300 рублей. Из предметов,

которые изучали в мектебах, на первом месте - вероучение, затем родной язык и арифметика, давались знания по истории, географии, русскому языку, но не во всех мектебах. Здания, в которых располагались мектебы, в большинстве случаев принадлежали обществу или частным лицам. И лишь только в одном Челябинском уезде 1 здание было построено на средства земства. Не смотря на то, что обучение детей в мектебах считалось обязательным для мусульман, но не все дети школьного возраста посещали мектебы. Основные причины - бедность, непонимание родителями необходимости обучения, отдалённость мектебов.

После первой российской революции в Государственной думе поднимался вопрос о принятии закона о введении всеобщего начального образования. Разрабатывался и обсуждался план введения всеобщего начального обучения в России. Принятый в результате дискуссий и компромиссов законопроект 1911 года, предусматривал разработку городами и земствами планов введения всеобщего начального обучения с учетом региональных особенностей. Необходимо отметить активную роль Оренбургского губернского земства в этом направлении, на подготовительные работы по составлению плана введения всеобщего начального обучения в губернии было выделено 1500 рублей. К 1916-1917 учебном году в Оренбургской губернии было открыто 255 земских школ. К сожалению, ограниченные возможности земства в финансировании народного образования не позволяли удовлетворить возросшие потребности населения ни к количеству школ, ни к содержанию образования, ни к обеспечению соответствующей учебно-материальной базы. В своей деятельности земство попыталось учесть и этноконфессиональные особенности региона. В начале XX века 31 % населения губернии составляли мусульмане. Земство выступило с инициативой по разработке программы для 4-х годичной мусульманской школы, которая бы соответствовала русской начальной школе. Преподавание в таких школах предполагалось вести на родном языке, вследствие чего остро встал вопрос об организации подготовки учителей. Недостаточное количество учительских кадров со знанием языка было одной из наиболее сложных проблем. Необходимо было выделить большое количество средств, подготовить национальные учительские кадры, приложить громадные усилия, чтобы поставить образование мусульманского населения в соответствии с требованиями общества. Проблема межнациональных взаимоотношений в стране заключается в том, насколько уважаются права национальных меньшинств, насколько государство заботится о сохранении и развитии их культур и языка, получают ли их представители равный доступ к образованию. И в нашем многонациональном крае в начале XX века эта проблема приобретала особую остроту.

Государство выстраивало образовательную систему «сверху», самостоятельно, исходя преимущественно из своих интересов, не доверяя общественной инициативе и отказываясь от конструктивного диалога с обществом. Бесплодной оказалась попытка оформить введение в России в начале XX века всеобщего начального обучения. Образовательная политика

была направлена на сохранение инерции и устойчивости. В результате к 1917 году народное просвещение нуждалось в коренной, широкомасштабной образовательной реформе. Необходимо было создать единую образовательную систему с преемственностью всех её ступеней, законодательно закрепить гарантии равенства прав всех граждан на образование, сделать начальную школу бесплатной и общедоступной. Расширить полномочия органов местного самоуправления в деле народного просвещения, привлечь общественность к управлению образованием, к активному участию в деятельности школы и контролю за работой образовательных учреждений. Ввести всеобщее и обязательное начальное образование. В полиэтничных регионах расширить сеть начальных национальных школ, предоставив право обучения на родном языке. Радикально обновить содержание образования в соответствии с изменившимися потребностями населения и новыми вызовами социального, культурного, экономического развития страны. В условиях самодержавной России эти проблемы решены не были и все реформы были сведены лишь к частичным усовершенствованиям и некоторым структурным изменениям.

#### *Список источников и литературы*

- 1. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX- начале XX в. / отв. ред. Э.Д. Днепров.– М.: Педагогика, 1991.- С. 103.*
- 2. Фархиатов, М.Н. Народное образование в Башкирии в пореформенный период 60-90-е г. XIX в. / М.Н. Фархиатов. – М.: Наука, 1994.- С.97.; // Оренбургские епархиальные ведомости. 1905. - № 11, 14-16.; // Оренбургские епархиальные ведомости. 1914. № 16-17. 20-21. 28-33.*
- 3. Государственный архив Оренбургской области (ГАОО). Ф.75. О.1. Д.43. Л. 50.*
- 4. Владимирский, И.М. Отчет о состоянии народного образования в Оренбурге / И.М. Владимирский. - Оренбург, 1915. – С.52.*
- 5. Савицкий, Г.В. Начальное образование в Оренбургском крае во второй половине XIX- начале XX в. Власть и общество – аспекты взаимодействия / Г.В. Савицкий. – Оренбург: Изд-во ОрГМА, 2010. – С.167. – ISBN 978-5-91924-010-5.*
- 6. ГАОО. Ф. 73. О. 1. Д. 302. Л. 61.*
- 7. ГАОО. Ф. 73. О.1. Д. 302. Л. 98.*
- 8. Доклады по народному образованию Оренбургское Губернское Земское Собрание : 3 очередная сессия. - Оренбург : Типолит. Бреслиной, 1916. - С. 197.*
- 9. ГАОО Ф. 73. О.1. Д. 302. Л. 60.*

## ИНСТИТУТ ОТЗЫВА ВЫБОРНЫХ ЛИЦ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Давыдова Н.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Отзыв депутата, выборного должностного лица – это досрочное прекращение его полномочий на основе специально назначенного голосования, проводимого в соответствии с соблюдением требований федеральных законов, законов субъекта РФ и устава муниципального образования.

Характеризуя эту меру ответственности, некоторые правоведы проводят аналогию с неизбранием кандидата в депутаты (на выборную должность)[1]. С этим трудно согласиться. Отзыв имеет принципиальные отличия от избрания кандидата, как минимум, по целям, основаниям и функциям, выполняемым в системе правового регулирования местного самоуправления[2].

У правоведов отношение к институту отзыва в муниципальном праве далеко не однозначное. Так, по мнению *Е.С. Шугриной*, введение института отзыва направлено на усиление связи выборного лица местного самоуправления с населением. За короткое время избирательной кампании не всегда просто оценить деловые качества депутата. Кроме того, качества, необходимые для избрания, и качества, необходимые для принятия управленческих решений, – разные. Институт отзыва позволяет вносить достаточно оперативно коррективы в деятельность выборных лиц местного самоуправления. Такой механизм нужен, по своей природе он является достаточно демократичным[3].

Как демократическую меру рассматривают отзыв депутата представительного органа муниципального образования и некоторые другие авторы. По их мнению, логично, что судьбу депутата решают те, кто его избрал. И тут не нужны посредники в лице каких-либо органов, которые могут более обоснованно, квалифицированно определить, годится депутат для продолжения осуществления депутатских полномочий или нет. В муниципальных образованиях вся деятельность депутатов на виду у населения, ее результаты находятся под постоянным наблюдением избирателей, и именно избиратели – самые добросовестные и беспристрастные судьи и оценщики всего сделанного и не сделанного теми, кого они облекли ответственными полномочиями[4]. Если применительно к членам парламента эта мера концептуально не приемлема по причине отсутствия у парламентариев императивного мандата и в связи с тем, что парламентарии осуществляют волю всех граждан, а не только избирателей соответствующего округа (если они избирались по одномандатным округам), то по отношению к депутатам представительного органа муниципального образования ее осуществление вполне оправданно. Местное самоуправление – это свободная самоорганизация населения городов и сел, и избиратели вольны в выборе путей и способов воздействия на тех, кому они доверяют вести дела местного сообщества.



*С.А. Авакьян* подчеркивает, что институт отзыва не следует оценивать только с политической точки зрения – в связи с императивным или свободным мандатом депутата. Надо подходить к ситуации с практической точки зрения: если избиратели проголосовали за избрание соответствующего депутата, а он не работает в этом качестве, совершил действия, дискредитирующие представительный орган и его самого, не делает все необходимое, чтобы оправдать надежды избирателей, они могут поставить вопрос об отзыве данного депутата и избрании другого своего представителя[5].

В связи с тем, что Конституция РФ не содержит положений об институте отзыва, вопрос о конституционности закрепленных в законодательстве субъектов РФ и в правовых актах органов местного самоуправления норм об отзыве стал предметом рассмотрения Конституционного Суда РФ. В частности, в Постановлении от 24 декабря 1996 г. № 21-П Конституционный Суд РФ рассмотрел вопрос о конституционности положений об отзыве депутата представительного органа, содержащихся в Законе Московской области от 28 апреля 1995 г. «О порядке отзыва депутата Московской областной Думы», и признал установление института отзыва депутата в законах субъектов РФ не противоречащим Конституции РФ.

В Постановлении от 1 декабря 1998 г.[6] Центральная избирательная комиссия РФ отметила, что рассматриваемый институт является важной составной частью непосредственной демократии, организации и функционирования системы органов государственной власти субъектов РФ и местного самоуправления. Право на отзыв депутатов, выборных должностных лиц является реальным проявлением принадлежащей народу власти, одним из средств контроля избирателей за деятельностью органов государственной власти, местного самоуправления и должностных лиц.

Противоположную позицию по отношению к отзыву депутата занимают некоторые судьи Конституционного Суда РФ. Так, судья Конституционного Суда РФ *Т.Г. Морщакова* в своем особом мнении на Постановление Конституционного Суда РФ от 24 декабря 1996 г. № 21-П указывает, что действующее избирательное законодательство исходит не из обязанности, а из добровольности участия в выборах (ст. 3 Федерального закона от 6 декабря 1994 г. № 56-ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав граждан Российской Федерации») и потому не устанавливает высоких требований к явке избирателей для голосования. При таких условиях введение института отзыва депутата (равно как и члена выборного органа местного самоуправления) избирателями практически не исключает ситуации, когда депутат, получивший на выборах относительное большинство голосов, может быть лишен мандата голосами других избирателей, вообще не голосовавших или голосовавших за других кандидатов. Кандидаты, проигравшие выборы, считает *Т.Г. Морщакова*, смогли бы использовать отзыв, чтобы ставить вопрос о лишении полномочий своих политических противников. В то же время институт отзыва не согласуется с идеями плюрализма в парламентской деятельности и может быть направлен против парламентского меньшинства, что не соответствует условиям функционирования представительной системы в демократическом обществе и

противоречит основам конституционного строя (а именно положению п. 1 ст. 1 Конституции РФ, согласно которому Российская Федерация есть демократическое государство). Аргументы аналогичного содержания приводят в своих Особых мнениях судьи Конституционного Суда РФ *Н.В. Витрук, М.В. Баглай и А.Л. Кононов*[7].

Отзыв депутатов и выборных должностных лиц местного самоуправления как мера ответственности обладает значительным потенциалом и должен быть предусмотрен в уставах всех муниципальных образований. Разумеется, закрепление данного института в уставах муниципальных образований не означает обязательной его реализации. Введение института отзыва выборного лица местного самоуправления направлено не столько на ограничение деятельности депутата или иных лиц, сколько на повышение их ответственности за принимаемые решения[8]. В то же время возможность отзыва, установленная в уставах муниципальных образований, должна быть реальной.

В настоящее время реализация отзыва затруднена, во-первых, в связи с ограничениями, введенными Федеральным законом от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (далее - Законом от 6 октября 2003 г.) в части необходимости подтверждения судом фактов, являющихся основаниями для отзыва, во-вторых, потому что основания для отзыва, а также правовой механизм его реализации (как это будет показано ниже), предусмотренные в уставах муниципальных образований, в большей степени способствуют предотвращению отзыва, чем его реализации, в-третьих, по причине недостаточной активности населения в использовании возможности контроля в различных его формах за деятельностью органов и должностных лиц местного самоуправления, в-четвертых, из-за отсутствия в бюджетах муниципальных образований достаточных финансовых средств для проведения голосования по отзыву[9].

Право отзыва депутата является одним из средств контроля избирателей за осуществлением депутатом своих полномочий, закрепленных законодательством. Оно не может быть использовано для ограничения самостоятельности и инициативы депутата, создания препятствий его законной деятельности. Право отзыва используется в случаях, когда невозможны либо исчерпаны иные средства обеспечения законности деятельности депутата.

Основаниями для отзыва депутата, члена выборного органа местного самоуправления, выборного должностного лица местного самоуправления могут служить только его конкретные противоправные решения или действия (бездействие) в случае их подтверждения в судебном порядке (ч. 2 ст. 24 Закона).

Анализ уставов муниципальных образований показывает, что в практике «уставного» регулирования общественных отношений, связанных с отзывом депутата, члена выборного органа местного самоуправления, выборного должностного лица местного самоуправления используются два подхода к установлению оснований для отзыва. Первый из них основывается на буквальном толковании нормы ч. 2 ст. 24 Закона от 6 октября 2003 г. и

предполагает точное ее воспроизведение в уставе муниципального образования с оговоркой о том, что отзыв по иным основаниям не допускается [10].

В основу второго подхода положено расширительное толкование упомянутой выше нормы Закона от 6 октября 2003 г. Он проявляется в том, что в уставах ряда муниципальных образований дается подробный перечень противоправных решений и действий (бездействия) депутата, члена выборного органа местного самоуправления, выборного должностного лица местного самоуправления, которые могут повлечь отзыв этих лиц. Причем в данный перечень нередко включаются действия (бездействие) ответственных субъектов морально-этического характера, которые не могут быть квалифицированы как правонарушение и подтверждены в судебном порядке.

В обобщенном виде (при всем многообразии) «составы правонарушений», являющиеся основанием для отзыва депутатов, выборных должностных лиц местного самоуправления, закрепленные в уставах муниципальных образований, укладываются в следующую «схему».

Основаниями для отзыва депутата, члена выборного органа местного самоуправления, выборного должностного лица местного самоуправления являются подтвержденные в судебном порядке:

1) нарушение (несоблюдение) депутатом, главой муниципального образования Конституции РФ, федерального законодательства, устава (основного закона) и законодательства субъекта РФ, устава и иных нормативных актов муниципального образования;

2) невыполнение депутатом своих полномочий (обязанностей), неисполнение главой муниципального образования полномочий по занимаемой должности, определенных уставом и муниципально-правовыми актами;

3) совершение действий, порочащих звание депутата, главы муниципального образования;

4) утрата доверия избирателей;

5) возникновение обстоятельств о противоправной деятельности депутата представительного органа местного самоуправления, открывшихся после его избрания, если данные обстоятельства могли быть существенными или решающими при определении выбора избирателей.

Каждое из этих оснований имеет свое содержание, наполняемое конкретными «составами правонарушений».

Оценивая эффективность существующего правового механизма отзыва депутата, выборного должностного лица (избираемого населением), представляется необходимым обратить внимание на достаточно высокие требования к результатам голосования по отзыву. Депутат, член выборного органа, выборное должностное лицо считаются отозванными, если за отзыв проголосовало не менее половины избирателей, зарегистрированных в соответствующем муниципальном образовании (избирательном округе).

Конституционный Суд РФ в Постановлении от 2 апреля 2002 г. № 7-П выразил правовую позицию, согласно которой процентные показатели, определяющие минимальное число голосов избирателей, необходимое для осуществления отзыва выборного должностного лица местного

самоуправления, должны гарантировать от необоснованного противопоставления голосования по отзыву волеизъявлению избирателей на состоявшихся муниципальных выборах. Поэтому недопустимо, чтобы отзыв мог быть осуществлен в основном голосами граждан, оставшихся на соответствующих выборах в меньшинстве, т.е. голосовавших за кандидатов, которые не получили необходимого большинства. Следовательно, законодатель субъекта РФ, защищая такие конституционно-правовые ценности, как стабильность и непрерывность функционирования публичной власти, осуществляемой в том числе выборными органами и выборными лицами местного самоуправления, обязан исходить из того, что за отзыв должно проголосовать по крайней мере не меньшее число граждан, чем то, которым отзываемое лицо было избрано, чтобы голосованием по отзыву не умалялось значение выявленного в ходе выборов волеизъявления избирателей и обеспечивалась охрана его результатов. Иначе создаются условия не только для произвольного, не основанного на действительной воле населения досрочного прекращения полномочий конкретных должностных лиц местного самоуправления, но и для сужения сферы действия представительной демократии, что может приводить (тем более в случае неназначения новых выборов) к нарушению баланса институтов народовластия и дестабилизации муниципальной власти.

Вместе с тем, чтобы процедура отзыва была реально осуществимой, законодательство и уставы муниципальных образований, на наш взгляд, не должны устанавливать и завышенных требований к количеству участников голосования или числу голосов, поданных за отзыв. В настоящее время предусмотрен очень высокий показатель для волеизъявления граждан – более половины избирателей, зарегистрированных на территории избирательного округа (муниципального образования), который в современных условиях делает данный механизм неработающим. Так, необходимо снизить требования к признанию голосования по отзыву состоявшимся, предусмотренные положениями п. 2 ст. 24 Закона от 6 октября 2003 г.[11]

#### *Список литературы*

1. **Краснов М.А.** *Ответственность в системе народного представительства.* – М.: ИГиП РАН, 1995. – 56 с.
2. **Черногор Н.Н.** *Проблемы ответственности в теории муниципального права и практике местного самоуправления.* – М.: Юриспруденция, 2007. – С. 149.
3. **Шугрина Е.С.** *Муниципальное право.* – Новосибирск: Изд-во Новисибир. ун-та, 1995. – С. 71.
4. *Комментарий к Федеральному закону «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».* С. 113.
5. *Пояснительная записка к модельному закону о порядке отзыва депутата представительного органа местного самоуправления // Вестник Центральной избирательной комиссии РФ. 1999. № 1(67). С. 37.*
6. *Вестник Центральной избирательной комиссии. 1998. № 11(65).*

7. Постановление Конституционного Суда РФ от 24 декабря 1996 г. № 21-П «По делу о проверке конституционности Закона Московской области от 28 апреля 1995 года “О порядке отзыва депутата Московской областной Думы” в связи с запросом Судебной коллегии по гражданским делам Верховного Суда Российской Федерации город Москва 24 декабря 1996 года» // СЗ РФ. 1997. № 2. Ст. 348.
8. **Шугрина Е.С.** Ответственность органов и должностных лиц местного самоуправления // Государственное управление. 1998. № 8. С. 14
9. **Черногор Н.Н.** Проблемы ответственности в теории муниципального права и практике местного самоуправления. – М.: Юриспруденция, 2007. – С. 151.
10. См. например: Устав городского округа Орехово-Зуево Московской области (принят решением Совета депутатов городского округа Орехово-Зуево Московской области от 22 марта 2006 г. № 512/42) // «Ореховские вести». 2006. № 19. 24 мая.
11. **Мокеев М.М.** Конституционно-правовая ответственность органов и должностных лиц местного самоуправления: Дисс... канд. юрид. наук. – Саратов, 2003. – С. 113.

# ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВЫЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К РАБОТЕ С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Емец М.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современные изменения в российском обществе, введение комендантских часов в городах страны, увеличение количества детей с девиантным поведением обусловили проблему формирования готовности будущего педагога к работе с трудными подростками. В настоящее время в педагогической науке и практике особое внимание уделяется проблеме вузовской подготовки педагога, овладению профессионально-личностными качествами и компетенциями, способствующие формированию знаний, умений, универсальных учебных действий, ценностных ориентаций подростков общеобразовательных школ и учреждений среднего профессионального образования. В этой связи нами предпринято научное обращение к проблеме ценностно-целевой составляющей готовности будущего бакалавра профессионального обучения к работе с трудными подростками.

Изучим сущность понятия «трудный подросток». Так, Д.И. Фельдштейн дифференцирует «трудных» подростков, учитывая характер доминирующих отрицательных потребностей и соответствующих им проявлений поведения. В основе нравственной деформации их личности лежат не биологические свойства, а недостатки семейного и школьного воспитания. Данная категория подростков обладает нормальными умственными возможностями, и целенаправленное включение их в заданную систему многоплановой деятельности обеспечивает успешную ликвидацию интеллектуальной запущенности и пассивности [3]. Многие исследования показывают, что источником пополнения числа правонарушителей становятся школьники и учащиеся учреждений среднего профессионального образования первого и второго курсов обучения. В этой связи одной из важнейших задач является профессионально-педагогическая подготовка педагогов к работе с трудными подростками.

На наш взгляд решение указанной задачи возлагается на педагога обладающего как педагогической, так и правовой готовностью. Так, ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет» осуществляет подготовку студентов по направлению «Профессиональное обучение» профиль «Правоведение и правоохранительная деятельность». Обратимся к выявлению ценностно-целевых аспектов готовности будущего бакалавра профессионального обучения к работе с трудными подростками.

Целенаправленному формированию у студентов ценностного отношения к педагогической деятельности, как внутренней позиции личности посвящены работы А.В. Кирьяковой, А.Г. Козловой, И.А. Колесниковой, Т.Н. Мальковской, Н.Д. Никандрова, В.А. Слостенина, А.П. Тряпицыной. В данных работах педагогические ценности рассматриваются как важное условие и

результат соответствующей профессиональной деятельности. Понятие «ценность» используется для обозначения значимости объектов, явлений, их свойств, воплощающих в себе общественные идеалы, выступающих как эталон должного, на который необходимо равняться в деятельности. Совокупность индивидуально-личностных ценностей проявляется как сложное социально-психологическое образование, в котором сливаются целевая и мотивационная направленности личности, составляющие систему ее ценностных ориентаций. Проблемное поле поиска смыслового инварианта ценностного отношения к педагогической деятельности у студентов связано с психолого-педагогическими проблемами аксиологического становления его внутренней позиции и рефлексией на педагогическую деятельность как ценность [4].

В профессиональной подготовке специалиста, по мнению А.В. Кирьяковой, следует акцентировать внимание на ориентации профессионального образования в формировании у студента системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, определяющих его отношение к миру, и своей деятельности, к самому себе как человеку и профессионалу [5]. Ценностные отношения выступают как процесс управления обучающимися, занятых выбором, оценением и актуализацией ценностей. Ценностные ориентации – результат управления педагогическим процессом, связанным с включением самих ценностей в структуру личности и руководство ими в практической деятельности [2].

Аксиологический аспект профессиональной подготовки будущего педагога представляет собой формирование совокупности специфических педагогических ценностей профессиональной деятельности, субъективное восприятие и присвоение которых личностно значимо для студентов. При этом сами педагогические ценности существуют независимо от индивидуального, личностного отношения к ним человека и лишь появление отношения порождает субъективное значение (личностный смысл) реализуемой деятельности (учебной и профессиональной) [1]. Развитие аксиологического потенциала личности будущего педагога также предполагает качественные изменения в ценностном отношении к педагогической деятельности (формирование целостного и ценностного Образа педагогического мира, построенного на взаимосвязи аксиологии и инноватики), к самому себе (становление Образа Я – педагог), к будущей педагогической деятельности (проектирование Образа будущей педагогической деятельности).

Профессиональная подготовка будущего педагога профессионального обучения в области правового образования, включает наличие системы профессиональных знаний, умений и навыков, а также формирование ценностно-целевого компонента готовности. В данном процессе формируется ценностное отношение к учебно-профессиональной деятельности и к будущей профессии в целом. Дальнейшим этапом является переоценка ценностей, осмысление значимости учебно-профессиональной деятельности, ее самоорганизации, значимости своей будущей профессиональной деятельности и ее роль в образовании в целом. Опираясь на исследования А.В. Кирьяковой, выделяя «Образ – Я педагог», мы считаем, что в процессе формирования

готовности формируется образ «Я – будущий педагог профессионального обучения», благодаря которому личность проектирует свое дальнейшее профессиональное образование.

С точки зрения профессиональной деятельности педагога, существуют пять групп ценностей: ценности-цели, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания, ценности-умения, ценности-владение, обратимся к уточнению их содержания. Согласно выделенным видам ценностей уточним систему ценностей будущего педагога профессионального обучения (таблица 1). Данная система ценностей образуют определенную аксиологическую структуру личности будущего бакалавра профессионального обучения.

Таблица 1 - Система ценностей будущего бакалавра профессионального обучения

<b>Виды ценностей</b>	<b>Содержание</b>
1	2
Ценности-цели	Осознание педагогом значимости профессионально-педагогической деятельности и понимание необходимости профилактической работы с подростками, имеющими девиантное поведение; удовлетворенность выбором профессии «педагог»
Ценности-отношения	Ориентация на формирование концепции собственной профессиональной позиции как совокупности отношений студента к педагогической деятельности; любовь к детям и педагогической профессии; уважение к личности ребенка и стремление понять подростка; своевременно принять педагогически верное решение; объективность в оценке достижений подростка
Ценности-качества	Ориентация на создание профессионально важных качеств личности будущего педагога профессионального обучения: выдержка, доброжелательность, гуманизм в работе с подростками, настойчивость, общительность, ответственность и оптимизм в осуществлении работы с подростками, терпение, сочувствие, целеустремленность в работе
Ценности-знания	Ориентация на усвоение системы профессионально-правовых, организационных знаний, что предполагает высокий уровень эрудиции и общего развития педагога; психолого-педагогическая и методическая подготовка; знание возрастных и индивидуальных особенностей в развитии личности подростка с отклоняющимся поведением
Ценности-умения	Умение определить цели и задачи педагогической деятельности, планировать логику и этапы работы с подростками, моделировать стратегию и технологию



Продолжение таблицы 1

1	2
	общения для решения конкретных правовых педагогических задач, сопоставлять и оценивать результаты педагогической работы, анализировать информацию об индивидуально-личностных особенностях подростков, диагностировать общий уровень развития и степени педагогической запущенности, организовывать индивидуальную учебно-воспитательную работу с подростком
Ценности-владение	Владение методами и педагогическими приемами, применение современных педагогических технологий в учебно-воспитательном процессе при работе с трудновоспитуемыми и педагогически запущенными подростками

Таким образом, ценности выступают важнейшим компонентом готовности будущего бакалавра профессионального обучения к работе с трудными подростками. Разработанная аксиологическая структура личности будущего бакалавра профессионального обучения выступает педагогическим ориентиром учебно-профессиональной деятельности, тем самым формируется готовность к работе с подростками девиантного поведения будущего педагога.

*Список литературы*

1. **Андриенко, Е.В.** Психолого-педагогические условия формирования профессиональной зрелости учителя / Е.В. Андриенко // Педагогическое образование и наука. – 2002. - № 4. – С.62-74.
2. **Дуранов, М.Е.** Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней : Монография / М.Е. Дуранов. – Челябинск :ЧГАКИ, 2002. – 276 с.
3. **Фельдштейн, Д.И.** Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. – М., 1999
4. **Демченко, З.А.** Формирование ценностного отношения к педагогической деятельности у будущего учителя: автореф. дис. на сосок. учен. степ. канд. пед. наук: (19.12.06) / Зинаида Алексеевна Демченко; [Карельский гос. пед ун-т]. – Петрозаводск, 2006. – 25 с.
5. **Кирьякова, А.В.** Аксиологическая концепция в ориентации личности в мире образования / А.В. Кирьякова // Вестник ОГУ. 1999. № 1 – С.13 – 19.

# **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В ВУЗЕ**

**Жайбалиева Л.Т.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

В современных условиях концепция модернизации российского образования заключается в формировании универсальных знаний, освоении ключевых компетенций и совершенствовании опыта самостоятельной деятельности. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования предполагают смещение акцентов на сам процесс познания, эффективность которого зависит от познавательной активности студентов. В связи с этим выдвигаются весьма высокие требования к качеству обучения, методике проведения лекционных и семинарских занятий, организации самостоятельной работы, методике проведения текущего, рубежного и итогового контроля знаний. При этом должны быть пересмотрены теоретические и практические подходы к содержанию образования, к педагогической подготовке преподавателей, к разработке новых методов и технологий обучения.

Преподаватель находится в постоянном поиске новых форм и методов преподавания. Во многих технологиях обучения получают отражение инновационные методы, направленных на развитие и совершенствование учебного процесса и подготовку специалистов к профессиональной деятельности. Они создают условия как для формирования, так и закрепления знаний, умений и навыков у студентов. В свою очередь, использование инновационных методов в процессе обучения способствует преодолению стереотипов в преподавании различных дисциплин, развитию творческих способностей. В научных работах и исследованиях, посвященных проблемам управления инновационными процессами в сфере образовательной деятельности, отмечается многоаспектность и сложность данного процесса. Особое внимание сосредоточено на системности инновационного подхода, который охватывает все аспекты учебной работы при подготовке будущих специалистов.

Дисциплина «История» относится к базовой части учебного цикла и составляет важную часть общеобразовательной и мировоззренческой подготовки современных специалистов. Цель дисциплины – сформировать у студентов комплексное представление о культурно-историческом своеобразии России, ее месте в мировой и европейской цивилизации; сформировать систематизированные знания об основных закономерностях и особенностях всемирно-исторического процесса, с акцентом на изучение истории России; введение в круг исторических проблем, связанных с областью будущей профессиональной деятельности, выработка навыков получения, анализа и обобщения исторической информации.

Данный курс остается одним из обязательных для изучения предметов, так как именно он способствует формированию ряда общекультурных

компетенций, которыми должны обладать студенты, получающие диплом бакалавра. К примеру, согласно ФГОС направления подготовки 080100 Экономика, обучение по которому проводится в Оренбургском государственном университете, студент должен обладать способностью понимать движущие силы и закономерности исторического процесса; события и процессы экономической истории; место и роль своей страны в истории человечества и в современном мире (ОК-3).

В настоящее время изменилось содержание стандарта высшего профессионального образования по истории, произошел переход от изучения отечественной истории к истории всемирной. В связи с соотношением возросшего содержания дисциплины с выделяемым учебным временем, поставлена задача пересмотра сложившейся системы изучения истории в вузе.

Цель обучения истории сегодня состоит не только в передаче программных знаний, но и в продуцировании новых знаний в процессе обучения. К примеру, необходима активизация работы на лекционных занятиях. Студенты должны быть готовы участвовать в дискуссиях, задавать вопросы лектору и отвечать на его вопросы. В лекциях рассматриваются наиболее сложные и дискуссионные вопросы курса, посвященные проблемам становления и развития российской государственности, поиску путей реформирования страны, анализу внешней политики, социальным отношениям и основным этапам развития общественной мысли.

Учебно-методический комплекс ориентирует студентов на тщательную самостоятельную подготовку к аудиторным занятиям, позволяет повысить эффективность занятий, а также качество обучения. При этом необходимо обеспечить положительную мотивацию обучения, активизировать познавательную деятельность студентов. Самостоятельная подготовка к семинарским занятиям заключается в обязательном выполнении всех видов заданий по теме каждого занятия. Основная задача заключается в том, чтобы расширить и углубить знания студентов, полученные ими на лекциях и в результате самостоятельной работы с учебниками, учебными пособиями, научной литературой, материалами периодических изданий и информационными ресурсами. Практические занятия делятся на два блока. В первом блоке занятия проводятся по текстам, предлагаемым для самостоятельного чтения. Это фрагменты из монографий, научные статьи и исторические источники – законодательные акты, эпистолярные источники и т.п. Анализ исторических документов даёт возможность получить информацию не в готовом виде, а научиться добывать ее самостоятельно. Во втором блоке используется форма интерактивных занятий. Студенты выполняют проблемные задания, формируют и аргументировано отстаивают собственную позицию по различным проблемам истории. Достижение этой цели предопределяет использование педагогических задач, в частности, поиск эффективных методик и технологий.

Современная система российского исторического образования характеризуется внедрением в учебный процесс различных инновационных технологий. Они представляют собой совокупность новых форм и способов

организации процесса обучения, в том числе использование информационных технологий, компьютерных обучающих и контролирующих программ. Перед преподавателями стоит задача освоения новейших технологий обучения. Неизбежен пересмотр организационных форм учебного процесса путем увеличения доли самостоятельной, индивидуальной и коллективной работы студентов, объема практических работ исследовательского и поискового характера, более широкого проведения внеаудиторных занятий. Например, для подготовки направления 080100 Экономика (квалификация выпускника: бакалавр) в ОГУ общая трудоемкость дисциплины составляет 3 зачетные единицы или 108 академических часов, из них лекции – 18 часов, семинары – 18 часов, самостоятельная работа – 72 часа, зачет.

Такое распределение часов неизбежно ставит перед преподавателем проблему отбора главных теоретических и проблемных вопросов с целью построения такой системы, которая бы отвечала целям учебного плана и создавала основу для прочного усвоения знаний. В таких условиях преподавание в традиционной манере, т.е. чтение лекций с закреплением материала на семинарах, становится неэффективным, так как фактически сводится к поверхностному освещению проблем, что не соответствует требованиям компетентностного образования.

Эффективными формами учебной работы по внедрению в образовательный процесс инновационных процессов и формированию ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов является применение различных активных форм и методов обучения. Это проблемная и игровая технологии, технологии коллективной и групповой деятельности, имитационные методы активного обучения, методы анализа конкретных ситуаций, метод проектов, подготовка публичных выступлений, дискуссионное обсуждение профессионально важных проблем, обучение в сотрудничестве, создание проблемных ситуаций, лекция-беседа, лекция-диспут и т. д.

Сам процесс передачи информации построен на принципе взаимодействия преподавателя и студента. Он предполагает большую активность обучаемого, творческое переосмысление полученных сведений. Основные критерии обучения: возможность ведения научной дискуссии и полемики, свободного изложения материала, работа с разноплановыми источниками, эффективный поиск информации и ее преобразование в знание, инициатива студента, наличие групповых заданий, которые требуют коллективных усилий, постоянный контроль во время семестра.

Инновационные технологии на занятиях по истории предполагают организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но в тоже время значимых для каждого участника задач. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа соответствующей информации, учитывать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на семинарских занятиях проводится

индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, идет работа с документами и различными источниками информации.

В настоящее время разработано немало форм групповой работы обучения истории. Наиболее известные из них «мозговой штурм», «дебаты», «ролевые и деловые игры», «дискуссии», «работа в группах или в парах» и т.д. Эти формы эффективны в том случае, если на занятии обсуждается одна из проблем, о которой у студентов имеются первоначальные представления, полученные ранее на занятиях. Кроме того, темы, обсуждаемые в ходе дискуссии не должны быть закрытыми или очень узкими. Важно, чтобы уровень обсуждаемой проблемы позволял перейти от простейших вопросов к широкой постановке проблемы.

Одним из эффективных методов активации процесса обучения считается метод проблемного изложения, когда знания не сообщаются в готовом виде, а перед обучаемыми ставятся различные проблемные задачи, побуждающие их искать пути и средства решения. При его использовании лекция проводится в виде диалога, преподавание имитирует исследовательский процесс. В процессе работы выдвигаются ключевые вопросы по теме лекции, изложение выстраивается по принципу самостоятельного анализа и обобщения студентами учебного материала. Эта методика позволяет заинтересовать студентов, вовлечь их в процесс обучения. К примеру, перед началом изучения определенной темы перед студентами ставится проблемный вопрос или дается проблемное задание. Преподаватель, стимулируя разрешение проблемы, снимает противоречия между ее пониманием и требуемыми от студента знаниями.

Технология проблемного обучения на занятиях по истории является весьма востребованной, поскольку многие вопросы исторической науки до сих пор рассматриваются неоднозначно, являются дискуссионными, например проблема возникновения Киевского государства (норманнская теория), Октябрь 1917 года – революция или переворот и т.д.

Эффективность метода заключается в том, что отдельные проблемы могут подниматься самими студентами, в результате чего преподаватель добивается от аудитории самостоятельного решения поставленной проблемы. Сама организация проблемного обучения представляется достаточно сложной, требует значительной подготовки лектора. Поэтому на начальном этапе использования этого метода рекомендуется внедрять его как дополнение в структуру ранее разработанных лекций и семинаров.

Другим эффективным методом можно назвать метод кейс-стади или метод учебных конкретных ситуаций. Технология «кейс-стади» – это метод активного обучения на основе реальных ситуаций, направленный не столько на освоение конкретных знаний, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала студентов и преподавателей, участвующих в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. При данном методе обучения происходит многоэтапное знакомство с проблемой, ее коллективное обсуждение и последующее представление своей позиции по

вопросу. Принципиально отрицается наличие единственно правильного решения.

Кейс-метод требует подготовленности студентов, наличия у них навыков самостоятельной работы. В свою очередь, он позволяет разработать алгоритм принятия решения, овладеть навыками исследовательской работы, применить полученные теоретические знания на практике и ускорить усвоение практического опыта при изучении истории. Главное, анализ ситуаций воздействует на профессионализацию студентов, формирует интерес и позитивную мотивацию к учебе, способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, прививает навыки решения практических задач. К примеру, извлекать уроки из исторических событий и на их основе принимать осознанные решения.

В настоящее время в преподавании истории актуально использование технологий проектной деятельности. Он ориентирован на самостоятельную деятельность студентов и органично сочетается с групповым подходом к обучению. Метод проектов предполагает решение проблемы, которая предусматривает и использование разнообразных методов и средств обучения, и интегрирование знаний и умений из различных областей науки. Данный метод относится к исследовательским, когда студенты проходят все этапы научного изыскания: от возникновения проблемной ситуации и ее первоначального анализа к поиску путей решения проблемы. В процессе исследовательской работы студенты стараются решить проблему, выдвигают гипотезы, задают вопросы, делают выводы, доказывают и защищают свои идеи.

Метод проектов нацелен на формирование способностей, позволяющих эффективно действовать в реальной жизненной ситуации, обладая которыми обучаемый может адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах. Проектная работа является формой деятельности, в которой возможно формирование способности к осуществлению ответственного выбора. В свою очередь, проектирование учит строгости и четкости в работе, умению оценивать ситуацию и принимать решения, структурировать информацию.

Результатом являются устойчивый интерес к предмету, более полное усвоение программного материала, умение работать с различными источниками информации, умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве. Данный вид деятельности позволяет добиться не только изучения материала, но и его глубокого осмысления.

Использование названных методов активации процесса обучения позволяет организовать учебный процесс таким образом, что практически все студенты учебной группы оказываются вовлеченными в процесс познания. Совместная деятельность студентов в процессе освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Происходит это в процессе взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и

развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы сотрудничества.

Таким образом, в основе инновационных методов обучения студентов лежат активные методы, которые помогают формировать творческий, инновационный подход к пониманию профессиональной деятельности, развивать самостоятельность мышления, умение принимать оптимальные решения. Использование инновационных методов в профессионально ориентированном обучении является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов. Разнообразные методы и приемы активного обучения способствуют проявлению у студентов интереса к самой учебно-познавательной деятельности, что позволяет создать атмосферу мотивированного, творческого обучения и одновременно решать целый комплекс учебных, воспитательных, развивающих задач.

#### *Список литературы*

- 1. Инновации в науке: материалы XIV Междунар. заочной науч.-практ. конф., 19 ноября 2012 г., Новосибирск / [отв. ред. Я. А. Полонский](#). — Новосибирск : Изд. «СибАК», 2012. — 154 с. — ISBN 978-5-4379-0166-3.*
- 2. Осмоловская, И. М. Инновации и педагогическая практика / И. М. Осмоловская // Народное образование. — 2010. — № 6. — С. 184-185.*
- 3. Волкова, И. Е. Качество высшего образования в информационном обществе / И. Е. Волкова // Открытое образование. — 2009. — № 2. — С. 20-21.*
- 4. Карпенко, М. П. Эволюция управления качеством и задачи его реализации в современном российском высшем образовании / М. П. Карпенко // Инновации в образовании. - 2010. — № 2. — С. 25-26.*
- 5. Здерева, Г. В. Современные проблемы методологии исторической науки и преподавания истории в вузе / Г. В. Здерева // Вестник Гуманитарного института. — 2007. — № 1. — С. 8-10.*
- 6. Шилов, К. В. Классификация инноваций / К. В. Шилов // Инновации в образовании. — 2007. — № 3. — С. 53.*

# ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДИНАМИКЕ МЕСТНОГО СООБЩЕСТВА

Изотов Б.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Качество высшего профессионального образования наряду с реализацией принципа его непрерывности – злободневная проблема, требующая динамичного решения. В огромной степени результат этой работы будет зависеть от всестороннего и полного учета ряда объективных обстоятельств и факторов.

Факторы, способствующие повышению качества профессионального образования:

- высшее образование находится в фазе стабильного развития, даже в условиях недостаточного бюджетного финансирования. Вузы стали самостоятельно зарабатывать значительные средства за счет научной и образовательной деятельности:

- расширения номенклатуры специальностей и направлений подготовки, предоставления платных образовательных услуг, разработки интеллектуальных продуктов, участия в престижных государственных и международных проектах, грантах, программах, развития сотрудничества с бизнес - структурами, дальним и ближним зарубежьем;

- многие проблемы образовательного процесса, социальной сферы вузы научились решать самостоятельно, т.е. срабатывает синергетический эффект – как результат многолетнего административно-хозяйственного поиска оптимальных вариантов концентрации ресурсов, интеллектуального потенциала на прорывных направлениях [1].

Проблемы:

- первая – дисбаланс подготовки и спроса на профессиональные кадры. За последние 10 лет вектор высшего профобразования сместился в сторону социально-экономической сферы, хотя рынок труда, прежде всего промышленное производство, строительная, транспортная, энергетическая отрасли нуждаются в специалистах инженерно-технического профиля, большем количестве квалифицированных рабочих и специалистов со среднетехническим образованием;

- вторая – наличие большого числа образовательных учреждений, приватно реализующих программы высшего профессионального образования, соответственно высокая мотивация выпускников общеобразовательных школ на получение высшего профессионального образования.

- ослабление классического инженерного образования;

- относительное несоответствие номенклатуры и уровня подготовки специалистов потребностям рынка труда, дублирование деятельности вузов филиалами;

- низкий уровень практической подготовки выпускников филиалов вузов.



В последнее время с образованием, всё теснее увязываются устремления людей к жизненному успеху. Около 80 процентов граждан в возрасте до 35 лет считают получение высшего образования важнейшей своей целью.

Вначале новые принципы обучения следует отрабатывать в экспериментальном порядке и только затем внедрять с учетом особенностей и возможностей как регионов, так и самих обще образовательных учреждений.

Поэтому целесообразно реализовать комплекс следующих мер:

- достижение современного качества образования, соответствующего потребностям страны и мировым стандартам;

- обеспечение доступности и формирование эффективной экономики образования, эффективных нормативно-правовых актов и организационно-экономических механизмов в привлечении и использовании дополнительных ресурсов;

- повышение социального статуса и профессионального уровня работников образования, усиление государственной поддержки;

- реорганизация системы управления образованием.

Задача коренного улучшения системы профессионального образования, качества подготовки специалистов имеет фундаментальное значение для будущего страны. Она требует совместных усилий академического и педагогического сообщества, государства, предпринимательских кругов:

- выделение средств на развитие образования в бюджетах всех уровней, включающих средства на приобретение оборудования и информационно-вычислительной техники, развитие библиотек и информационных ресурсов, а также централизованные средства на повышение квалификации преподавателей;

- создание условий для привлечения дополнительных средств в учреждения образования;

- широкое использование льгот, в том числе налоговых, на частные вложения в образование;

- льготное первоочередное обеспечение жилой площадью в пределах социальных норм в случае признания их нуждающимися в улучшении жилищных условий в соответствии с законодательством Российской Федерации;

- получение льготных путевок в санаторно-курортные и оздоровительные учреждения с полной или частичной оплатой проезда;

- введение целевых надбавок молодым специалистам на первые три года педагогической деятельности, надбавок за продолжительность непрерывной работы в образовательном учреждении, а также надбавок, стимулирующих высокие результаты педагогической деятельности [2].

Несмотря на огромное число вузов и студентов российские предприятия и организации испытывают огромный дефицит профессионалов. Наличие системы элитного образования является главным стержнем дальнейшей трансформации вузов. Сегодня эта система еще плохо ориентирована на рынок труда. В итоге людей с высшим образованием у нас много, а настоящих современных специалистов катастрофически не хватает. В крупных компаниях

уже сегодня платят огромные деньги, десятками и сотнями привлекая специалистов из-за рубежа.

Научный сравнительный анализ позволил выявить следующие принципы системной подготовки элитных специалистов:

- жесткий последовательный конкурсный отбор способных молодых людей и их обучение по индивидуальным планам;
- первостепенная роль фундаментального физико-математического образования;
- наличие факультетов и научных центров высокого уровня, объединенных в вузах не только организационно, но и территориально;
- наличие педагогов, способных готовить элитных специалистов, и мотивации преподавателей к работе с отобранными студентами;
- наличие мотивации студентов на получение элитного технического образования;
- наличие заинтересованности предприятий и организаций в подготовке элитных специалистов.

Практика развитых стран мира показывает, что особенно велик и устойчивый спрос в обозримом будущем будет на специалистов в области:

- информационных технологий;
- биоинженерии;
- высоких производственных технологий;
- экологии и др.

При этом важнейшими направлениями развития высоких интеллектуальных технологий образования и науки представляются:

- разработка и внедрение в образовательный процесс высшей школы саморазвивающихся информационных систем и технологий, формирование единого информационно-интеллектуального научно-образовательного пространства вуза, города, региона, округа, страны на их основе;
- разработка и внедрение основанных на высоких интеллектуальных технологиях систем управления качеством образования на всех уровнях;
- разработка проекта по созданию экспертной системы диагностики и мониторинга качества подготовки специалистов в технических вузах, являющихся ведущим звеном в формировании интеллектуально-информационного креативного потенциала общества;
- продолжение разработки системного подхода к формированию целостного процесса подготовки высококлассных и конкурентоспособных специалистов на основе фундаментализации, интеллектуализации и информатизации образовательного процесса;
- оптимизация образовательного процесса в высшей школе, в частности представление в систематизированном виде данных, устанавливающих междисциплинарные связи естественнонаучного и общепрофессионального циклов и включение соответствующего механизма в новое поколение образовательных стандартов, которые должны разрабатываться с учетом мнения основных потребителей отрасли;

- методологическое и технологическое обеспечение внедрения и распространения глубоко разработанных интеллектуальных образовательных технологий, которые могут служить основой для аналогичных разработок в других дисциплинах, своего рода высоких интеллектуальных технологий широкого применения;

- основанная на ключевых концепциях высоких интеллектуальных технологий образования и науки разработка проблематики преобладающих тенденций развития образования в мировом сообществе, международной академической мобильности, болонского процесса [3].

Учитывая необходимость установления неразрывной связи профессионального образования с производством, а также заинтересованность деловых кругов в реализации данного направления, предлагается в короткое время разработать нормативно-правовую базу, для привлечения работодателей и других социальных партнеров к активному участию в решении проблем профессионального образования, в том числе выработки стандартов, формировании заказа и контрактной подготовке специалистов. Вузам, чтобы не отстать от потребностей промышленности, надо работать на опережение, так что реструктуризация, открытие новых направлений подготовки, основа стратегии развития образования в XXI веке [4].

1. Опережающая подготовка элитных специалистов мирового уровня на основе интеграции образования и производства.

2. Сохранение университетских традиций и создание инфраструктуры инновационной деятельности.

3. Формирование инновационной корпоративной культуры университетской конкурентной среды.

4. Развитие инфраструктуры взаимодействия университета с внешней средой, формирование стратегического партнерства с вузами, академической наукой, промышленностью, бизнесом и властными структурами.

В вузе должна быть создана система лидеров. Каждая учебная дисциплина должна иметь своего лидера преподавателя, который держит в поле зрения весь учебно-методический комплекс дисциплины и организует его совершенствование. Поэтому каждый преподаватель, работающий со студентами и являющийся для них наставником, должен ощущать себя лидером по отношению к ним.

Для учебных заведений сейчас громадное значение имеет создание системы мотивации как преподавателей, сотрудников, так и обучаемых к достижению высоких результатов в образовательной и научной деятельности.

В образовательных системах отдельных стран, избравших в качестве концептуальной идеологии МСКО, имеется много различий. Основное достоинство этой идеологии – системный подход к образованию в целом, разделение системы на уровни и подуровни, четкое определение целевых функций степеней.

Для достижения высокого качества экономического роста требуется решить задачу формирования современной инновационной, образовательной, научной и технологической инфраструктуры, обеспечивающей расширенное

воспроизводство интеллектуального капитала страны, генерацию новых знаний и новшеств, их капитализацию, преобразование в новые продукты, услуги и технологии, распространение и потребление рынком.

Стратегия индустриально-инновационного развития России требует формирования вузов нового поколения, инновационных исследовательских университетов международного уровня, как центров накопления и максимально эффективного использования образовательного, научного и внедренческого потенциала, готовых содействовать прорывному развитию базовых отраслей экономики страны [5].

Создание инновационного направления университета, как исследовательский, окажет содействие повышению эффективности подготовки инженерных кадров для инновационной экономики по основным направлениям современной науки и технологий, предпринимательства в высокотехнологической сфере. При развитии вуза в исследовательский университет определяются несколько приоритетных направлений, где вначале предполагается развитие передовых образовательных программ по техническому профилю и современных технологий образования, которые включают в себя: разработку и внедрение современных образовательных программ, в том числе программ на иностранном языке, образовательные программы, учитывающие приоритетные направления науки и техники, а также модернизацию существующих условий обучения и технологии обучения в высшей школе в соответствии с мировой передовой практикой; внедрение новых технологий обучения в высшей школе, в том числе путем создания электронного университета, электронной образовательной среды, включающей, например, электронный образовательный портал, внедрение новых форм получения профессионального образования и организации учебного процесса путем использования возможностей современных информационных технологии; внедрение международных совместных бакалаврских, магистерских и докторских программ с ведущими зарубежными университетами для обмена опытом, для развития интернационализации.

Для реализации данной задачи университет на протяжении нескольких лет ведет активную работу с различными вузами-партнерами, которые имеют опыт по аккредитации образовательных программ и с международными аккредитационными агентствами по оценке образовательных программ по инженерному образованию [6].

Аккредитация, являясь распространенным методом оценки качества, во многих странах мира считается подтверждением обеспечения и развития качества, которая означает наличие системы качества образования и систему, обеспечивающую постоянную динамику развития.

Образовательные институты Европы, США и других стран мира считают аккредитацию основной внешней оценкой, дающей право образовательному учреждению на реализацию образовательных программ. Соответственно, результат такой оценки будет влиять на качество подготовки специалистов и на повышение институционального рейтинга, а также будет содействовать вузу выдерживать конкуренцию на образовательном рынке по любым видам

ранжирования; развитие форм и методов взаимодействия с основными работодателями, создание совместных комитетов с индустрией.

В настоящее время в университете ведется работа по созданию индустриально-консультативного совета, объединяющего представителей индустрии с вузом, для усовершенствования модели специалиста инженера и объединения усилий при подготовке качественных выпускников, обладающих современными профессиональными компетенциями; формирование новых стандартов образования в сфере высоких технологий и оказание образовательных услуг для индустрии, где вузы должны работать над возможностью предоставления образовательных услуг индустрии по подготовке, переподготовке, по тренингам в различных направлениях, основываясь на современный принцип обучения по всей жизни в рамках, например, программы обучения взрослого населения, повышения квалификации представителей индустрии и т.д.; дальнейшее развитие материально-технической базы специальностей, учебно-научных межкафедральных лабораторий по научным приоритетам через создание в вузе специальных коллегиальных органов, которые анализируют, изучают развитие, востребованность и перспективу специальностей; широкомасштабное изучение опыта ведущих технологических университетов мира по формированию профессиональных компетенций, то есть профессионально-значимых умений и навыков своих выпускников, формирование образовательных программ и систем показателей качества, позволяющих обеспечить выпускникам требуемый уровень подготовки с учетом прогнозирования перспектив развития высокотехно-логичных производств. На основании достигнутых результатов и требований международных стандартов появляется необходимость разработки матрицы компетенции и усовершенствования модели специалиста-инженера [7].

В последующих этапах трансформации в исследовательский вуз необходимо разработать систему развития услуг в области инжиниринга, проектирования, научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ. Необходимо создавать инжиниринговые центры, развивать центр трансфера технологий, которые станут современной службой управления интеллектуальной собственностью. По оснащению современным научным и технологическим оборудованием, информационными и вычислительными ресурсами коллективного пользования, имеется возможность развития инфраструктуры центров и лабораторий коллективного пользования, в том числе провести модернизацию существующих помещений с целью обеспечения высокого качества экспериментальных работ.

Одним из таких институциональных структур является научная лаборатория коллективного пользования информационных и космических технологий.

В рамках мероприятия, касающегося развития системы инкубирования наукоемких компаний, на основе инновационных разработок сотрудников, студентов можно развивать инфраструктуру для обеспечения инновационных разработок студентов и сотрудников университета. Кроме того, предполагается создать целостную систему технологических практикумов для

магистров и докторантов путем создания новых практикумов, максимально полно имитирующих реальное производство. Для реализации таких целей в вузе создан технологический бизнес-инкубатор [8].

Необходимо планировать реализацию программ, предусматривающих привлечение молодых ученых и специалистов для осуществления научно-педагогической работы, формирование и подготовку кадрового резерва и формирование новых научных школ с мировым признанием. Трансформация в исследовательский вуз будет способствовать ускоренному развитию технологий по многим направлениям техники и технологии.

Для обеспечения вклада университета в индустриально-инновационное развитие ключевых отраслей экономики может использоваться механизм создания исследовательско - технологических объединений, которые могут быть новым способом осуществления совместных усилий государства, индустрии и науки в целях быстрого развития в определенном технологическом направлении. Результатами трансформации в исследовательский вуз будут являться: модернизация деятельности образовательного учреждения, обеспечивающего интеграцию образования, науки и производства и подготовку высоко квалифицированных инженерных кадров для технологических областей; формирование университета, соответствующего лучшим мировым образцам, конкурентоспособного на международном образовательном рынке, развивающего активное сотрудничество с университетами Европы, Азии и Америки в рамках международных образовательных и научных программ. и распространяющего в мире образовательные и технологические стандарты, в результате чего повышение имиджа России как мировой научно-образовательной страны; сближение вузовских исследований и разработок с фундаментальной академической наукой, открытие новых исследовательских приоритетов, необходимых для индустриально-инновационного развития экономики страны; создание и разработка механизмов коммерциализации научных разработок и повышения внедренческого потенциала результатов научных разработок в производство; мониторинг и разработка научно обоснованной системы учета потребностей экономики в квалифицированных кадрах и свое-временное пополнение на этой основе рынка труда работниками по наиболее востребованным специальностям в целях реализации интересов личности, государства и индустрии, содействия устойчивому росту национальной экономики, интеллектуальному и технологическому лидерству России в XXI веке; появление новых направлений развития экономики и бизнеса, крупных инновационных проектов и новых рабочих мест в сфере высоких технологий, извлечения и переработки природных ресурсов, в том числе на основе реализации механизма исследовательских консорциумов, развития инфраструктуры для продвижения и коммерциализации технологий, а также расширения различных видов инновационно активных компаний, сотрудничающих с университетом.

В настоящее время вопрос о системе обеспечения качества волнует все образовательные учреждения, и особенно вузы. Для перехода к новым подходам и разработке системы обеспечения и развития качества, прежде всего

необходимо развивать культуру качества, что подразумевает активное участие всех специалистов по работе над качеством, критически воспринимать самооценку, ответственность специалистов за качество на каждом уровне и участке

#### *Список литературы*

- 1. Кортюв, С. В. Качество образования: проблемы и задачи изменения внутренней среды вуза / С.В. Кортюв, С. И. Солонин / Электронный ресурс: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/347/>.*
- 2. Коцеева, И. Качество негосударственного высшего образования в оценках студентов и преподавателей / И. Коцеева, Е. Шуклина / Вестник высшей школы, №7, 2003. – С. 23 - 28*
- 3. Никитина, Н. Ш. Методика проектирования системы менеджмента качества образования в вузе на основе логико-структурного подхода / Н. Ш. Никитина / Электронный ресурс: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/348/>.*
- 4. Скок, Г. Б. Управление качеством образования в университете на основе мнения потребителя образовательных услуг / Г. Б. Скок, Е. А. Лебедева // Болонский процесс и качество образования. Часть 3.. Опыт вузов. - Н. Новгород: 2005. – С. 22-32*
- 5. Послание Президента страны народу Казахстана от 11 октября 1997 года «Казахстан-2030: процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев».*
- 6. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании»;*
- 7. Указ Президента Республики Казахстан от 11 октября 2004 года №1459 «О Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005 – 2010 годы».*
- 8. Указ Президента Республики Казахстан от 4 декабря 2001 года №735 «О дальнейших мерах по реализации Стратегии развития Казахстана до 2030 года».*

# ОБЩЕСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В АСПЕКТЕ ПРАВА И МОРАЛИ

**Карабаева К.Д.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Политика правового социального государства в Российской Федерации призвана обеспечить единую систему прав и свобод человека и гражданина на базе тесного взаимодействия с важнейшими элементами гражданского общества, на основе солидарности, осознания ответственности перед нынешним и будущими поколениями, сочетания общественных и государственных способов охраны, предусмотренных правом. Для современного развития правового государства необходимы политические, экономические, социальные и нравственные основы. Социальную основу правового государства составляет саморегулирующееся гражданское общество, в центре внимания которого находится человек и его интересы. Правовая государственность утверждает высшие нравственные ценности человека, обеспечивает их определяющую роль в жизни общества, исключает произвол и насилие над личностью. Благополучие государственной жизни во многом зависит от уровня нравственной культуры общества в целом, его цивилизованности, развития социально-экономических и политических отношений.

Для современной российской действительности особое значение имеет духовно-нравственное пространство страны, на формирование которого оказывает прямое воздействие увеличение объемов информационных потоков, сопровождающееся интенсивным развитием информационных технологий. На этой основе формируется «информационное общество» – государственно-монополистическая организация, охватывающая не только материальную сферу, но и сознание людей. Производство смыслов жизни, поступков, образцов современного мышления, человеческих предпочтений, превращается в самостоятельную отрасль экономики и пронизывает почти все стороны общественной жизни. Вследствие чего размываются границы традиционных представлений о человеческих моральных требованиях, нравственных ценностях, что изначально несет в себе содержательное обесмысливание человеческого существования, ставит под угрозу ценность жизни, свободы, неприкосновенности, чести и достоинства человека, искажает фундаментальные принципы общественного морального сознания.

Право и мораль – органически связанные друг с другом явления. Более того, как нам представляется, право имеет моральную ценностную основу и обладает истинным существованием в аспекте блага. Благо не представляется в русле абсолютной полезности, утилитарности, выгоды для общества. Придание праву абсолютно утилитарного смысла нарушает гармонию интересов и приводит к искажению сущностной основы права как блага. В этом случае существующее право становится благом для немногих и источником страдания и несправедливости для большинства.



Известным является положение о том, что правовая система каждого государства должна закреплять и защищать важные для общества требования морали и нравственные ценности, а уровень нравственной культуры населения выступает одним из важнейших аспектов влияющим на отношение людей к праву и правовым явлениям в общественной жизни. Право обладает возможностью закрепить естественное единство людей, которое определяется ценностью единого происхождения от человеческого рода (*Homo Sapiens*). Поэтому право – это и благо, это и ценность, которая необходима человеку для того, чтобы сохранить свое «человеческое лицо», человеческое достоинство, не потерять разумную основу человеческого существования.

Состояние как российской, так и мировой современной действительности все больше характеризуется увеличением явлений в общественной жизни, которые демонстрируют существование духовного неблагополучия человеческого сообщества. К таковым явлениям относятся: многочисленные преступления против жизни и здоровья личности, все чаще совершаемые в образовательных учреждениях и общественных местах; бурный всплеск интереса к детской порнографии; увеличение масштабов проституции; использование рабского труда; хищническое и варварское отношение к культурным ценностям. Кроме того, усиливаются тенденции общественной атомизации членов российского общества, что может привести к утрате традиционной роли семейных отношений, равнодушному отношению общества к людям, оказавшимся в тяжелой жизненной ситуации, а также умалению человеческого достоинства. Неблагоприятная трансформация, происходящая в индивидуальном и общественном сознании, оказывает разрушительное действие и на важнейшие институты общества, возникшие в глубокой древности и существующие в современном мире. К таковым следует отнести такие социальные институты, как семья, образование, религия, государство, которые в случае исчезновения в обществе нравственной основы теряют свое функциональное социальное назначение.

В то же время характерным для современной действительности становится искажение сущностного назначения права в аспекте превращения его в средство для достижения целей, которые зачастую противоречат естественным правам и свободам человека. Если право перестает быть благом, то оно теряет свою ценность, необходимость, становится непонятым в смысловом отношении для общества, что вызывает недоверие к закону, правосудию, а затем и к самому праву. Следует отметить, что нравственное неблагополучие общества создает серьезные препятствия для его модернизации, затрудняет путь к становлению социального государства, являющегося высшим этапом правового государства. Как отмечает современный исследователь права Е.А. Лукашева: «Падение нравственности, моральная деградация людей все больше мешают преобразованиям нашей жизни, угрожают гуманистическим принципам свободы личности, ее правам и законным интересам. И эти процессы имеют тенденцию к все более широкому распространению» [1, с. 62].

Еще в начале XX века П.И. Новгородцев писал, что для решения социальных задач недостаточным является реформирование права – необходимо воспитание человека в «духе новых общественных идей», ориентированных на становление морального сознания человека. Перед российским обществом с принятием Конституции в 1993 г. были поставлены новые ценностные ориентации на права и свободы человека. Данная мировоззренческая установка ориентирована, прежде всего, на западный образец миропонимания и мироощущения. Образ западного представления о правовом статусе человека в российской действительности наряду с мировоззренческим конфликтом сталкивается с многочисленными трудноразрешимыми социальными проблемами, которые готовят благоприятную основу для возникновения и существования эгоизма, своеволия, индивидуализма, утраты чувства гражданского достоинства, веры в человека, взаимоуважения и ответственности членов общества. В данной ситуации судьба и социальное положение каждого человека в будущем времени не будет гарантироваться ничем кроме него самого, а права и законные интересы человека должны будут каждым завоевываться самостоятельно в условиях всеобщей конкуренции и уменьшающейся солидарности членов общества.

Следует отметить высокую опасность мировоззренческого конфликта между образцом западного восприятия мира и российским, склонного к традиционному, религиозному, социалистическому мироощущению. В современном российском мироустройстве все больше имеет место замена органически естественных смыслов человеческого существования на смысловое содержание понятий, соответствующих западному миру или духу американского миропонимания. В этом случае, как нам представляется, недооцениваются последствия происходящего столкновения, которые возможно в большей степени содержат в себе причины падения нравственности, существующего процесса социальной атомизации и отчужденности, охватывающего не только «маргиналов, но и интеллигенцию, чиновников, включая высшие слои государственного аппарата» [1, с. 62].

В то же время сегодня много говорят и пишут о необходимости воспитания подрастающих поколений на общечеловеческих ценностях, которые, в своей сущностной основе являются крайне важными. Однако в реальной действительности зачастую происходит подмена их смыслового содержания и под «общечеловеческими ценностями» чаще всего преподносятся чуждые цивилизационные универсалии, ценности и нормы потребительского «массового общества», поглощающие номенальную природу ценности, необходимую человеку для того, чтобы сохранить свое человеческое достоинство, не потерять разумную основу своего существования.

В данном отношении следует отметить особую роль средств массовой информации в формировании идеологической составляющей государства. Так, на, в современном мире эстетические и нравственные предпочтения человека складываются именно под воздействием СМИ. Современный исследователь С.С. Шинкова, выделяет следующее: «СМИ являются мощным инструментом воздействия на сознание человека, в том числе активно, комплексно,

когерентно участвуют в формировании эстетических представлений личности» [2, с. 64]. Следует отметить, что эстетическое в своей сущностной основе имеет гуманистический характер, сопряжено с духовным нравственным началом. Однако в современной действительности эстетика часто становится средством для достижения политических, идеологических и других целей, идущих вразрез с ценностями добра, красоты, истины.

Под воздействием многочисленных факторов создаются современные «эстетические идеалы» индивидуального и общественного сознания, определяющие в качестве нравственных образцов такие стереотипные установки как: красивая и роскошная жизнь; легкие деньги; вечная молодость, сила, власть, безнаказанность; равнодушие к жизненному миру человека. В то же время, современные исследователи отмечают разрушительное действие на общественное сознание компьютерных игр, демонстрирующих хладнокровное насилие [3, с. 42]. Исследователь Дымова И.А. выделяет неблагоприятное психологическое воздействие ряда печатных изданий на формирование образа взрослого у подростка. Таковы журналы «Шестнадцать», «Cool Girl» (он переименован ИД «Бурда» в «Лиза Girl» после ряда уголовных процессов против журнала по статьям 135, 242 Уголовного кодекса РФ) [4, с. 148].

Процессу социального отчуждения и моральной деградации потенциально может противостоять только нравственное сознание личности, осознание неразрывной связи людей, их социальной ответственности друг перед другом, повышение уровня образования и культуры личности. П.И. Новгородцев писал следующее: «Принцип солидарности легко и логически выводится из принципа личности, и в присущем личности нравственном сознании находит то необходимое обоснование, которое напрасно было бы искать в фактах общественной жизни» [5, с. 388]. В нравственно здоровом обществе человек органично включается в систему нормативно структурированных общественных связей и отношений, ориентируется на общественные ценности, которые позволяют ему достичь уважения к себе и другим людям, осуществлять рефлексивную деятельность по отношению к окружающему миру, осознавать свой долг перед обществом.

Правовое государство существует на основе нравственных ценностей, а не только на юридической базе. П.И. Новгородцев писал, что если общество теряет нравственные основы, то для него характерен режим деспотичный и разлагающий или анархичный и обреченный на революцию [5, с. 388]. Поэтому особую роль в сохранении нравственных основ общества, повышении уровня морального сознания личности играет государственная политика страны, способная создать благоприятные условия для духовного подъема общества, нравственного воспитания человека, а также гарантировать защиту общественной и личностной нравственности. В настоящее время направление будущей государственной политики представлено в послании Президента РФ Федеральному Собранию РФ от 12 декабря 2012 г., в котором выделяется определяющее значение сферы общего образования, культуры, молодежной политики. В то же время, Президент справедливо отмечает: «Закон может защищать нравственность, и должен это делать, но нельзя законом установить

нравственность. Попытки государства вторгаться в сферу убеждений и взглядов людей – это, безусловно, проявление тоталитаризма» [6].

#### *Список литературы*

1. *Права человека и правовое социальное государство в России / отв. ред. Е.А. Лукашева. – М. : Норма : ИНФРА-М, 2011. – 400 с. – ISBN 978-5-91768-191-7 (Норма); ISBN 978-5-16-004910-6 (ИНФРА-М)*
2. **Шинкова, С.С.** Влияние средств массовой информации на формирование эстетических представлений личности. / С.С. Шинкова // *Труды Оренбургского института (филиала) МГЮА (выпуск двенадцатый) – Оренбург, 2010. С. 57-65.*
3. **Анненкова, И.В.** Стратегия подмен и разрушений (как создается новая картина мира в современных СМИ) / И.В. Анненкова // *Вестник Московского университета. Сер.10. Журналистика. – 2008. – №4 – С.42-46.*
4. **Дымова, И.А.** Детская и подростковая проблематика в Оренбургских печатных средствах массовой информации / И.А. Дымова // *Вестник Оренбургского университета – 2012. – №11 – С.148-155.*
5. **Новгородцев, П.И.** Кризис современного правосознания. М: [б.и.], 1909.
6. *Послание Президента РФ Федеральному Собранию РФ от 12 декабря 2012 г // Российская газета от 13 декабря 2012. № 287.*

## К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТЯХ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Карымова О.С., Трифонова Е.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Ценностные ориентации определяются как система личностных установок по отношению к существующим в обществе материальным и духовным ценностям. Это совокупность убеждений, принимаемых индивидом как свои собственные внутренние ориентиры.

Актуальность изучения ценностных ориентаций личности обуславливает появление целого ряда работ, посвященных разным аспектам этой проблемы. Изучаются структура и динамика ценностных ориентаций личности в подростковом возрасте (Бобнева М.И., 1975, Файнбург З.И., 1969), роль ценностных ориентаций в механизме социальной регуляции поведения (Мерлин В.С., 1986), взаимосвязи ценностных ориентаций с характерологическими особенностями личности (Дубровина И.В., 1987) [1].

По мнению многих исследователей, занимающихся вопросом системы ценностей, несмотря на специфику подходов изучения определяют, что в основе поведения человека лежат его ценностные убеждения и установки, что обуславливает формирование личности человека. На протяжении всей жизни человек формирует свое мировоззрение, образ жизни, значительную роль в этом играют его окружение (семья, друзья), а также различные социальные воззрения и традиции.

На протяжении столетий основными общечеловеческими ценностями являлись семья, здоровье, образование, работа, близкое окружение (друзья). Однако в современном обществе наблюдается тенденция изменения в иерархии ценностей. Со всех источников средств массовых информационных технологий наблюдается пропаганда материальных ценностей, значимости «Себя» перед другими. Начиная с дошкольного возраста, формируются в ребенке идеи собственной исключительности, что порой приводит к весьма негативным последствиям.

В последние годы в обществе отмечается тревожная тенденция роста различного рода социальных отклонений в подростковой и юношеской средах. Практически разрушена старая система социальных координат, а это значит, что молодые люди в большинстве своем не имеют представлений об истинно человеческих ценностях, не имеют своих собственных жизненных целей, а являются объектом жесткой манипуляции со стороны различного рода социальных групп: экстремистских организаций, псевдорелигиозных сообществ, преступных группировок и мн. др.

Высокая степень нестабильности жизни, неясность перспектив социального развития общества, материальные трудности ведут к тому, что многие современные юноши и девушки с большой тревогой смотрят в завтрашний день. Они не могут самостоятельно решить, чего же они хотят от жизни, поэтому можно говорить о влиянии роли значимого окружения на формирование ценностных ориентаций современной молодежи.

Рассматривая формирование ценностных ориентаций как результат социализации, можно выделить «студенческий» возраст, как наиболее важный период, влияющий на становление системы ценностных ориентаций взрослого человека.

К студенческому возрасту относится юношеский период развития человека (16-17 — 20-21 лет). Основной, ключевой характеристикой данного периода является начало самостоятельной, взрослой жизни (Дарвиш О.Б., Клочко В.Е., Колюцкий В.Н., Кон И.С., Кулагина И.Ю. и др.) [1].

Студенческий возраст является порой самоопределяющим в дальнейшем становлении личности. На данном возрастном этапе, личность сталкивается одновременно с необходимостью определиться сразу по нескольким основным жизненным целям: профессии, семье, друзей. К сожалению, сделать выбор сразу достаточно сложно, учитывая, что свои приоритеты еще не определены, а на решение оказывают влияние макро и микросоциум.

В современном обществе, с учетом новых требований к личности, происходит смена в иерархии ценностей. На первый план выходит личность с ее особенностями, знаниями, умениями, навыками, затем уже коллектив. Данное требование проявляется уже с дошкольного возраста, когда начиная с детского сада обозначаются достижения в развитии конкретного ребенка. С первого класса по окончании школы собирается портфолио каждого, в котором отражаются конкретные компетенции человека. Закрепляется идея индивидуализма в вузе, в котором обучение ориентировано на компетенции, а поощрение за обучение сильно и четко дифференцировано, с учетом уровня знаний, умений и навыков.

Такие современные тенденции обуславливают стремление молодежи к материальному достатку. При этом достаток рассматривается не как результат плодотворной и напряженной работы, а как результат хитрости. Все значимей для современной молодежи становятся объекты материального мира, что также сказывается и на изменении проведения досуга. Свободное время молодежь стремится проводить не столько с целью саморазвития, сколько с целью достичь определенных финансовых успехов [2].

По результатам фокус-группы и проективной методики (рисунок ценности), проведенных в группах студентов 2-4 курсов, выделяются условно, следующие группы ценностей:

1. Материальные ценности, куда относятся все объекты, связанные с материальным достатком, благополучием (денежные купюры, преимущественно доллары и евро; машины, сотовые телефоны последних марок, особняки, поездки за границу на отдых и т.д.)

Интересным представляется тот факт, что отношения между мужчиной и женщиной иногда расцениваются как результат материального достатка. Например, *«такая красивая женщина может быть в паре только с обеспеченным молодым человеком...»*

2. Группа ценностей «Я и ДРУГИЕ». Сюда мы отнесли те ценности, которые показывают значимость других людей, групп для молодого человека. Это такие ценности как семья, дети, родители, друзья и т.д.

Заслуживающим внимания является тот факт, что ребята все чаще не стремятся вступать в семейные отношения без материальной основы. То есть, для вступления в брак необходимы жилье, стабильный заработок и т.д. Рождение ребенка также откладывается в связи с отсутствием материальной возможности.

В целом, такая тенденция может рассматриваться как положительно, так и отрицательно. С одной стороны, наблюдается достаточно рациональный и осознанный подход к созданию семьи.

С другой стороны - погоня за материальным ведет к возникновению проблем при создании семьи в более позднем возрасте. Поздние браки характеризуются нередко проблемами в репродуктивной сфере, так как при достижении определенных социальных успехов, женщине сложно сменить деятельность на 2-3 года.

3. Ценности индивидуальной самореализации. В данную группу вошли те ценности, которые позволяют самореализоваться: карьера, выгодные знакомства, связи, образование и т.д.

4. Духовные ценности. Данную группу составляют чувства, переживания и состояния: любовь, здоровье, счастье и т.д. Интересным представляется тот момент, что, обозначая здоровье как ценность, студенты не принимают ни каких попыток к профилактике здорового образа жизни.

Таким образом, для современных студентов наиболее значимыми являются материальные ценности, которые порой выступают как основа для достижения более серьезных целей: создание семьи, самореализации и т.д. Но немаловажным является тот факт, что материальные ценности часто выступают как самоцель, что вызывает сожаление.

Проведенное пилотное исследование всего лишь показывает тенденцию, однако результаты заставляют обратить на себя внимание.

#### *Список литературы*

1. **Кирилова, Н.А.** *Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н.А. Кирилова // Вопросы психологии - 2000. - №4. – С.29-31.*
2. **Перминова, М.С.** *Особенности стиля жизни российских студентов в современных условиях Российское общество: цивилизационные горизонты трансформации / М.С. Перминова // Материалы Международной научно-практической конференции «Трансформационное общество: проблемы, их решения и перспективы развития» - Саратов: «ИЦ «Наука», - 2007. - С.104-107.- ISBN 978-5-91272-100-7*

## **КРАТКАЯ ЗАРИСОВКА К ПРОБЛЕМАТИКЕ КАТОЛИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В Г. МОСКВА**

**Краснов П.П.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Данная обзорная статья посвящена деятельности негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Институт философии, теологии и истории святого Фомы» г. Москва.

История этого образовательного учреждения начинается с 1991 г. с открытия колледжа Философии, теологии и истории св. Фомы Аквинского, основанного о. Тадеушем Пикусом и по благословию архиепископа Тадеуша Кондрусевича, под патронажем ордена Иезуитов Римско-католической церкви.

С 1997 года колледж передаётся в ведение Ордена иезуитов. Институт обретает постоянное помещение, располагающееся по адресу г. Москва, ул. Фридриха Энгельса, д. 46, строение 4. Спустя 2 года его ректором назначен отец Октавио Вильчес-Ландин. Понимая нужду в духовной литературе на русском языке, отец Октавио основывает в учебном заведении издательство, которое осуществляет перевод и издание сочинений по теологии, философии.

В связи с определенной востребованностью и общественным интересом к деятельности колледжа, количество студентов постепенно увеличивалось. В 2006 г. открылась перспектива получения колледжем статуса высшего учебного заведения и институт начал вести подготовку специалистов и бакалавров по очно-заочной (вечерней) форме обучения в соответствии с Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования.

Помимо основной деятельности – обучения студентов, программа института включала в себя дополнительные возможности, в частности, повышение квалификации для специалистов по основному профилю учебного заведения – религиоведение.

Особой гордостью института был разросшийся издательско-полиграфический комплекс, посредством которого на русском языке выходили сочинения Папы Бенедикта XVI, катехизис католической церкви и многие основополагающие издания, посвященные проблеме религиозного и светского образования. С 2001 г. издавался журнал «Точки/Puncta», посвященный изучению вопросов религии, культуры и общества.

В феврале 2011 г. получена бессрочная лицензия Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки на право ведения образовательной деятельности по направлению 033300 Религиоведение. Интересным представляется взятый в институте за пример образец западной модели образования, но в рамках российского законодательства [1].

В июне 2012 г. институт осуществил четвертый выпуск по специальности 031801 Религиоведение.

Примечательным явлением, является тот факт, что обучение в вузе могли получать все граждане независимо от их причастности к какой-либо конфессии.



В рамках обучения было предусмотрено несколько религиоведческих практик, в рамках которых студенты института посещали различные религиозные общины и знакомились с религиозной жизнью города Москва, пробовали свои силы в подготовке лекций и преподавании религиоведческих дисциплин. Преподаватели института – профессора, доктора и кандидаты наук. Институт имел связи с крупнейшими центрами религиоведения Москвы: кафедрой философии религии и религиоведения философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова и Центром изучения религий Российского государственного гуманитарного университета. Многие преподаватели из этих ВУЗов приглашались для чтения лекций в институте. Занятия в институте проводились в современных аудиториях, имелся компьютерный класс с доступом в Интернет и аудио-видео оборудованием.

За годы работы институт сформировал уникальный фонд учебной и научной литературы. Библиотека постоянно пополняется, ее фонд составляет свыше 40000 экземпляров с научной и богословской литературой на 6 языках. Читальный зал института открыт для всех желающих, имеется доступ к электронным информационно-библиотечным системам.

До 2012 г. институт осуществлял подготовку специалистов на безвозмездной основе и лишь с начала 2012 учебного года появилась возможность обучаться на коммерческой основе.

Профессорско-преподавательский состав был представлен 11 докторами наук и 33 кандидатами наук. Среди них – католические и православные священнослужители и преподаватели московских ВУЗов.

Институт являлся базой, на которой проводились международные конференции по различным актуальным проблемам, так же поднимались вопросы антропологического характера [2], особое место занимал вопрос отношений СССР и Ватикана в период Второй мировой войны.

Ректор института – Мухелишвили Н.Л., кандидат биологических и доктор психологических наук, заведующий лабораторией Института проблем передачи информации Российской академии наук, также преподает в РГГУ.

В августе 2013 г. из интернет-СМИ стало известно о прекращении деятельности института. В изданиях причина прекращения работы вуза не была озвучена, лишь упоминалось, что инициатором закрытия учебного заведения выступил учредитель – Орден иезуитов.

Спустя некоторое время, последовало официальное заявление: «Религиозная организация ордена римско-католической церкви Независимый российский регион «Общества Иисуса» приносит свои извинения за причиненные неудобства, связанные с закрытием негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Институт философии, теологии и истории святого Фомы», - сказано в заявлении вуза [3].

По неофициальным источникам стало известно, что вуз будет переориентирован и сосредоточит свою работу на повышение квалификации для специалистов по основному профилю учебного заведения – религиоведение.

Официальный сайт института - [www.ifti-thomas.ru](http://www.ifti-thomas.ru), отключен, информация, располагающаяся на нем, в настоящее время, недоступна.

Таким образом, закрылся единственный вуз, где можно было получить католическое высшее образование в России...

#### *Список литературы*

- 1. Гнездилова, Т.А. Эстетический аспект формирования имиджа студентов вуза/ Т.А. Гнездилова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием); Оренбургский гос. ун-т. — Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2013. — С. 2334-2337.*
- 2. Каргапольцев, С.М Человек и личность как эстетические феномены / С.М. Каргапольцев // Вестник Оренбургского государственного университета. — 1999. — №3. — С. 29-37.*
- 3. В Москве закрылся институт ордена иезуитов // Официальный сайт «Российской газеты» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.rg.ru/2013/08/13/institut-anons.html> (дата обращения: 25.12.2013).*

# СОВРЕМЕННЫЙ ЕВРОПЕЙСКИЙ КОМПЛЕКС ВЫСШЕГО КАТОЛИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Краснов П.П.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Данная статья преследует цель комплексно рассмотреть деятельность высших католических учебных заведений в Европейском союзе и дать обзор относительно системы духовного образования, в рамках указанного контекста, на сегодняшний день.

Заложенный в фундамент образования принцип гуманитаризации призван «осуществить принципиальную переориентацию индивида и общества с одной иерархии ценностей (где человек предстает как средство) на другую, вершиной и целью которой является сам человек в подлинном его значении и смысле»[1].

Начало систематизации образовательных стандартов положил Папа римский Лев XII в 1824 г., впервые утвердив создание Конгрегации образования (Congregatio studiorum). Вся полнота современного католического высшего образования находится в ведении Конгрегации католического образования созданной, согласно, утвержденной Папой Иоанном-Павлом II конституции *Pastor Bonus* в 1988 г. Конгрегация действует в трех направлениях: «по всем семинариям (кроме подлежащих юрисдикции Конгрегаций евангелизации народов и по делам Восточных Церквей) и соответствующим факультетам религиозных и секулярных институтов; по всем университетам, факультетам, институтам и высшим школам (принадлежащих Церкви или гражданские, но зависящих от церковных представителей); по всем школам и образовательным институтам в зависимости от церковных полномочий» [2].

Интересные статистические данные о масштабах деятельности и результативности системы католического образования можно почерпнуть из наиболее авторитетного источника ежегодного издающегося в Ватикане – «*Annuario Pontificio*», в котором собраны многочисленные данные о внутренней жизни всех элементов Римско-католической церкви: конгрегаций, диоцезов, митрополий, поместных церквей, организаций, за прошедший год.

Все учреждения, относящиеся к высшей школе, делятся на четыре группы:

- университеты под патронажем Папы римского, т.н. «пontiфикальные». Это одни из самых старейших и престижных учебных заведений в Европе, находящиеся в непосредственной зависимости от города-государства Ватикан;
- университеты, находящиеся в ведении Конгрегации католического образования;
- институты, с элементами смешенного управления;
- католические университеты, находящиеся в ведении государств.

Рассмотрим самые примечательные учебные заведения из представленной квадратуры.

Пожалуй, один из известнейших католических университетов – Папский Григорианский (Pontificia Universita Gregoriana). Идея создания данной школы принадлежит Игнатию Лойоле, и непосредственное учреждение относится к 1552 г. Основная задача – подготовка квалифицированных кадров для работы в центральных структурах Католической церкви. Являясь одним из старейших и авторитетнейших учебных заведений, университет ведет подготовку более 2000 студентов из 120 стран мира. Одной из жемчужин университета является библиотека, которая содержит около 1 миллиона редчайших книг по всем областям богословского знаний, культурологии, философии и литературы. Обучение ведется на 20 языках, в т.ч. и русском.

Среди учебных заведений подчиняющихся Конгрегации католического образования необходимо отметить один из старейших университетов Франции – Ангерский. Он был создан в 1373 г. и, просуществовав несколько столетий, угас. Новое дыхание университет получил в 1875 г. по благословению Папы Пия IX. Сегодня, это одно из динамично развивающихся учебных заведений, которое ведет подготовку по следующим направлениям: теология, религиоведение, культура и искусство, гуманитарные и технические науки [3]. Обучаются в школе порядка 13 тыс. студентов со всего мира.

Среди вузов со смешенной системой управления можно выделить Парижский католический институт. Несмотря на то, что учебное заведение является частным, оно ведет подготовку претендентов в духовные степени. Также есть магистратуры и доктораты по теологии, философии, праву и др. Особое положение в научных исследованиях данной школы занимает проблема предрассудка, его философского и духовного трактования. В России подробно этой проблемой занимается И.Р. Габдуллин [4].

Учебные заведения находящихся в ведении государств, т.е. те в которых наличествуют католические факультеты крайне многочисленны, они представлены в Италии, Германии, Франции, Швейцарии, Австрии и других странах ЕС.

Исходя из того, что «человеческая целостность представляет собой единство трех качественно различных подсистем, природной, социальной и духовной, структурно-функциональное соответствие между которыми является много-многозначным» [5], необходимо отметить важность теологического образования, возможность получить которое сегодня представляется актуальным не только для представителей конфессий, но и граждан находящихся во внеконфессиональном поле.

#### *Список литературы*

- 1. Стрелец, Ю.Ш. Ценностный горизонт культуры и смысл образования/ Ю.Ш. Стрелец // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2 (121). – С. 59-65.*
- 2. Конгрегация католического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.katolik.ru/struktura-vatikana/item/388-kongregatsija-katoliche-sk.html>. – 15.12.2013.*

3. *Официальный сайт Ангерского университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uso.fr/>. – 15.12.2013.*
4. **Габдуллин, И.Р.** *Метафизические основания в понимании предрассудка как формы когнитивно ценностного взаимодействия в структуре сознания / И.Р. Габдуллин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 7 (126). – С. 167-174.*
5. **Беляев, И.А.** *Человеческое существо как природно-социально-духовная целостность: особенности системной организации/ И.А. Беляев // Вестник Оренбургского государственного университета. –2009. –№ 7. –С. 119-127.*

## ОБЩЕСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КАК КАТЕГОРИЯ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Лыков А.А., Трофимова Г.П.

Орский гуманитарно-технологический институт  
(филиал) ОГУ, г. Орск

Понятие «общественный институт» является одним из основных в социально-гуманитарном знании, поскольку позволяет понять специфику и сущность структуры социального пространства, интегрирует множество разнообразных человеческих действий, составляющих социальные отношения. При этом понятие трактуется достаточно неоднозначно. В социально-философском знании оно имеет довольно глубокие основания и демонстрирует различие подходов к пониманию его сущности. В одном из самых известных произведений Платона – диалоге «Государство» – античный мыслитель, отождествляя государство с человеком пишет: « ... в государстве и в душе каждого отдельного человека имеются одни и те же начала, и число их одинаково» [1, с. 255]. Человек, по мнению Платона, является неотъемлемой частью государства, а душа человека имеет структуру сходную с социальной структурой. Как пишет о данной идее Платона М.А. Киссель: «Власть человека над самим собой - аналог государственной власти, а влечениям человека соответствуют основные социальные институты, выполняющие необходимые общественные функции. Психическое же расстройство - модель охваченного беспорядками государства» [2, с. 74-75]. Образование государства происходит в результате социального развития, функциональной специализации и разделения труда. Таким образом, сущность человека, согласно Платону, подобна сущности государства. Очевидным является, что понимание сущности общественных институтов Платоном целиком соответствует его объективно-идеалистическому мировоззрению и содержит выраженные элементы провиденциализма.

Важнейшие социально-философские идеи, необходимые для последующего изучения общественного устройства, были высказаны Аристотелем в его трактате «Политика». В отличие от Платона, Аристотель указывает, что общественные институты являются продуктом естественного возникновения. Действия человека, направленные на общество, согласно Аристотелю, целиком соответствуют его природе. Таким образом, философ считает безусловными и естественными частную собственность и даже рабство.

Аристотель критически рассматривает идею Платона о полном единстве государства и общественных институтов, указывает на реально существующую множественность. Общественный строй, по Аристотелю, неизбежно объединяет в себе различные виды и промежуточные формы государственных устройств. Таким образом, можно предположить, что Аристотель предвосхитил плюралистическую модель понимания социального пространства.

Многогранность и противоречивый характер эпохи Возрождения нашли отражение в социально-политической доктрине Н. Макиавелли. Он сумел

понять и отразить смысл и основные тенденции эпохи: бурное развитие промышленности и торговли, образования и науки. Италия времен Макиавелли представляла собой конгломерат множества городов-государств и была ареной жестоких войн. Вместе с тем, начался процесс формирования крупных централизованных государств. Макиавелли категорически отбрасывает идею государства, созданного народом. Государство, по его мнению, может быть воплощением великой силы и воли одного человека. Взгляды Макиавелли не вполне совпадают с общепринятыми нравственными нормами, но это объяснимо с позиции историзма, важнейшего принципа социально-философского анализа. Историзм Макиавелли при этом не абстрактен, он учитывает реальную картину общества, всех форм общественного сознания и соответствующих им институтов.

В этой связи нельзя не упомянуть и позицию Т. Гоббса, изложенную в знаменитом сочинении «Левиафан». Гоббс – один из основоположников и ярких представителей теории общественного договора, не согласен с выводами Аристотеля о том, что общественная природа человека естественна. Гоббс склоняется к мнению Макиавелли, который полагает, что человеческая природа эгоистична и естественным состоянием является борьба людей друг с другом. Инстинкт самосохранения заставляет вступать в соглашение и устанавливать абсолютную власть. Неограниченная власть государства при этом, не уничтожает полностью свободы граждан, если это не свобода от законов.

Одним из тех, кто заложил основы изучения общественных институтов, был итальянский философ Джамбаттиста Вико. Выдвигая аксиомы в своей работе «Основания новой науки о природе наций» он писал: «Порядок идей должен следовать за Порядком вещей. Порядок вещей человеческих таков: сначала были леса, потом — хижины, затем — деревни, после — города, наконец — Академии» [3, с. 91]. Развитие институтов и человеческого мышления взаимно детерминировано: институты создаются людьми в результате осознания своих потребностей и впоследствии приобретают самостоятельное онтологическое значение, определяя в дальнейшем «порядок идей», зависящий от уровня развития человеческого общества. Причем данное развитие, судя по всему, имеет циклический характер. Вико указывает, что сначала люди ощущают необходимое и полезное, но в итоге развращаются роскошью и безумствуют, растрачивая свои имущества. Данная идея Вико может быть использована для теоретико-философского анализа современного состояния социальных институтов, в развитии которых явно просматривается вышеуказанная тенденция циклизма. Это можно проиллюстрировать на примере эволюции государства как одного из основных социальных институтов. В настоящее время функционирование государства происходит в условиях невиданного ранее социального многообразия – плюрализма, что значительно усложняет управленческую деятельность человека, который сталкивается с новыми вызовами социальной реальности. Развитие всех общественных институтов, и в первую очередь государства, обусловлено наличием острых противоречий в социуме, вызванных объективно существующими классовыми различиями.

В процессе зарождения, автономизации и развития социологии понятие «общественный институт» становится базовой категорией этой науки. Социологи справедливо считают это понятие основой системно-структурного анализа общественной жизни, так как оно дает возможность идеализации и обобщения многообразных действий людей. Онтологический статус понятия обусловлен его способностью отражать предельно общие характеристики разнообразных социальных действий и отношений, а также системное единство общества. Изначально в социологии не сложилось единообразного подхода к толкованию данного понятия, что обусловлено его сложностью и многогранностью.

Одним из первых социологов, занявшихся исследованием социальных институтов, был Г. Спенсер. Понятие «социальный институт» стало одним из главных пунктов концептуальной системы английского мыслителя. Социальные институты, согласно Спенсеру, представляют собой механизмы самоорганизации совместной жизни людей. Главной функцией социальных институтов является удовлетворение человеческих потребностей. Помимо этого, социальные институты обладают системообразующим качеством – они скрепляют социальные действия индивидов, упорядочивая общественные отношения, обеспечивая тем самым единство и дальнейшее развитие социальной системы. Спенсер впервые представил развернутую классификацию социальных институтов с позиций функционализма.

Следствием социальной дифференциации становится разделение труда, которое способствовало развитию земледелия, торговли (система органов питания), а также системы транспорта, путей сообщения (распределительная система) и, в конечном счете, переходу от военного к промышленному типу общества, основанного на принципах добровольности, взаимоуважения и самоограничения. Органицизм учения Спенсера определил методологическую направленность исследовательской деятельности ученого: сочетание системного и структурно-функционального анализа общества с эволюционным подходом. Выдвигая тезис о сходстве общества с биологическим организмом, Спенсер указывал, что в социальной системе существуют три подсистемы: регулятивная система, система органов питания и распределительная система. Их формирование происходит эволюционным путем: с течением времени они поочередно в вышеуказанном порядке образуются путем выделения из относительно однородного социального «агрегата».

Значительный вклад в изучение социальных институтов внес американский экономист, основоположник институционализма, Т. Веблен, также как Спенсер связывавший их появление и развитие с эволюцией социальной системы. Т. Веблен указывает также на значительное обратное влияние, которое оказывают социальные институты на эволюционное развитие самого общества. Сторонник институционализма Дж. Коммонс, признавая неопределенность и расплывчатость термина «институт», дает следующее определение данного понятия: «Институт определяется как коллективное действие по контролю, освобождению и расширению индивидуального действия. Его формы — неорганизованный обычай и организованные



действующие предприятия или, при более общей трактовке, функционирующие организации» [4, с. 69].

Другой представитель институционального направления в социально-экономическом знании У. Гамильтон определяет социальные институты как словесные символы для лучшего обозначения группы общественных обычаев. Аналогичным образом, как «существующие социальные привычки», определяет социальные институты следующий сторонник институционализма У. Митчелл.

Из этих определений со всей очевидностью следует вывод, что институционалисты использовали расширительное толкование понятия «социальный институт», относя к нему явления из различных сфер человеческой жизнедеятельности: политической, экономической, правовой. Например, институтами являются система денежного обращения, система кредитования потребительское поведение, обычаи и привычки, право, учреждения и т.д. Экономическая наука, обладающая по мнению институционалистов универсальным характером, должна подвергнуться системному анализу данные понятия.

Важное значение имеют также взгляды представителей структурно-функциональной школы, феноменологии и бихевиоризма. Каждое из этих направлений по своему представляет процессы институционализации и находит свои онтологические основания этих процессов. Как точно указывает В.А. Ядов, теоретик структурного функционализма Т. Парсонс считал, что социальные институты «...осуществляют координацию социальных действий в общественной системе и тем самым обеспечивают ее устойчивое функционирование» [5, с. 5]. Основу социальных институтов составляют ценности и нормы, регулирующие действия индивидов. В построении своей теории Парсонс опирался на системный подход; он был сторонником идеи стабильного устойчивого развития социальной системы. Теория Парсонса подвергалась в дальнейшем частой критике, в том числе за отрицание конфликта как движущей силы развития общества, со стороны представителей различных школ и направлений в социологии.

Значительный вклад в теорию социальных институтов внес другой виднейший представитель структурного функционализма американский социолог Р. Мертон. Он рассматривал социальные институты с точки зрения их функционального значения, их роли в обеспечении существования всей социальной системы, частями которой они являются. При теоретическом исследовании общества Мертон оперировал понятиями: «функция», «дисфункция», «явные и латентные функции», подвергая критическому переосмыслению постулат функционального единства общества, сформулированный А. Рэдклифф-Брауном и Б. Малиновским. В отличие от ранних функционалистов и Парсонса, Мертон не считал институты исключительно источником стабильности социальной системы. Реализуя явную или латентную функцию, институты могут быть как функциональными, так и дисфункциональными.

Необходимо отметить, что такой подход к рассмотрению социальных институтов является традиционным для социологической науки с момента ее зарождения. Родоначальник социологии О. Конт в рамках социальной статики анализировал основные институты общества (семью, государство, церковь) с точки зрения их значения для функционирования социальной системы. Данная традиция исследования социальных институтов в традициях функционализма была продолжена Э. Дюркгеймом. Институты, по Дюркгейму, являются социальными фактами, существующими вне индивидуального сознания индивида и обладающими по отношению к нему принудительной силой.

Подход М. Вебера к социальным институтам основывался на методологии антипозитивизма и номинализма. Исследование социальных институтов, согласно веберовской теории «социального действия», должно осуществляться «...социологией в той форме, в какой они становятся значимыми для отдельных индивидов, в какой последние реально ориентированы на них в своих действиях» [6, с. 180]. В противоположность Дюркгейму, Вебер отрицал «первичность» общества и его институтов по отношению к индивидам, считая первичным предметом социологии социальное поведение людей.

Психологическая трактовка социальных институтов представителем теории обмена Дж. Хомансом осуществляется в духе бихевиоризма. Социальными институтами он называет устойчивые модели социального поведения, регулирующие действия людей. Противопоставляя свою концепцию структурному функционализму, в рамках которого сущность институтов объясняется исходя из их функционального назначения и взаимовлияния в социальной системе, Хоманс недооценивает их роль в регулировании общественных отношений. Поведение людей в обществе, по мнению Хоманса, может быть объяснено на микроуровне повседневного человеческого взаимодействия.

Структурный функционализм подвергался критике также со стороны других направлений. Виднейший разработчик теории конфликта Р. Дарендорф указывал, что конфликт и изменение рассматриваются Парсонсом и Мертоном скорее как патологические отклонения. Дарендорф пишет: «Подразумеваемая структурно-функциональной теорией модель общества постулирует относительно стабильную систему, состоящую из частей, чьи функции определяются соотношением с системой. Однако же, чтобы разрешить динамические проблемы на уровне систематической социологии, необходимо предположить такую модель общества, в которой конфликт по поводу принципов какой либо наличной и рассматриваемой как эвристическая конструкция структуры, постулируется в качестве правила, а положение отдельных феноменов определяется в соотношении не только с системой, но и с принципом, располагающимся по ту сторону системы...» [7, с. 327]. Для Дарендорфа конфликтное состояние общества – норма, а отклонением являются устойчивость и равновесие.

Особого внимания заслуживает социокультурный подход, наиболее ярким представителем является А.С. Ахиезер. Данный подход представляется

особо ценным применительно к анализу процессов трансформации общественных институтов в российском социуме. Для понимания причин и последствий социальных изменений необходимо учитывать особое конфликтное состояние российской цивилизации, которое А.С. Ахиезер характеризует как раскол, что обусловлено промежуточным положением России между традиционной и либеральной цивилизациями. Взаимодействия индивидов, как «первичные клетки» социальной системы, в российском обществе основываются на так называемом «инверсионном мышлении», которому свойственна поляризация, столкновение крайних мировоззрений, нетерпимость носителей противоположных точек зрения. Медиативное же мышление, свойственное либеральной цивилизации, стремится преодолеть эти крайности путем их взаимопроникновения. А.С. Ахиезер выделяет соборный и авторитарный идеалы общественного устройства, циклическая смена которых в истории России составляет содержание социокультурной динамики страны, детерминируя кризисное состояние российского социума и предопределяя его инверсионное развитие. В России, адаптировавшейся к расколотому положению, общественные институты находятся в перманентно патологическом состоянии. А.С. Ахиезер приводит разнообразные примеры негативных явлений, объясняемых принятием государством неграмотных управленческих решений в сфере экономики: монополия государства на дефицит, бюрократическое планирование в ущерб рынку, адаптация работников к неэффективному производству и ряд других. Кризис общества и государства, обусловленный расколом общественного сознания, должен быть разрешен, прежде всего, в культурном пространстве, в человеческом мышлении. А.С. Ахиезер видит выход из такого кризисного состояния в переходе от промежуточной к либеральной цивилизации.

Таким образом, можно предположить, что классические направления социальной мысли в настоящее время не являются полностью адекватными для анализа быстро изменяющихся социальных объектов постиндустриального общества. Поэтому для исследования динамических процессов развития социальных институтов в условиях нарастающего социального многообразия лучше применима неклассическая парадигма. Представители новых направлений при анализе общественных институтов ставят акцент не на их стабильности и целостности, а на изменчивости, что на наш взгляд наиболее соответствует современным реалиям.

#### *Список литературы*

1. **Платон.** *Государство. Сочинения в четырех томах. Том 3. Часть 1.* / Платон. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та; «Изд-во Олега Абышко», 2007.— 752 с. — ISBN 978-5-903525-07-2.
2. **Киссель, М. А.** *Джамбаттиста Вико.* / М.А. Киссель — М.: Мысль, 1980. — 197 с.
3. **Вико, Джамбаттиста.** *Основания новой науки о природе наций.* / Джамбаттиста Вико. — М.—К.: «REFL-book» — «ИСА», 1994. — 656 с. — ISBN 5-87983-017-9.

4. **Коммонс, Джон Р.** Институциональная экономика. / Джон Р. Коммонс // *TERRA ECONOMICUS*. Том 10. – 2012. – № 3. – с. 69-76.
5. **Ядов, В.А.** Социальные институты. / В.А. Ядов // *ЧЕЛОВЕК. СООБЩЕСТВО. УПРАВЛЕНИЕ*. – 2006. – №1 – с.4-13.
6. **Громов, И.А., Мацкевич, А.Ю., Семенов, В.А.** Западная социология: учебное пособие для ВУЗов. / И.А. Громов, А.Ю. Мацкевич, В.А. Семенов. – Спб.: ООО «Издательство ДНК», 2003. – 560 с. – ISBN 5-901562-41-0.
7. **Дарендорф, Р.** Тропы из утопии. / Р. Дарендорф – М.: Праксис, 2002. – 536 с. – ISBN 5-901574-08-7.

## **К ВОПРОСУ О ПОЛИТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЯХ В ФИЛОСОФИИ ПЛАТОНА**

**Ляшенко П.В.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Происходящие процессы переустройства и реформирования политико-правовой системы современной России обуславливают смену ценностных, мировоззренческих ориентаций, создают условия для активного научного освоения политической философии, а вместе с ними складывается благоприятная возможность вернуться к фундаментальным основаниям политики. Специфика переживаемого исторического периода усилила научный интерес к вопросам, связанным с осмыслением социального и политического бытия человека, к рассмотрению роли политических ценностей в процессе становления государства, которые были предметом изучения в философии Платона.

Приступая к анализу политических ценностей в воззрениях Платона, нужно отметить особенность становления его философии. А.Ф. Лосев отмечает, что Платон жил в эпоху социально-политического кризиса Греции, когда греческий полис шел к развалу и был накануне гибели [2, 31]. Как известно, Платон был выходцем из семьи с богатыми аристократическими традициями, многие его близкие родственники активно участвовали в политической жизни Греции, тем самым, мыслитель переживал за судьбу полиса как за свою собственную. В тоже время, стоит отметить, что Платон не удовлетворялся теоретическими изысканиями в области идеального политического устройства. Так, известна его попытка реформирования государства и общества в Сицилии, однако «некий рок, который сильнее людей, разметал планы неисправимого мечтателя» [4, 65]. Кризисные явления античного полиса и как следствие переосмысление политических ценностей, лежавших в его фундаменте, привели Платона к мысли о необходимости построения идеальной государственности в основе которой, на наш взгляд, лежали эстетико-этические идеи, определяющие социально-политическое бытие человека.

Несмотря на то что разработка теории государства и ее практическая реализация было важнейшей целью философии Платона, мыслитель, по сути, остается идеалистом. Тема идей лежит в основании философии Платона. Исходя из этого, дальнейший анализ сущности политических ценностей, должен рассматриваться в контексте его идеалистической концепции.

В соответствии со спецификой поставленной выше проблемы, необходимо обратиться к пониманию Платоном политики. Мыслитель в традициях античности отождествляет политику с деятельностью государства и политические отношения, согласно его мысли, возникают из необходимости в удовлетворении потребностей, которые человек не в силах удовлетворить самостоятельно [7, 130]. Сферу политического по Платону, на наш взгляд, можно понимать в широком смысле слова как социальную сферу реализации интересов и потребностей человека. Реализация интересов и потребностей

человека лежат в основе функционирования любого государства и, вместе с тем, приводит к благу каждого человека.

Политика выступает формой существования человека, в основе функционирования которой, по Платону, лежит идея Благо. Через идею Благо становятся «пригодными и полезными» [7, 286] и как следствие ценными справедливость, государство и политика. Благо понимается Платоном как высшая ценность, так мыслитель пишет: «Считай что познаваемые вещи могут познаваться лишь благодаря благу; оно же дает им и бытие, и существование, хотя само благо не есть существование, оно за пределами, и превышает его достоинством и силой» [7, 130]. Тем самым, основание всего бытия, в том числе и социально-политического бытия человека, лежит в идее Блага. Благо является основанием политического устройства по Платону. Категория «благо» в платоновском мышлении «выполняет функцию, выходящую за пределы этики, она ключевая в онтологическом и гносеологическом статусе, цель и причина всякого бытия, источник всех идей, лежащих за ее пределами» [1, 34]. Исходя из данной мысли, можно отметить, что благо для общества и человека, является не только высшей этической ценностью, но и ценностью политической, эстетической, определяющей существование всего бытия.

Ценностная составляющая политических взглядов Платона основывается, на наш взгляд, на неразрывности в мировоззрении философа эстетического, этического и политического. Благо у Платона это основа онтологического единства ценностной триады Красоты, Добра, Истины. Красота, Добро, Истина – это сущности, имеющие метафизический смысл и являющиеся духовной составляющей социально-политического бытия человека. Так, Л.Н. Столович отмечает, что Благо для Платона, это ценностное начало, которое дифференцируется так или иначе на доброе, прекрасное, истинное, но в итоге объединяет все эти понятия [8, 28]. Благо общества и человека это государство, построенное на взаимосвязи и установлении элементов ценностной триады.

Красота, Добро и Истина, являясь высшими духовными ценностями, воплощаются в земном бытии, служа идеалом гражданина утопического полиса, который пытался построить Платон. А.Ф. Лосев отмечает, что «гражданин античного полиса VI-V веков до н.э. жил по законам своего государства, вырабатывая идеал, критерием которого была именно полисная калокагатия» [4, 20]. Калокагатия в понимании древнего грека была неотрывна от политики, она служила неким образцом эстетико-этического облика человека, который, вырабатывая этот идеал в себе, служил законам и государству. И.М. Нахов, рассматривая философию киников и указывая на ее противоположность философии Платона, пишет: «Калокагатия возникла как законное дитя греческого полиса, как сублимация господствующих представлений о внешних и внутренних достоинствах идеального гражданина полиса» [6, 221]. Таким образом, можно отметить важность не только эстетического и этического, но и социально-политического содержания калокагатии. Калокагатия рассматривалась Платоном как особая ступень социально-политического становления гражданина, на которой человек живет во имя государства и не нуждается во внешнем давлении законов.

Преображение человека в античном полисе связывалось с добродетельным образом жизни, то есть «соблюдением закона и духовной общественной интеграцией» [5, 58]. Следование законам становится внутренней необходимостью и долгом человека. А.Ф. Лосев утверждает, что «у Платона калокагатия связывается с представлением о счастье, разумности, свободной убежденности, которая не нуждается во внешних законах и заключается в естественном умении правильно пользоваться жизненными благами» [3, 347]. Калокагатия как эстетико-этическая ценность должна выступить неким идеалом будущего гражданина полиса, который способен к жизни без законов, внешнего контроля и способен преодолеть разорванность между частными и государственными интересами.

Для устройства идеального государства, по Платону, необходимо чтобы политиками становились философы, достигшие вершин в познании Красоты, Добра и Истины как высших ценностей на основе которых, на наш взгляд должны быть установлены государственные законы. Лишь такие политики, по мысли Платона, способны построить государство всеобщего блага и справедливости. Как отмечает Платон, «справедливость и красота, если неизвестно, в каком отношении они суть благо, не найдут для себя достойного стража в лице человека, которому это неведомо» [7, 287]. Платон в диалоге «Государство» задается вопросом: «А чем лучше слепых те, кто по существу лишен знания сущности любой вещи и у кого в душе нет отчетливого ее образа? Они не способны, подобно художникам, усматривать высшую истину и, не теряя ее из виду, постоянно воспроизводить ее со всевозможной тщательностью, и потому ей не дано, когда это требуется, устанавливать здесь новые законы о красоте, справедливости и благе или уберечь уже существующее» [7, 262]. Государство предстает как некое подобие космоса которое управляется по законам порой неведомым человеку, до которых он способен дойти лишь умозрительно, поэтому правители философы, должны стремиться к восприятию всего бытия в целом и постижение бытия может быть осуществлено на эстетико-этических принципах.

Исходя из вышесказанного, отметим, что Платон один из первых мыслителей поставивших проблему политических ценностей как основополагающих принципов в деле реформирования государства. Согласно Платону, в творческом акте, направленном на преобразование государства, человек должен руководствоваться высшими ценностями Красоты, Добра, Истины. Красота, Добро, Истина как ценностное единство выступают смыслообразующими принципами бытия человека в полисе и становятся особым способом миропостижения, которое гармонично выстраивает все сферы общественной жизни.

#### *Список литературы:*

- 1. Коломиец, Г. Г. Ценность музыки: философский аспект. Монография / Г. Г. Коломиец. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – 579 с.*
- 2. Лосев, А. Ф. Жизненный и творческий путь Платона // Платон Собрание сочинений в 4 т. Т. 1 / Пер. с древнегреч.; Общ.ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса,*

- А. А. Тахо-Годи; Авт. вступ. ст. и ст. в примеч. А. Ф. Лосев; Примеч. А. А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1994. – 860 с.*
- 3. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон / А. Ф. Лосев. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: Фолио, 2000. – 846 с.*
- 4. Лосев, А. Ф. Платон. Аристотель / А. Ф. Лосев. – М.: Молодая гвардия, 2005. – 392 с.*
- 5. Лященко, М. Н. Осмысление проблемы самоубийства в философской мысли Древней Греции / М. Н. Лященко // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург, 2012. – № 4. – С. 57-61*
- 6. Нахов, И. М. Философия киников / И. М. Нахов. – М.: Наука. – 1982. – 221 с.*
- 7. Платон Собрание сочинений в 4 т. Т. 3 / Пер. с древнегреч.; Общ.ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи; Авт. вступ. ст. и ст. в примеч. А. Ф. Лосев; Примеч. А. А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1994. – 654 с.*
- 8. Столович, Л. Н. Красота, Добро, Истина: Очерк истории эстетической аксиологии / Л. Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 464 с.*



# АНАЛИЗ МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОЙ ПОЗИЦИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА НА ПРИМЕРЕ ТАМОЖЕННОГО СОЮЗА

Максименко Е.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Для анализа государства-члена таможенного союза особое значение в условиях нарастающей тенденции глобализации всех общественных процессов в современном мире приобретает категория «интерес» как определяющий фактор международно-правовой позиции первичных субъектов международного права. Разработка категории «международно-правовая позиция государства» положено начало в трудах всемирно известного юриста-международника профессора, члена-корреспондента АН СССР, первого президента Советской (ныне – Российской) Ассоциации международного права Г. И. Тункина. По определению Г. И. Тункина международно-правовая позиция государства представляет собой «общее отношение государства к международному праву, его прогрессивному развитию и соблюдению принципов и норм, представление о характере международного права, его роли в обществе, принципы и нормы, за внедрение которых в международное право государство борется, применение им принципов и норм действующего международного права» [1].

В условиях глобализации возрастает роль как международного так и внутригосударственного права. Принимая во внимание сложность задач, ныне стоящих перед международным сообществом в целом, в решение которых трудно переоценить роль правового регулирования, по сути можно говорить о складывающейся тенденции признания приоритета международного права по отношению к внутригосударственному праву. Признание приоритета международного права является официальной позицией руководства российского государства. Так, в Конституции РФ есть соответствующая норма (ч. 4 ст. 15), согласно которой общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации признаются составной частью российской правовой системы. Следует согласиться с мнением профессора дипломатической академии С. В. Черниченко, который считает, что по мере возрастания интеграционных процессов повышается необходимость создания сообщества правовых государств, которое будет способствовать господству права в международных отношениях. Основные признаки правового государства, его сущностная характеристика на межгосударственном уровне указаны в документах основных совещаний в рамках (по началу СБСЕ, а затем – ОБСЕ). Так, по определению Копенгагенского совещания СБСЕ сущность правового государства означает «не просто формальную законность, которая обеспечивает регулярность и последовательность в достижении и поддержании демократического порядка, но и справедливость, основанную на признании и полном принятии высшей ценности человеческой личности и гарантируемую

учреждениями, образующими структуры, обеспечивающие ее наиболее полное выражение» [2].

В нашем исследовании, разумеется, мы под справедливостью понимаем не фактическое равенство, а справедливость, заложенную в самом праве (как в международном, так и внутригосударственном). Поскольку право, по одному из своих функциональных свойств представляет собой формально взвешенную справедливость обеспечивающую сбалансированность интересов участников правоотношений. Так, общие интересы международного сообщества отражены в нормах международного права, а публичные интересы государства определяют внутригосударственное правовое регулирование. Именно поэтому приоритет международного права в обеспечении интересов всех государств, т.е. всех первичных субъектов международного права, приобретает особое значение. Однако если государства, которые не воспринимают общие интересы международного сообщества, и как следствие игнорируют нормы международного права, не считают себя обязанными адекватно реагировать на существующие вызовы глобального мира, рано или поздно утратят способности эффективно справляться с негативными последствиями глобальной системой современного мира.

Государство как первичный субъект международного права обязано создавать все условия для реализации прав человека, предусмотренных международным правом; для обеспечения национальной безопасности (экономической безопасности) во всех ее проявлениях; усиление позиции РФ и ее авторитета в международных отношениях; для укрепления территориальной целостности и нерушимости государственных границ. Государство в обеспечении своих внутренних интересов, т.е. интересов своего национального общества, официальным представителем которого оно является, стремится использовать все допустимые международным правом формы международного сотрудничества, заранее принимая на себя международно-правовые обязательства при использовании этих форм следовать нормам *jus cogens*.

Одной из более востребованных форм международного сотрудничества, являются международные таможенные союзы, в рамках которых государства-члены стремятся обеспечить свои интересы международного и внутреннего характера. Степень заинтересованности участников таможенного союза может быть неодинаковой, это зависит от различных факторов, таких как экономический и геостратегический, а также от исторического фактора, поскольку государства имеют многолетние экономические связи определяют систему внутреннего и внешнего взаимодействия. Сами таможенные союзы становятся полноправными субъектами международного права, предполагающие единое таможенное пространство и единую таможенную территорию.

Основной характеристичной чертой таможенного союза, является способность к международному нормотворчеству, т.е. способность таможенного союза выступать в международных отношениях от своего имени заключать международные договоры с другими таможенными союзами или отдельными государствами. Так, в правовом регулировании деятельности и

функционирование таможенных союзов прослеживается тесное взаимодействие международного так и внутригосударственного права. Учредительным документом таможенных союзов является международный договор, который по официальному признанию Конституции Российской Федерации обладает приоритетом по отношению внутригосударственным актам, в том числе и таможенным кодексам государств-членов таможенного союза. Особенностями правового регулирования таможенного дела является то, что нормы таможенного права исходящие как от самого таможенного союза и от государств-членов косвенным образом влияют на правовой статус частных лиц государств-членов таможенного союза. Адресатами норм права исходящие от международного таможенного союза являются не только сами государства-члены, но и частные лица как то, граждане, хозяйствующие субъекты осуществляющие деятельность на территории таможенного союза. Таким образом, государства-члены таможенного союза воплощают в нормах международного права как общие, так и опосредованные интересы государства, обуславливающие процесс международного правотворчества. С учетом этого, как отмечает Л. Х. Мингазов, можно считать, что в интересах государства, отражающихся в его внешней политике и, частично, в международном праве находят выражение как индивидуальные для него условия внутреннего существования, так и общие для всех государств условия существования в качестве участников системы международных отношений [3]. Следовательно, национальный интерес государства-члена таможенного союза – это идеальный фактор деятельности, непосредственно связанный с реализацией функций государства и потребностями общества. Соблюдение национальных интересов государства, как отмечает А. А. Моисеев, возлагает большой объем полномочий на институты, что ведет к повышению эффективности управления определенными областями международного сотрудничества, затрагивающими интересы всех государств мира, требующих четкой международно-правовой позиции.

Рациональное сочетание интересов государств-членов таможенного союза в процессе международного и внутригосударственного нормотворчества не складывается само по себе автоматически, а достигается в результате их сознательной, целенаправленной деятельности по согласованию воли и определению приоритетных направлений таможенного союза. То есть надгосударственно таможенных союзов выявляется в рамках внутриорганизационной структуры данной международной организации, за счет, например широких полномочий или подразумеваемой компетенции и реализуется на стадии выполнения целей и задач, установленных в учредительном договоре. Надгосударственность применима к тем нормам права, создание которых находится в рамках полномочий таможенного союза. Так, например, унификация технических регламентов для государств-членов таможенного союза, вследствие этого национальные нормы, требования к качеству и безопасности продукции прекращают свое действие, а право на выработку и принятие технических регламентов делегируется Комиссии таможенного союза. Меняя модель технического законодательства, возникает

необходимость выработать санкций за невыполнение данных норм. Следует учитывать тот факт, что система надгосударственная система технического регулирования должна преследовать не только экономические интересы государств-членов таможенных союзов, но и обеспечивать права граждан на основе международного права.

#### *Список литературы*

1. **Тункин, Г. И.** Теория международного права. / Г. И. Тункин. – М.: Издательство «Зерцало», 2006. – С. 190.
2. Документ Копенгагенского Совецания Конференции по человеческому измерению СБСЕ [Электронный ресурс]: документ от 29 июня 1990 года. – Режим доступа: [http://kazakhstan.news-city.info/docs/sistemsp/dok\\_permdo.htm](http://kazakhstan.news-city.info/docs/sistemsp/dok_permdo.htm) – 25.09.2013.
3. **Мингазов, Л. Х.** Эффективность норм международного права / Л. Х. Мингазов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1990. – С. 73.

# ГОСУДАРСТВО КРИВЫХ ЗЕРКАЛ ИЛИ ВООБРАЖАЕМЫЙ МИР ЭТНОПОЛИТИЧЕСКОГО РАВНОВЕСИЯ В РОССИИ

Максимова О.Н.

Оренбургский государственный аграрный университет, г. Оренбург

Всплеск национализма в России, проблема, требующая пояснений для студенческой молодежи. Межэтническая напряженность среди прочего является следствием политики государства с «двойным дном», двойными стандартами, политики «изготовления кривых зеркал», отражающих публичную и латентную (скрытую) сторону конструирования этнополитической ситуации в России.

20 августа 2013 г. принята Федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России» [1], рассчитанная на период до 2020 года. В качестве ожидаемых результатов программы обозначены: увеличение уровня толерантного отношения к представителям другой национальности и увеличение числа граждан, которые бы положительным образом характеризовали состояние межнациональных отношений. Вместе с тем недавние события в Бирюлево, взрыв в Волгограде, поджоги православных храмов в Татарстане актуализировали волну националистического движения. Вовлеченными в протестные акции, в первую очередь, становятся молодые люди, сознание которых открыто для всякого рода манипуляций. В этой связи необходимым и своевременным представляется анализ социокультурных оснований политических изменений, основу которых составляет фактор этничности.

Россия никогда не была моноэтническим государством, исторически отторгая эту модель, наиболее распространенную в современном мире. Российское общество характеризует сложная этносоциальная структура, обусловленная наличием, во-первых, коренных, имеющих политическую субъектность этнических групп и некоренных народов, лишенных таковой; во-вторых, крупных, средних и малых по численности народов, равных в правовом отношении, но неравных в реальной жизни; в-третьих, выходцев из смешанных браков, нередко превращающихся в культурных «маргиналов». Очевидно, что внутренняя противоречивость этой структуры может быть преодолена за счет доминирования общероссийской идентичности («я – россиянин»), однако этот, безусловно, оптимальный выход остается все еще отдаленной перспективой в силу институционализации этничности.

Вся история России фактически связана с выяснением позиции взаимоотношения русского народа с народами, которые вместе с ним жили на одной территории, и это во многом определяло специфику управления в сфере межэтнических отношений и характер этнополитического дискурса.

В эпоху Ельцина эти вызовы исходили от меньшинств, а в эпоху Путина в большей мере – от этнического большинства [2, С. 139].

Представления этнических групп о власти и государстве непосредственным образом связаны с определенным этнополитическим

видением, в основе которого находится создание и распространение набора мифов и стереотипов, формирующихся в ходе этнополитического дискурса. Этнополитический дискурс можно типологизировать на либерально-демократический и националистический. Либерально-демократический дискурс не делает ставку на этничность как инструмент политической мобилизации. На уровне политической системы либерально-демократические ориентации политической элиты основываются на принципах паритетного развития всех этнических групп, компромисса при решении проблем в сфере межэтнических коммуникаций и формирования гражданской идентичности. Представляется, что данный тип этнополитического дискурса должен стать основанием укрепления единства российской нации.

В субъектах Российской Федерации официальный этнополитический дискурс органов региональной власти имеет четкую установку на соответствие дискурсу федерального руководства. Вместе с тем имеет региональные особенности, складывающиеся в процессе определения баланса этнической и гражданской составляющей. С учетом этого обстоятельства представляется важным обратить внимание на различие региональных условий конструирования этнополитической культуры, в соответствии с которыми выстраивается этнополитический дискурс в субъектах Российской Федерации. Например, основные этнополитические проблемы Республики Башкортостан связаны с тремя ситуациями: обязательностью изучения башкирского языка для всех жителей республики; конфликтом традиционных форм ислама и радикальных мусульманских идеологий; приоритетом при назначении на государственные должности представителей, так называемой, титульной национальности – башкир [3]. 60 % преступлений, связанных с экстремизмом в Приволжском федеральном округе, по данным 2011 г. зафиксированы в Республике Башкортостан. Эти данные являются свидетельством того, что контрольной функции органов власти не достаточно для поддержания межэтнического и этноконфессионального равновесия в республике [4].

Националистическая ориентация политической элиты Башкортостана может быть охарактеризована как умеренная, если сравнивать ситуацию в сфере этнополитических отношений в данном субъекте Российской Федерации с подобной ситуацией в республиках Северного Кавказа. Стереотипы исторического сознания, в которых носят традиционалистский и подконтрольный правящим элитам характер. Это объясняется этноцентрическим восприятием истории. Религиозная ситуация характеризуется стремлением к формированию исламского общества. В регионе отмечается активное салафитско-суфийское религиозное противостояние. Следствием этого становится создание этнорелигиозных анклавов в рамках Российской Федерации, которые стремятся к существованию по своим законам [5].

В рамках анализа ситуации необходимо принимать во внимание также общественно-политический дискурс.

Общественные структуры, в основе деятельности которых, этнополитический дискурс можно условно разделить на лояльные дискурсу

власти и, занимающие протестные позиции, радикально настроенные. Как инструмент внедрения в общественное сознание отдельных элементов гражданских ценностей, власти необходим диалог с институтами гражданского общества по вопросам решения этнополитических проблем. Открытыми и удобными для такого диалога являются представители первого, из выделенных типов общественных организаций. Они находятся под контролем органов государственной власти, реализуют в большинстве своем государственные программы, и удобны для власти, поскольку обеспечивают внешнюю видимость легитимности (Общественные палаты, Координационные и межнациональные советы, НКО, находящиеся в открытом диалоге с органами власти и т.п.).

Общественные структуры, радикально настроенные, занимающие протестные позиции по отношению к власти и не поддерживающие властный этнополитический дискурс тоже вовлекаются в диалог с органами государственной власти в определенные моменты, например, в периоды избирательных компаний, как пиар-ход. Таковой была ситуация во второй половине 2011 г. и в начале 2012 г. в России.

В преддверии выборов в Государственную Думу в декабре 2011 г. политические партии России сфокусировались на национальной теме. В борьбе за голоса избирателей. Так, на сайтах ряда региональных отделений ЛДПР появились лозунги: «Защитить русских!», «Русские – государствообразующий народ». В ходе предвыборной кампании один из лидеров партии «Правое дело» Б. Надеждин заявил о том, что «Московская область – это русская земля». Заигрывания с националистами имели место также со стороны КПРФ. Г. Зюганов выступил с обращением «Вставайте, люди русские!», в котором содержались националистические мифы о том, что от последствий реформ пострадали в основном русские, что русские отстранены от управления экономикой, от руководящих постов в СМИ. В кампании по выборам Президента России основной кандидат в президенты страны В. В. Путин одним из первых изложил свое видение вопроса в «Независимой газете» – «русский народ является государствообразующим – по факту существования России». В программе кандидата в президенты С. М. Миронова содержалось положение о том, что «Россия – государство русского народа и других коренных народов России. Кандидат от КПРФ Г. А. Зюганов, несмотря на тезис о равноправии и дружбе народов, сделал заявление о пользе особой политики в отношении русского народа [6].

Националистическая риторика не новый инструмент власти в политической борьбе. Так, в 1945 г., сразу после войны И. В. Сталин предпринял попытку искусственно взбодрить этническое самосознание русских. Это нужно было ему и для укрепления системы личной власти, и для отвлечения внимания людей от тягот жизни в разрушенной стране. Вождь действовал лестью, произнося тост «Спасибо русскому народу», в котором он провозгласил русских «руководящим народом». Однако такая политика для нынешней власти самоубийственна. Власть поражена типичным для персоналистских режимов недугом – самонадеянностью. Сегодня не столь уж

важен ответ на вопрос, действительно ли власть стремится опереться на национализм или он возник как побочный продукт авторитарной политики. Главное – это констатация того, что на современном этапе национализм в России вышел из под государственного контроля [2, С. 134, 155].

На современном этапе националистический дискурс становится не управляемым также в силу того, что деятельность многих общественных структур, строится на использовании виртуальных технологий формирования идентичности. Выбор инструмента воздействия не является случайным. В условиях дефицита времени и избытка информации виртуальные пространства, в особенности социальные сети, выполняют функции информационных фильтров, нередко выступая для пользователей единственным постоянным источником актуальной информации. Анализ виртуальных пространств выявляет значительное присутствие в сети виртуальных сообществ, активно пропагандирующих этническую принадлежность, этнические особенности, ценности и символы определенной национальной культуры. Подобные сообщества выступают не просто источником информации, а выполняют функции своеобразного виртуального братства, имеют определенный социально-политический подтекст. Например, идеологемы, используемые в социальных сетях, такие как «Мы – русские», «Кавказцы в моде при любой погоде», «Дагестан рулит», «Чеченские братья» и т.п. позволяют предположить направление их влияния на формирование идентичности пользователей сети и особенно их влияния на сознание молодежи. Как правило такие группы используют весь спектр возможностей виртуальной культуры (аудиовизуальный ряд, возможности мгновенного вирусного распространения информации среди пользователей, скрытую рекламу и т.д.) для пропаганды этнических отличий, консолидации вокруг некой национальной идеи или этнической диаспоры. Такие группы способны из виртуальной среды переместиться в реальные сферы жизнедеятельности. Отслеживать и контролировать возникновение, содержание и деятельность таких сообществ крайне сложно, так же, как и провести четкую границу между тем, где их деятельность служит целям сохранения культурной самобытности и многообразия, а где носит сепаратистский, деструктивный характер [7].

С целью воздействия на негативные формы этнополитического поведения и конструирования гражданской идентичности на современном этапе органы государственной власти предлагают использовать программно-целевой подход, в частности, ФЦП «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 годы)». Вместе с тем представляется, что посредством программно-целевого подхода, перевести общество в требуемое состояние этнополитического равновесия, апеллируя при этом к инструментам, используемым в реализации этнонациональной политики на протяжении многих лет, достаточно проблематично.

Например, среди мероприятий программы предлагаются «проведение мониторинга состояния межнациональных и этноконфессиональных отношений, социологического мониторинга ключевых показателей состояния межнациональных отношений в российских регионах; поддержка проведения



Всероссийского конгресса этнографов и антропологов по проблемам межнациональных отношений и этнокультурному развитию народов России» в связи с этим необходимо обратить внимание на то, что данные направления работы осуществляются в России на протяжении десятилетий. Так, с 1993 г. Сеть этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов EAWARN осуществляет мониторинг этнополитической ситуации в Российской Федерации и других постсоветских государствах, при содействии института этнологии и антропологии РАН. Издания EAWARN распространяются методом адресной рассылки в органы власти России, неправительственные организации и исследовательские центры. Проведение конгресса этнологов и антропологов России также не является новым для России мероприятием. Конгресс проводится с 1995 г. с периодичностью раз в два года и является одним из самых значительных мероприятий РАН в области гуманитарных наук. Необходимость и целесообразность государственной поддержки проведения данных мероприятий вряд ли стоит оспаривать, но и ожидать от реализации данных программных направлений ускоренных темпов формирования единой российской нации не стоит.

Для анализа инструментов программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 годы)» обратимся к опыту реализации этнонациональной политики в одном из субъектов Российской Федерации – Оренбургской области. Изучение регионального опыта управления в сфере межэтнических отношений, который реализуется с 1994 г. в Оренбургской области позволит сформулировать некоторые прогностические предположения в отношении ожидаемых результатов реализации правительственной программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 годы)». Такой анализ представляется возможным поскольку, предлагаемые в данной программе формы управления этнокультурным многообразием, такие как, создание диалоговых механизмов взаимодействия власти и институтов гражданского общества в сфере межэтнических отношений; поддержка этнокультурного развития народов; проведение мониторинга межэтнических и межконфессиональных отношений; организация и проведение научных дискуссий по проблемам межэтнических отношений и другие на протяжении многих лет используются в процессе реализации этнонациональной политики в Оренбургской области.

Так, управление в сфере межэтнических отношений в Оренбургской области осуществляется на основе программно-целевого подхода (с 1994 по 2013 гг. внедрено шесть программ по реализации модели региональной национальной политики (1994–1995 гг.), (1996–1997 гг.), (1998–2000 гг.), (2001–2005 гг.), (2006–2010 гг.), (2011–2013 гг.).

В Оренбургской области осуществляется поддержка деятельности национально-культурных общественных объединений, удовлетворение религиозных потребностей жителей области, функционирование диалоговых механизмов взаимодействия власти и институтов гражданского общества,

реализация этнокультурного образования, издательская деятельность на национальных языках, поддержка национальных творческих коллективов.

Вместе с тем представленный механизм реализации региональной этнонациональной политики в Оренбургской области вряд ли может претендовать на статус эффективной модели управленческой деятельности в сфере регулирования межэтнических отношений, поскольку в регионе на протяжении многих лет сохраняется межэтническая напряженность. По результатам социологических исследований в 1994 г. более половины населения области 51 % проявляли готовность принять активное участие в конфликте в интересах своей национальной группы, в 2011 г. – 47 %. Это свидетельствует о том, что в Оренбургской области, где нет открытых межэтнических конфликтов, зафиксировано латентное (скрытое) проявление межэтнической напряженности, показатель которой за период с 1994 по 2011 гг. снизился на 4 %.

По данным исследований 2011 г. с негативным отношением к людям своей национальности сталкивались 57 % респондентов [8]. Для определения уровня динамики региональной этнополитической ситуации можно обратиться к данным социологических исследований за предыдущие годы. На отсутствие недоброжелательности в своих отношениях с представителями других национальностей в 2006 г. указало, 56,4 % респондентов [9]. По результатам социологических исследований 1994 г., было зафиксировано почти 78 % тех, кто постоянно или частично сталкивается с неприязненным или враждебным отношением к себе и к людям своей национальности со стороны представителей других этнических групп, что свидетельствует о том, что в области сохраняется межэтническая напряженность [10].

Среди субъективных факторов, влияющих на содержание и характер межэтнических отношений необходимо выделить психологический фактор. Анализ влияния этого фактора вызывает серьезное беспокойство, т.к. свидетельствует о широком распространении негативных стереотипов. Стремление к обособлению в рамках «своей» этнической группы приводит к противопоставлению себя другим этническим группам». В динамике эта ситуация выглядит следующим образом: На вопрос о том, есть ли национальности, к которым Вы испытываете неприязнь, утвердительно ответили: в 1994 г. – 58,4 %; в 2006 г. – 34 %; в 2011 г. – 36 %. Снижение уровня национальной предубежденности в массовом сознании населения Оренбургской области в 2006 г. по сравнению с данными 1994 г. является позитивной практикой, в тоже время незначительное увеличение данного показателя в 2011 г. вполне может быть следствием дальнейшего роста межнациональной напряженности. Этническая неприязнь оренбуржцев чаще всего проявляется по отношению к цыганам и представителям кавказских республик, что объясняется как личным негативным опытом общения, так и устойчивыми сложившимися стереотипами. Степень этнической предубежденности существенно зависит от национальности респондентов. Самый высокий уровень этнической нетерпимости по результатам опросов в Оренбургской области в 1994 году проявили русские, 70% которых

испытывают неприязнь к представителям одной или нескольких национальностей. По данным 2011 г. 42 % русских испытывают недоброжелательное отношение к представителям другой национальности. Несмотря на снижение уровня интолерантности русских на 28 % по сравнению с данными 1994 г., для этой этнической группы по-прежнему характерна высокая интолерантность.

Используя в качестве одного из политических инструментов регулирования межэтнического равновесия программно-целевой подход, органы власти Оренбургской области за 17 лет (1994–2011 гг.) реализации региональной этнонациональной политики не смогли кардинально повлиять на уровень латентного конфликтного самосознания граждан.

На примере Оренбургской области, очевидно, что инструменты, которые сегодня предлагает использовать власть в решении межэтнических проблем не способны повлиять на уровень латентного проявления межэтнической напряженности, для этого необходимы перемены в социально-институциональных условиях жизни общества. В конструировании «мы-образа» в России по-прежнему используются имитационные модели, в основе которых уже проявившие свою неэффективность подходы. Манипулирование националистическим символическим капиталом как одна из стратегий правящего режима, на определенном этапе, принесла свои дивиденды. Настало время конвертировать «эффекты» от такой символической политики в репутационный капитал с целью укрепления авторитета власти и обеспечения легитимации правящего режима. В этой связи Федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России» вполне может претендовать на роль витрины сохранения этнополитического равновесия в России.

Решение межэтнических проблем в России – уравнение с известными переменными. Досадно, что следование конституционным принципам и равноправное отношение к субъектам политического процесса вне зависимости от национальности и вероисповедания не вписывается в стратегию государства по разыгрыванию «национальной карты». При таком подходе неудивительно, что одной из типологических характеристик российской этнополитической культуры является протест. Только границы политического протеста не всегда могут оставаться управляемыми.

#### *Список литературы*

- 1. О федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014 – 2020 годы) [Электронный ресурс]: Постановление Правительства Российской Федерации от 20 августа 2013 г. № 718 – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/09/02/edinstvo-site-dok.html> – 13.12.2013.*
- 2. Паин, Э.А. Распутица: Полемиические размышления о предопределенности пути России / Э. А. Паин. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. – 272 с.*

3. **Дробижеева, Л. М.** Социологический ответ на «национальный вопрос»: пример Республики Башкортостан / Л. М. Дробижеева. – М.: Институт социологии РАН, 2012. – С. 43.
4. **Габдрафиков, И. М.** Республика Башкортостан Мониторинг этнополитической ситуации / Этнополитическая ситуация в России и сопредельных государствах в 2011 году: ежегодный доклад Сети этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов / И. М. Габдрафиков. – М.: ИЭА РАН, 2012. – С. 383.
5. **Казенин, К.** Элементы Кавказа: Земля, власть и идеология в северокавказских республиках / К. Казенин. – М.: REGNUM, 2012. – С. 129.
6. **Тишков, В. А.** Национализм и выборные кампании / / Этнополитическая ситуация в России и сопредельных государствах в 2011 году: ежегодный доклад Сети этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов / В. А. Тишков. – М.: ИЭА РАН, 2012. – С. 13.
7. **Шичанина, Ю.** Виртуальные технологии конструирования идентичности: этничность или надэтничность? / Ю. Шичанина. – Ялта, 2013. – С. 339.
8. Отчет по итогам социологического исследования «Состояние межэтнических и этноконфессиональных отношений в Оренбуржье» Сентябрь 2011 г. // Текущий архив управления по связям с общественными, национальными и религиозными организациями министерства информационной политики, общественных и внешних связей Оренбургской области 2011 г.
9. Отчёт «Этноконфессиональные отношения в приграничном регионе». Май 2006 г.: социологическое исследование // Текущий архив Управления по связям с общественными, национальными и религиозными организациями министерства информационной политики, общественных и внешних связей Оренбургской области 2006 г.
10. **Шешукова, Г. В.** Политическая культура электората российского региона (по материалам исследований, проведённых в Оренбургской области) / Г. В. Шешукова. – Оренбург: УПЦ, 1997. – С. 141.

# ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Маслова И. А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

*О патриотизме.* Важным механизмом политической социализации детей и молодежи, одним из инструментов в профилактике экстремистских, антиконституционных настроений в молодежной среде является патриотическое воспитание молодежи.

Само понятие «патриотизм» в перестроечном времени подвергалось переосмыслениям, ставилось под сомнение необходимость воспитания патриотизма у молодого поколения. Предполагалось, что патриотизм – это отжившая ценность, мешающая строить демократию. Новая российская элита с пренебрежением относилась к российским духовным, нравственным ценностям, ориентировалась на образ жизни ведущих капиталистических стран. Все это привело к деформации в общественном сознании, особенно в детской и молодежной среде.

На современном этапе проблема о роли государства в пропаганде и воспитания патриотизма остается дискуссионной. Мы придерживаемся позиции, что патриотическое воспитание современной молодежи должно быть одной из приоритетных задач государства. Система патриотического воспитания, выстроенная на основе понимания России, преданности России, созидания России послужит гарантией национальной безопасности Российской Федерации.

Анализ исследований феномена «патриотизм» позволяет заключить, что формирование патриотической идеи происходило с возникновением и развитием Российского государства, и эволюционировала в самосознании от принадлежности к определенному племенному объединению до формирования общей идеи русской земли, Руси, как государства, в котором живет народ [1, 2, 3].

В петровскую эпоху с утверждением абсолютизма был характерен рост национального самосознания складывающейся русской нации, стали осмысливаться такие ценности как «Отечество», «патриотизм». В Соловьев определил патриотизм как «Ясное сознание своих обязанностей по отношению к Отечеству и верное их исполнение образуют добродетель патриотизма» [4].

В годы правления Петра 1 патриотизм становится главной ценностью, государственной идеологией. В послеоктябрьский период развития российского государства произошло подчинение собственно русских и российских интересов задаче интернационализации отношений в обществе. Это отразилось на русском самосознании, которое формировалось в новых условиях, что повлекло за собой утрату национальных корней. Однако, как показали дальнейшие события и победа народа в Великой Отечественной войне, что форма власти оказалась не в состоянии оказать решающее воздействие на высшие духовные ценности народа в моменты судьбоносных испытаний для

Родины. Характеризуя российский менталитет 90-х годов ХХ А. И. Солженицын отметил «...Рублево – долларовый удар 90-х годов по-новому потряс наш характер: кто сохранял еще прежние добрые черты – оказались самыми неподготовленными к новому виду жизни, беспомощными, негодными неудачниками, не способными заработать на прокормление. Нажива стала новой идеологией. Разгромная, разрушительная переделка...густо дохнула распадом в народный характер» [5].

Как же понимается под патриотизмом сегодня? Какого современного человека можно считать патриотом своего народа, Отечества?

В философском словаре понятие «патриотизм» определяется как «нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству, преданности ему, гордость за его прошлое настоящее, стремление защищать интересы Родины» [6].

В. Даль трактует патриотизм как «любовь к отчизне» [7]. Более современное определение понятия «патриотизма» связывают сознание человека с эмоциями, проявлением глубокой любви к отечеству, к месту своего рождения, воспитания, появления детских и юношеских впечатлений, становление его как личности. Патриотизм сегодня – это важнейшее духовное достояние личности и государства, один из важнейших элементов общественного сознания, фактор сохранения общественной стабильности, мобилизации сил в чрезвычайных ситуациях, к которым страна должна быть подготовлена заблаговременно.

Таким образом, на государственном уровне актуализируется задача формирования молодежной политики, направленной на развитие гражданской активности, ценностных установок, воспитания чувства патриотизма и гордости за свое Отечество.

***Из опыта работы по выстраиванию системы патриотического воспитания молодежи в Оренбургской области.*** Патриотическое воспитание молодого поколения Оренбуржья на протяжении последних лет – приоритетное направление государственной молодежной политики.

В Оренбургской области много лет выстраивалась система патриотического воспитания подрастающего поколения и накоплен большой опыт работы в этой сфере. В основе системы патриотического воспитания молодежи Оренбуржья – работа органов исполнительной власти области, органов местного самоуправления, ветеранских и общественных организации, средств массовой информации. В последние годы наблюдается переход системы патриотического воспитания молодежи на более высокий качественный уровень (Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», областная целевая программа «Патриотическое воспитание граждан Оренбургской области на 2011–2015 годы»).

Областная целевая программа «Патриотическое воспитание граждан Оренбургской области на 2011–2015 годы» была утверждена Постановлением Правительства Оренбургской области 14 сентября 2010 года. В программе сформулированы основы патриотического воспитания, его цель, задачи,

функции государственных органов власти, роль и место общественных объединений и организаций по воспитанию молодых патриотов Оренбуржья.

Цель программы: совершенствование системы патриотического воспитания граждан Оренбургской области, усиление работы органов государственной власти Оренбургской области, учреждений и организаций, органов местного самоуправления, общественных объединений по формированию у граждан высокого патриотического сознания, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины и на этой основе сохранение общественной стабильности в Оренбургской области.

Среди приоритетных задач программы:

- формирование комплекса организационно-методического обеспечения функционирования системы патриотического воспитания;
- совершенствование традиционных форм патриотического воспитания, сохранение и приумножение традиций старшего поколения;
- активизация работы по популяризации государственной символики Российской Федерации и Оренбургской области;
- создание благоприятных условий для подготовки молодежи к службе в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации;
- повышение эффективности форм и методов патриотической работы с использованием современных информационных и Интернет-ресурсов [8].

Таким образом, программа представляет собой объединенный замыслом и целью комплекс нормативно-правовых, организационных, научно-исследовательских и методических мероприятий, призванных обеспечить решение основных задач в области патриотического воспитания молодого поколения Оренбургской области. Областная целевая программа «Патриотическое воспитание граждан Оренбургской области на 2011–2015 годы определяет основные пути развития системы патриотического воспитания юных оренбуржцев, и направлена на дальнейшее формирование патриотического сознания как важнейшей ценности духовно-нравственного единства всего российского общества.

В Оренбургской области за последние годы создано 162 кадетских класса с общим охватом более 3500 учащихся; действует 410 объединений военно-патриотической направленности, в которых занимается 8 тысяч подростков, первое в стране Президентское кадетское училище. Более 70 % школьников получают знания по культуре, физкультуре и спорту, военным специальностям в системе дополнительного образования, приобретая опыт гражданственности и патриотизма.

На протяжении многих лет ведущую роль в организации и проведении мероприятий военно-патриотического воспитания молодежи играет Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования детей «Центр внешкольной работы «Подросток» (г. Оренбург).

В регионе возрождена замечательная игра «Зарница». Она обрела популярность, достигнув практически 100 % участия в соревнованиях всех муниципальных образований области. 8 муниципальных образованиях созданы

поисковые отряды и объединения. Их силами обнаружены и захоронены останки более 1600 советских солдат и офицеров, погибших в годы Великой Отечественной, установлены имена 93 воинов, из которых 32 наших земляка.

В рамках «Программы патриотического воспитания граждан Оренбургской области на 2011–2015 годы», программ и планов федеральных органов исполнительной власти, министерств Правительства Оренбургской области проходят месячники оборонно-массовой и спортивной работы, акции, посвященные памяти участников локальных войн, выставки детского творчества, приуроченные к памятным датам, слеты, конкурсы патриотической песни, военно-спортивные соревнования «Зарница», профильные смены на базе детских загородных оздоровительных лагерей [9].

Большую организационную и просветительскую работу проводят ветераны в школьных музеях, пополняя экспозиции личными экспонатами, организуя здесь встречи с молодежью. В целях сохранения и увековечения исторической памяти в области продолжает развиваться патриотическое движение «Каждой школе – музей». В настоящее время действует более 500 школьных музеев, из них 412 – паспортизировано.

В целом большинство ветеранских организаций области стали более внимательно заниматься подбором, подготовкой своих представителей для работы в молодежных организациях, учебных заведениях, чаще привлекать для этой работы ветеранов труда, локальных войн и военной службы.

В тоже время остается ряд проблем, среди которых заместитель председателя Правительства Оренбургской области по военно-патриотическому воспитанию выделил следующие:

- снижение активности коллективов организаций ветеранов в патриотическом воспитании;
- не готовность ветеранов проводить работу по патриотическому воспитанию в условиях трансформации ценностных ориентаций современной молодежи;
- повышение роли информационного обеспечения процесса патриотического воспитания, выстраивание партнерских отношений между ветеранскими организациями и СМИ [10].

Несмотря на обозначенные проблемы, реализация Программы «Патриотическое воспитание граждан Оренбургской области на 2011–2015 годы» придает работе по патриотическому воспитанию молодежи Оренбуржья черты системности, согласованности и комплексности.

Накопленный опыт по созданию системы патриотического воспитания молодежи в Оренбургской области может послужить ориентиром для выстраивания данной работы в других субъектах Российской Федерации.

**Заключение.** Патриотическое воспитание молодежи являются эффективным механизмом политической социализации и инструментом в профилактике экстремистских, антиконституционных настроений в молодежной среде. Сегодня, перед государством актуализируется задача формирования молодежной политики как комплекса нормативно-правовых, организационных, научно-исследовательских и методических мероприятий,



призванных обеспечить решение основных задач в области патриотического воспитания молодого поколения, направленного на развитие гражданской активности, ценностных установок, воспитания чувства патриотизма и гордости за свое Отечество.

Возрождение российского патриотизма в современных условиях является гарантом существования и эффективного функционирования общества, усиления его культурно-созидательного потенциала, установления конструктивного взаимодействия между разными народами в условиях поликультурного пространства.

#### *Список литературы*

1. **Сентюрин, Ю. П.** Политический экстремизм и патриотическое воспитание молодежи на современном этапе развития гражданского общества в России: автореф. дис. / Ю. П. Сентюрин. – Нижний Новгород, 2007. – 22 с.
2. **Царев, А. И.** Патриотизм: есть ли альтернатива? / А. И. Царев // Государственное и муниципальное управление: ученые записки СКАГС. – 2006. – № 3/4. – С. 34–42.
3. **Карабанов, В. А.** Патриотическое воспитание молодежи в условиях политической трансформации российского общества: дис. канд.полит.наук – 23.00.02 / В. А. Карабанов. – Саратов, 2005. – 184 с.
4. **Соловьев, В.** Национализм. Патриотизм. (Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефона)/ В. Соловьев // Новый Вавилон. – 1994. – № 1. – С. 35.
5. **Соложеницин, А. И.** Русский вопрос к концу XX века / А. И. Солженицин // Ориентир. – 1996. – № 12. – С. 31.
6. **Философский словарь** / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
7. **Даль, В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 Т. / В. И. Даль. – М.: Русский язык, 1978. – 2736 с.
8. **Об утверждении областной целевой программы «Патриотическое воспитание граждан Оренбургской области на 2011–2015 годы» [Электронный ресурс]: Постановление Правительства Оренбургской области от 14 сентября 2010 г. № 647-пп (с изменениями и дополнениями) – Режим доступа: <http://base.garant.ru/27566842/> – 13.12.2013.**
9. **Выступление на расширенном заседании областного постоянно действующего межведомственного координационного совета по патриотическому воспитанию граждан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orenburg.gov.ru/magnoliaPublic/regportal/power/government-per-sonalities/pavlychev/speeches/2011-03-16.html?printVersion=true> – 13.12.2013.**
10. **Павлычев, И. Г.** Выступление на Пленуме областного совета ветеранов Оренбургской области на тему «О патриотическом воспитании молодежи, подготовке ее к службе в Российской армии и участие в этой работе ветеранских организаций Оренбургской области» [Электронный ресурс] / И. Г. Павлычев. – Режим доступа: <http://www.orenburg.gov.ru/magnoliaPublic/regportal/Main.html> – 13.12.2013.

# ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОСТИ

Мухамеджанова Н.М.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Важнейшей особенностью современной эпохи является антропологический ренессанс, связанный с бумом гуманитарных наук и требованиями «человеческого измерения» социальных, политических, экономических и пр. новаций. Антропологический ренессанс проявляется в обостренном внимании к человеку, к таким проблемам человеческого существования, как взаимоотношения человека и общества, смысл и назначение человеческой жизни, счастье и трагическое одиночество современного человека, смерть и бессмертие, свобода и творчество.

Философы трактуют современную эпоху как переломный этап в развитии человечества. А в переломные моменты истории человек обращается к самому себе, стремится заново понять свою сущность и свое место в этом мире. Осмысление данных проблем становится основанием для выработки новых форм жизнедеятельности и творчества, способов бытия и самореализации, сознания и познания. В этих условиях особое значение в становлении и развитии личности приобретает гуманитарное образование. Гуманитаризация образования обусловлена рядом обстоятельств, касающихся как социокультурной ситуации во всем мире, так и конкретной жизненной ситуации конкретного человека. Назовем их.

1. В конце XX века человечество вступило в стадию становления основ информационной цивилизации, которая сопровождается структурной перестройкой экономики, компьютеризацией и появлением разветвленных информационных систем, интенсивным развитием «индустрии знаний», превращением сферы услуг в главенствующую отрасль народного хозяйства и т.д. Информация и знание выступают как стратегический ресурс, отличительной особенностью которого является его неисчерпаемость.

Однако наиболее значимой идеей теории постиндустриального общества является идея движения человечества к новому безопасному будущему, преодоления проблем, порожденных индустриальной эпохой, возникновения общества, наиболее благоприятного для развития культуры и человека. Информационная цивилизация представляется как «креативно-гуманистическая цивилизация, где на первое место выдвигается человек, его творческое начало, духовные ценности, различия в социокультурном облике» [1, с.19]. Доминирующее значение приобретают ценности постматериалистического характера: самореализации, самоактуализации, развития творческих способностей, т.е. ценности, которые, по А. Маслоу, являются высшими ценностями. Формируется новая жизненная этика, основанная на принципе «обязанностей по отношению к самому себе».

В глобальном плане становление постиндустриальной цивилизации приводит к изменению критериев общественного развития: уровень развития

страны определяется не столько ее экономическим богатством, сколько интеллектуальным потенциалом населения, характерной для данного общества системой ценностей, условиями, которые созданы в нем для самореализации и творческого развития каждого человека. Таким образом, ведущими критериями социального развития становятся не экономические, а культурные факторы.

Соответственно изменениям в социокультурной сфере изменяется понимание *ключевых качеств* работников информационной экономики. В индустриальном обществе рабочая сила рассматривалась как ресурс производства, поскольку индивидуальные качества работников могли влиять на производственный процесс лишь в незначительной мере. В постиндустриальном обществе, когда на смену индустриальным технологиям приходят информационные технологии, становятся значимыми такие качества личности, которые прежде не были массово востребованы: готовность к постоянной инновационной деятельности; инициативность и предприимчивость; умение принимать нестандартные решения, анализировать возникающие в процессе трудовой деятельности проблемы; включенность в систему непрерывного образования и повышения квалификации; сочетание гуманитарной и технической культуры; профессиональная, квалификационная, территориальная мобильность и др. [2, с. 30].

В соответствии с новыми требованиями к личностным качествам работников меняются и представления о *целях* образования в информационном обществе. Наиболее значимой из них становится *повышение требований к уровню развития творческих способностей личности, к ее способности продуцировать новые идеи, знания, технологии*. Данное обстоятельство обусловлено кардинальными изменениями в характере деятельности основной части населения постиндустриального общества. Индустриальная цивилизация основана на труде – деятельности, которая диктуется, прежде всего, материальной необходимостью, а потому является несвободной. В постиндустриальной цивилизации труд постепенно вытесняется творчеством, которое представляет собой более совершенный тип деятельности, поскольку побудительными мотивами его являются внутренние мотивы, а именно стремление к самореализации, развитию своих способностей и возможностей, умножению знаний. В постиндустриальную эпоху способность человека продуцировать новое, уникальное знание, творчески решать возникающие в ходе трудовой деятельности проблемы становится главным условием жизненного и профессионального успеха самой личности, а также важнейшим фактором социальной стратификации [см. 3].

В условиях становления основ информационной цивилизации отмечается также такая тенденция в развитии современного образования, как *повышение требований к уровню общекультурной подготовки выпускников учреждений профессионального образования*. В индустриальную эпоху система профессионального обучения строилась на принципах узкого прагматизма; и образование, не отвечающее требованиям производства, считалось бесполезным, нерациональным использованием финансовых и трудовых ресурсов. В постиндустриальную эпоху повышение уровня общекультурной

подготовки всего населения рассматривается как отвечающее магистральным направлениям развития экономики. Так, среди японских специалистов уже давно укоренилось мнение о том, что выпускник технического вуза не должен быть «узким технарём», он обязан обладать глубокими знаниями в области гуманитарных и естественных наук, изучать классические основы знаний. А потому в программы многих технических вузов включены такие дисциплины, как теория культуры и антропология, философия, история науки и техники, экономика, психология и т.д. Примат обширной общекультурной подготовки отличает наиболее престижные японские университеты, например, Токийский, Киотский, выпускники которых образуют интеллектуальную элиту японского общества [4, с.326-329].

Таким образом, повышение требований к уровню общекультурной подготовки личности становится ведущей тенденцией развития образования во всем мире. Более того, в условиях, когда система стандартизированной полной занятости населения сменяется системой *гибкой, плюральной неполной занятости*, разрушается сама смысловая основа профессионально ориентированного образования. Данное обстоятельство объясняется тем, что получение той или иной конкретной, «узкой» специальности в условиях постоянного изменения спроса на рынке труда и роста безработицы, не является гарантом получения постоянного рабочего места. Сложившаяся в современном обществе система образования – «некий *призрачный вокзал*, где поезда уже не ходят по расписанию. Тем не менее, все идет по-старому. Кто хочет уехать – а кому хочется оставаться дома, читай обречь себя на безбудущность? – тот должен занимать очередь в кассы, где дают билеты на поезда, которые большей частью уже переполнены или идут вовсе не в указанных направлениях. Делая вид, будто ничего не произошло, восседающие в кассах чиновники от образования с огромным бюрократическим рвением распределяют билеты в Никуда да еще терроризируют стоящую перед ними очередь «угрозами»: «Без билетов вы никогда не сможете уехать на поезде!» И самое ужасное, что они правы!» – пишет о подобной ситуации в европейском образовании У. Бек [5, с. 219-220].

Таким образом, образование в современном мире становится необходимым, но недостаточным условием для реализации жизненных целей личности. «Профессиональное программирование образовательной системы все больше превращается в анахронизм» [5, с. 224], а сама профессионально ориентированная система образования – в «кладовую для безработной молодежи», «молодежную базу между улицей и тюрьмой» [5, с. 227]. Поэтому образовательный багаж современного человека не может ограничиться лишь базовой подготовкой, полученной в школе и в вузе. Необходима постоянная адаптация личности к тем изменениям, которые происходят в обществе. Но именно солидная общекультурная подготовка выпускника становится необходимым условием его эффективной адаптации к быстро меняющимся или качественно новым обстоятельствам, а следовательно, и *условием его профессиональной, квалификационной, территориальной мобильности*.

Приоритетной целью образования в постиндустриальную эпоху становится также *воспитание духовно-нравственных качеств личности*, поскольку в условиях бурного развития и распространения новейших информационных технологий от нравственной зрелости подрастающего поколения оказывается в прямой зависимости безопасность всего человечества. На значимость гуманитарного образования указывали еще мыслители XIX века: «Если бы мы оказались внезапно лишены всех естественнонаучных знаний, материальный мир сохранился бы, хотя, безусловно, понес бы огромный ущерб. Но если человек утратит хотя бы одну из моральных истин, хранителем которых является гуманитарное образование, погибнет человек и все человечество» [6, с.160-161]. И сегодня гуманитарное образование рассматривается как обладающее самым мощным воспитательным потенциалом, направленным на развитие духовно-нравственных качеств личности, как условие сохранения самого человека.

2. Становление основ информационной цивилизации сопровождается глобальными трансформациями мирового порядка, связанными с «концом идеологии» (Ф. Фукуяма) и идеологического противостояния двух суперсистем. Главным фактором, определяющим взаимоотношения отдельных государств, становятся не идеологические, а межкультурные, межцивилизационные различия. Локальные войны и террористические акты, рост сепаратизма и экстремизма, межэтнические и межконфессиональные конфликты – все эти реалии сегодняшнего дня, ставшие привычными для рядового человека, ведут к дестабилизации всего мирового порядка.

Особую остроту данная проблема приобретает в России, для которой всегда было характерна высокая степень этнокультурного разнообразия. Однако в течение многих десятилетий мирное сосуществование многочисленных народов и социальных групп на территории России (СССР) обеспечивалось во многом благодаря коммунистической идее, которая выполняла функцию духовной интеграции полиэтнического и поликонфессионального российского общества. Разрушение данной идентификационной матрицы привело к расколу цивилизационного поля России, снижению уровня идентификации на более низкую ступень (на уровень этносов, социальных групп и т.д.) и, как следствие, к взрыву сепаратизма и распаду некогда мощного государства, к обострению межэтнических и межконфессиональных противоречий. Именно поэтому особое значение сегодня приобретает проблема поиска наиболее эффективных способов межкультурного взаимодействия и формирования установок толерантного сознания как основы гражданского согласия в обществе.

Однако именно гуманитарное образование является наиболее эффективным средством развития толерантности. Так, философия – это уникальный способ выявления предпосылок собственных рассуждений и рассуждений оппонента, способ понять чужую точку зрения и в то же время отнестись критически как к своей, так и к чужой позиции. Не случайно «философский взгляд на мир», умеющий увидеть в каждом явлении его

недостатки и достоинства, причины и возможные последствия, считался во все времена синонимом «мудрости».

Другой дисциплиной, которая может способствовать решению данной задачи, является культурология, поскольку она предполагает не только усвоение теоретического материала о сущности культуры и закономерностях ее развития, но и формирование мировоззренческих установок личности, принципов личностной ориентации в культурной среде современного общества, готовности принимать активное участие в продуктивном диалоге с представителями других народов, понимать специфику и уникальность различных культур. Не случайно известный отечественный философ Н.С. Злобин, читая в 90-е годы лекции по философии культуры для аспирантов, называл культурологию дисциплиной, пришедшей на смену научному коммунизму, ибо научный коммунизм объяснял мир, в котором главенствующее значение имели идеологические различия, а культурология – современный мир, состояние которого определяется, прежде всего, культурными различиями живущих в нем народов.

3. Необходимо также сказать, что разрушение тоталитарной системы, сопровождающееся процессами «переоценки ценностей», тяжким бременем легло и на личность, живущую в данном обществе. Как известно, главным стремлением человека, в каком бы обществе он ни жил, является стремление разрешить проблему существования и избежать психического нездоровья. И в каждой культуре существует своя стандартизированная система решений и способов их удовлетворения, которая предлагается человеку. В тоталитарном обществе подобная система ответов на жизненно важные вопросы, волнующие каждого человека, была предельно жесткой и ограниченной. А потому проблема выбора для советского человека не стояла слишком остро.

В чем смысл жизни человека? Его счастье? Какова цель общества? – на все эти вопросы, волнующие человека, господствующая в стране идеология давала готовые однозначные ответы. Стереотипы тоталитарного сознания, вроде «Свобода есть познанная необходимость», «Смысл жизни человека – в служении обществу», «Высшая цель общества – коммунизм», – давали человеку если не смысл, то иллюзию смысла жизни, когда «абсурдность смысла становилась смыслозначимостью абсурда» [7, с. 164]. Разрушение идеологического прессинга вновь со всей остротой поставило перед человеком проблему назначения и смысла его жизни. Он вновь осознал абсурдность бытия, тщетность своих усилий и ущербность духа. В современной российской социокультурной ситуации это осознание носит особо драматический характер: нищета и ущербность духа сливается с общим хаосом, до предела обостряя гамлетовский вопрос: "Быть или не быть?"

Таким образом, ценностный плюрализм, который пришел на смену тотально идеологизированной, монистической структуре ценностей, оказывает амбивалентное воздействие на духовное состояние личности. С одной стороны, он имеет конструктивное значение, так как предоставляет личности широкий спектр потенциальных вариантов развития. С другой стороны, ценностный плюрализм имеет дезинтегрирующий характер, так как на уровне общества в

силу отсутствия терпимости к существованию иных взглядов может стать источником конфликтов, на уровне отдельной личности – осложняет проблему выбора. Культура в таком случае предлагает ей слишком много вариантов решения проблем, причем ни один из них не гарантирует обязательного успеха.

Точная наука и инструментальное знание, на которые привык опираться современный человек, в подобной ситуации не способны обеспечить ему психологическую защиту. Как известно, наука направлена на познание внешнего мира, она не может помочь человеку ответить на «предельные», экзистенциальные вопросы человеческого существования. Научное познание исходит из того, что на любой вопрос существует один единственный правильный ответ. Однако современная ситуация, характеризующаяся крайней нестабильностью и неопределенностью, постоянно ставит человека лицом к лицу перед проблемами, на которые нет и не может быть единственно правильного ответа. В данном случае для человека важно понимание ситуации, факта, события и выработка к ним определенного отношения – сопротивления или адаптации, отказа или принятия. Выработать подобное отношение к проблемам способно только мировоззренческое знание. В этом плане огромное преимущество перед наукой имеет философия, религия, искусство.

Ненадежность опоры на науку как основу видения мира особенно ярко обнаруживается на сломе эпох, при появлении трудных, мучительных вопросов, когда отрицаются прежние убеждения, идеалы, принципы. На эту особенность переходных эпох в свое время указывал П. Сорокин, который писал: «В обычные времена размышления о человеческой судьбе (откуда, куда, как и почему?), о данном обществе являются, как правило, уделом крохотной группы мыслителей и ученых. Но во все времена серьезных испытаний эти вопросы внезапно приобретают исключительную, не только теоретическую, но и практическую важность; они волнуют всех – и мыслителей, и простонародье. Огромная часть населения чувствует себя оторванной от почвы, обескровленной, изуродованной и раздавленной кризисом. Полностью теряется привычный ритм жизни, рушатся привычные средства самозащиты... В такие времена даже самый заурядный человек с улицы не может удержаться от вопросов: Как все это произошло? Что все это значит? Кто ответит за это? В чем причины? Что может еще случиться со мною, с моей семьей, с моими друзьями, с моей родиной?» [цит. по 8, с. 571].

Ответы на все эти вопросы даются не столько спекулятивным, абстрактным мышлением, сколько мышлением экзистенциальным, в котором принимает участие весь человек со всеми его чувствами и стремлениями, надеждами и опасениями. Ответы даются не рационально, но с участием эмоционально-волевого начала, ценностных структур личности.

В подобных условиях важнейшим качеством личности, помогающим ей противостоять негативным обстоятельствам и находить выход из самых сложных ситуаций, является культура мировоззренческой рефлексии над основными жизненными ценностями, составляющими смысл бытия личности и выступающими ориентирами в ситуации экзистенциального выбора.

Именно мировоззренческое знание, с позиций К. Мангейма, способно создать «парадигматический опыт» личности, «тот решающий основной опыт, который должен раскрывать смысл жизни в целом» [9, с. 570] и без которого «невозможно ни последовательное поведение, ни формирование характера, ни реальное человеческое сосуществование и сотрудничество» [9, с. 536]. Отсутствие «парадигматического опыта», связанного с высшими ценностями и образами нашего бытия, является для К. Мангейма синонимом бездуховности современного общества: «Истинное выражение жизненного опыта, которое проистекало из религии и придавало смысл всей нашей жизни, постепенно исчезло, и ничто не пришло ему на смену, а у атомизированного сознания и общества нет ничего, за что стоило бы бороться» [9, с. 538].

Необходимо отметить, что в связи с теми трансформациями, которые происходят в современной культуре, существенно меняется роль и место мировоззренческого знания в становлении и развитии личности. Один из признаков такого рода изменений – всплеск интереса к философии, религии, нетрадиционным формам культа и искусства в современном обществе.

Однако, как считают многие исследователи, ни одна дисциплина не обладает такими возможностями для развития рефлексивного мышления, как философия. Именно философия при соблюдении основных принципов преподавания философского знания: проблематичности, диалогичности, дискуссионности – учит человека видеть в жизни проблемные ситуации, грамотно формулировать проблемы, самостоятельно решать их. Философия помогает человеку вырабатывать интеллектуальные умения высшего типа – «рассуждать логично, критично, критериально, творчески, диалогично» [10, с. 41]. Именно такие умения нужны человеку в сложной ситуации смены типа общества и культуры.

Таким образом, современная социокультурная ситуация характеризуется крайней степенью нестабильности, неопределенности и противоречивости, обострением экономических, политических, социальных проблем. В этих обстоятельствах возрастает значимость гуманитарного образования как фундамента социализации и профессиональной подготовки личности. Однако та ситуация, которая сложилась сегодня в системе высшего профессионального образования в связи с внедрением стандартов третьего поколения, входит в противоречие с основными тенденциями развития образования в современном мире. И это относится, прежде всего, к такой дисциплине, как культурология, которая была введена в вузовские программы в 90-ые годы прошлого века. Именно в это время – время резких, кардинальных изменений в общественной жизни России – вопросы культуры приобрели в нашем обществе особую актуальность. Обращение к проблемам культуры было обусловлено тем идейно-мировоззренческим и ценностным вакуумом, который возник в обществе в связи с крахом коммунистической идеологии, и связанной с ним – неясностью, неопределенностью целей образования.

Провозглашение новой властью приоритета «общечеловеческих ценностей»: демократии, свободы, прав и свобод личности и т.д. – призвано было заполнить этот вакуум и тем самым способствовать улучшению духовно-



нравственного климата в российском обществе. Новая, обязательная для всех специальностей дисциплина «культурология» была призвана сформировать у молодого поколения нашей страны социокультурное видение мира на основе демократических общечеловеческих ценностей. Такая ситуация оказалась очень плодотворной для развития гуманитарной науки в России: новая дисциплина стала своеобразной творческой площадкой, где заново «открывались» концепции культуры, созданные мировой и отечественной гуманитарной мыслью; апробировались новые идеи и методы постижения действительности; получили возможность для творческой деятельности ученые, ранее работавшие в других областях гуманитарного знания; формировалась система культурного и патриотического воспитания молодежи.

Но уже в 2000-е годы эта ситуация кардинально изменилась. В системе стандартов второго поколения, а затем и третьего – культурология была практически сведена к дисциплинам по выбору. И поскольку этот выбор осуществляется, как правило, не студентами, а самой выпускающей кафедрой, исходя из практических соображений обеспечения преподавателей учебной нагрузкой, то возможности использования дисциплины в образовательном процессе стали еще менее значительными. Судя по учебным планам будущих юристов, экономистов, работников сферы управления и т.д., можно заключить, что проблемы культуры в нашем обществе решены окончательно и бесповоротно ...

#### *Список литературы*

- 1. Яковец, Ю.В.** *Глобализация и взаимодействие цивилизаций* / Ю.В. Яковец. – М.: Экономика, 2001. – 346 с. – ISBN – 5-282-02031-9.
- 2. Шкаратан, О.И.** *Русская культура труда и управления* / О.И. Шкаратан // *Общественные науки и современность*. – 2003. – №1. – С.30-54.
- 3. Иноземцев, В.Л.** *Расколота цивилизация* / В.Л. Иноземцев. – М.: Academia – Наука, 1999. – 724 с. – ISBN 5-87444-097-6.
- 4. Пронников, В.А.** *Японцы (этнопсихологические очерки)* / В.А. Пронников, И.Д. Ладанов. – М.: Изд-во «ВиМ», 1996. – 400 с.- ISBN 5-87839-003-5.
- 5. Бек, У.** *Общество риска. На пути к другому модерну* / У. Бек. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с. – ISBN 5-89826-059-5.
- 6. Вульфсон, Б.Л.** *Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века* / Б.Л. Вульфсон. – М.: УРАО, 1999. – 208 с. – ISBN 5-204-00187-5.
- 7. Лейбин, В.** *Экология духа: от самоуничтожения к самосохранению* / В. Лейбин // *Общественные науки и современность*. – 1992. – №5. – С. 163-171.
- 8. Кара-Мурза, С.Г.** *Манипуляция сознанием* / С.Г. Кара-Мурза. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 832 с. – ISBN 5-04-008438-2.
- 9. Мангейм, К.** *Диагноз нашего времени* / К. Мангейм. – М.: Юрист, 1994. – 700 с. – ISBN 5-7357-0046-4.
- 10. Юлина, Н.С.** *Обучение разумности и демократии: педагогическая стратегия «Философия для детей»* / Н.С. Юлина // *Вопросы философии*. – 1996. – №10. – С.25-35.

# СВОБОДА КАК МОРАЛЬНЫЙ ВЫБОР И ГУМАНИТАРНАЯ ЦЕННОСТЬ

Недорезов В.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Свобода - это одна из философских категорий, характеризующих сущность человека и его существование, состоящая в возможности личности мыслить и поступать в соответствии со своими представлениями и желаниями, а не вследствие внутреннего или внешнего принуждения.

Вопрос о сути свободы связан с вопросом о ее границах. Человек — существо ограниченное множеством потребностей. Мы материальны и телесны, подчинены физическим законам и законам физиологии. Как личности, принадлежащие конкретному обществу, мы подвластны его социальным и юридическим законам, нормам и правилам. Мы родились «в определенном месте и в определенное время», с предзаданной нам природной и социальной фактичностью.

Основания свободы ограничивает невозможность выбора. Если мы ничего не выбираем по своей воле, то мы лишены свободы. Эпикур писал о свободе атомов как самопроизвольном их отклонении от предзаданной необходимости. Понимание свободы как выбора оформляется в христианстве. Оно связывает со свободным решением выбор человека между добром и злом. Воля человека свободна, т. е. она сама делает выбор, не являясь простым следствием неких детерминирующих ее причин.

К представителям социального детерминизма можно отнести Демокрита, Спинозу, Гоббса. Примером же последовательного индетерминизма служит философия Фихте.

Понимание свободы включает в себя и полное отрицание самой возможности свободного выбора (в концепциях бихевиоризма), и обоснование «бегства от свободы» в условиях современного общества (Э. Фромм).

Реализация свободы немислима без осознания *необходимости* - категории, выражающей объективные связи материального мира. Она обозначает то, что благодаря присоединению определенностей бытие понуждается к переходу из области возможного в сферу наличного бытия.

В современных философских направлениях большое распространение получили индетерминистские взгляды персонализма и экзистенциализма (Сартр, Камю, Мунье). Они усматривают в человеке субъекта абсолютной свободы, стремящегося сохранить себя в противостоянии с миром.

Идея о свободе воли как особом качестве человека получила в XX в. яркое выражение в экзистенциализме, где свободной воле придан статус абсолютной ценности. Однако в большинстве разнородных течений, признающих свободу воли, она ограничена необходимостью. Даже если мы признаем наличие законов истории, то они действуют на уровне общества. На уровне же существования отдельного человека остается возможность выбирать. Человек волен предпочесть тот или иной вариант поведения, то или иное

действие, способ перевести свободу выбора из возможности в действительность.

Каковы условия свободного морального выбора? Отсутствует внешнее принуждение и запрет. Сознательность, способность увидеть существующие варианты и остановиться на одном из них. Если человек выбирает спонтанно, или действует, следуя моральной привычке или внутреннему запрету, то возможно, он поступает правильно, но он несвободен. Автоматизм морального действия, к сожалению, не гарантирует реального добра. Гибкость и адекватность морального поведения обеспечивается как раз возможностью сознательного, рефлексивного отношения к действительности, предваряющего свободный выбор. Также необходимы ориентиры — ценности, цели, идеалы. Для реализации выбора мало иметь свободу от запрета, от приказа, от сковывающих обстоятельств. Люди, не имеющие позитивных ориентиров и освобожденные от доминировавших над ними ограничений, часто теряются и не знают, что же им делать со своей свободой. Это обычно происходит в обществах, переживающих трансформацию авторитарной политической модели.

Конкретный набор ценностей как бы заранее задает пространство выбора. Человек должен понять, зачем ему нужна свобода?

Свобода — это всегда возможность поступать в соответствии с собственными стремлениями в рамках наличной необходимости. Но, что мы выбираем? Прежде всего, мы более или менее сознательно определяем собственные *исходные эмоционально-нравственные предпосылки*. Например: «Добивайся успеха любой ценой» Или: «У меня много недостатков, но есть принципы, которые я никогда не нарушу». Конечно, такие установки обычно задаются родительским воспитанием или влияниями раннего детства. Но и в зрелом возрасте человек должен осознать свои собственные внутренние стремления и либо развивать их, либо начать поиск иной системы моральных принципов. Мы свободны менять свое отношение к действительности, к другим людям и к самим себе.

Кроме базовых ориентиров, мы выбираем конкретные цели и решения. Они должны отвечать наличной ситуации. Избираемые реальные цели не всегда носят собственно нравственный характер, но они часто включают в себя моральный аспект. Моральный аспект проявляется, когда ситуация становится неопределенной. Вы хотите быть честным человеком или готовы добиваться успеха в жизни любой ценой? Когда человек ставит перед собой конкретную жизненную задачу, он, как правило, с этими вопросами уже определился. Нравственный аспект конкретного целеполагания проявляется и в том, для чего именно вам нужно решить эту задачу. Морально-этическая дилемма предполагает выбор между решениями, каждое из которых влечет моральную ответственность субъекта.

Как бы то ни было, свою определенную цель и соответствующее ей решение мы должны выбирать сами. Предложенная другим человеком цель только тогда органично вписывается в наше поведение, когда мы внутренне соглашаемся с ней, даем ей санкцию своим свободным выбором.

Кроме постановки цели, необходимо определить и средства для ее достижения. Они должны быть адекватны поставленной цели, целесообразны, моральны. Если у человека нет возможности применить средства, адекватные цели, он свободен вообще отказаться от ее достижения, но этот отказ также будет выбором.

Понятие «*свобода воли*» означает возможность внутреннего самоопределения человека в выполнении тех или иных целей и задач личности. В истории философской мысли понятие свободы воли связывалось с вменяемостью человека, с его ответственностью за свои деяния, с исполнением своего долга и осознанием предназначения. Утвердительный, отрицательный или ограничительный ответы на вопрос о возможности свободы воли предопределен выбором той или иной мировоззренческой системы. *Воля* - это сознательное и свободное устремление человека к осуществлению своей цели, которая представляет для него определенную ценность. Волевой акт имеет характер духовного явления, коренящегося в структуре личности человека и выражающий долженствование. Понятие воли относят к зрелой личности, полностью отдающей себе отчет в своих действиях и поступках.

Волевые качества человека определяются природой человека и формируются окружающей средой. Они входят в структуру личности. В истории философской мысли воля трактовалась, во-первых, как следствие природной или сверхприродной детерминации, предопределенности (Бог, Абсолют), во-вторых, как самополагающая сила, определяющая жизнь человека (А. Шопенгауэр и Ф. Ницше).

Как же человек совершает свободный выбор между добром и злом — сознательно или неосознанно? Представление о том, что люди всегда выбирают добро, восходит к Сократу. Наша воля всегда стремится к благу или к тому, что она считает благом. Причина же зла – невежество, незнание.

Сократ в отличие от софистов считал, что добродетели нельзя научить. Те, кто берутся обучать кого-то добродетели, снимают с тех, кого они собираются обучать, ответственность за нравственное содержание собственной жизни.

В книге «Сумма теологии», описывая свободную деятельность воли, Фома Аквинский использует выражение *liberum arbitrium*, «свободный выбор». Этот выбор является общим делом обеих способностей, разума и воли, при котором одна из них подчинена другой. Решение подлинно свободного выбора принимается, прежде всего, разумом, подготовляющим почву подобного выбора. Свободный выбор, таким образом, не предшествует разуму и воле, а следует за ними. Достоинство независимой личности заключено не только в осуществлении действия, но и в распознавании цели и средств, которые ведут к этой цели, их взаимного соответствия. Все это осуществляется разумом, который выносит свои решения и определяет условия, т. е. определяет то, что выступает для воли объектом устремления.

С точки зрения Ж.-П. Сартра, свободный человек в своем выборе ничем не детерминируется, т.е. ничем не определяется. Мир, в котором живет человек, абсурден. Его абсурд состоит в том, что полностью не соответствует нашим желаниям и стремлениям. Между миром и человеком – лежит пропасть.

Свобода – это готовность поступать в соответствии со своими внутренними убеждениями. И эта свобода ничем внешним ограничена быть не может. Сделать себя рабом может только сам человек.

По мнению Сартра, человек свободен лишь постольку, поскольку он не детерминирован миром «вещей – в – себе». Свобода состоит в выборе самого себя – в выборе собственного предметного мира, рассматриваемом как «открытие». В силу того, что человек непременно переживает *критические* ситуации, он просто обречен быть свободным.

Итак, с точки зрения Сартра, единственное подлинно философское определение свободы – это то, что она есть *автономия выбора*. В то же время свобода неотрывна от *ответственности*. Правда, речь идет об экзистенциальной ответственности, и совсем не об ответственности перед кем-то. Будучи свободным, человек ответственен за мир и за самого себя, и это способ его бытия.

Рефлексивная природа свободного выбора проявляется особенно отчетливо в ситуации нравственного конфликта перед лицом двух равноправных высших ценностей. Между двумя высшими ценностями нельзя совершить выбора по моральной привычке. Моральная привычка — наработанный в ходе воспитания и жизни автоматизм — помогает нам в простых случаях, когда различие между хорошим и плохим очевидно. Чаще всего при отсутствии времени на размышления человек не столько интуитивно выбирает, сколько реализует ту ценность, которую можно реализовать при дефиците времени. Он идет за возможным, а не за желаемым и свободно избранным.

Ж.-П. Сартр считает, что наш истинный выбор осуществляется в поступке. Сам поступок и есть предпочтение. Однако, по словам того же Сартра, мы «обречены на свободу». Это значит, что даже отсутствие выбора есть выбор. Вопрос о свободе выбора неминуемо подводит нас к теме ответственности.

Проблема свободы всегда привлекала пристальное внимание в связи с тем, что она разрешала важный практический вопрос: Несет ли человек ответственность за свои поступки? Если признать абсолютную детерминированность поступков внешними, внеличностными факторами, то тогда любые деяния индивида нельзя ни вменить ему в вину, ни поставить в заслугу. Абсолютная же автономия личности невозможна.

Следует отличать свободу от произвола. В своих мыслях и действиях человек свободен не потому, что они причинно не обоснованы. Он свободен, пока реально сохраняется возможность выбора и объективные условия не принуждают его действовать вопреки собственным интересам и целям. Не существует абстрактной свободы, «свободы вообще» – она всегда относительна и конкретна. Люди могут обладать свободой в одной сфере деятельности, но быть лишены её в другой. Свободная деятельность может относиться к выбору средств или же ограничиваться свободой приспособления к объективным условиям существования.

Ответственность — оборотная сторона свободы. Тот, кто действует свободно, полностью отвечает за содеянное. *Нести ответственность* — значит принять на себя все последствия совершаемых поступков. Ж.-П. Сартр, полагавший человека существом абсолютно свободным в выборе, усматривал одну-единственную моральную норму, которой должны с необходимостью подчиняться люди — это ответственность за всякий свободный выбор.

Важнейшим условием ответственности человека является сама свобода совершаемого действия. Гегель определял мораль как «право субъективной воли». Как носитель ответственности субъект должен быть самостоятельным и свободным. Субъект действия должен быть в состоянии предусмотреть последствия своих действий, что непосредственно связано с предсказуемостью событий. Наконец, ответственность предусматривает наличие инстанции ответственности, т. е. того или тех, перед кем отвечает субъект действия. Ответственность может быть введена только там, где есть действительная возможность «ответа», т. е. возможность свободного выбора субъектом альтернатив действия. Ответственность, таким образом, есть мера соответствия свободы воли действующего субъекта и необходимости соотнесения ее со свободой воли других субъектов, а также объективными обстоятельствами.

Нести моральную ответственность за свою свободу довольно тяжело. Эрих Фромм написал книгу: «Бегство от свободы». Возникновение капитализма, по его мнению, привело к распаду старых связей. Индивиды оказались атомизированы, расплывены в больших городах, где им больше не на кого было положиться. Люди приобрели свободу самим решать свою судьбу. Над ними больше не было ни традиции, ни сеньоров, отдающих приказы. Но им стала принадлежать не только свобода, но и ответственность за собственные поступки.[1]

Фромм выделяет целый ряд психологических механизмов, позволяющих избавиться и от факта собственной свободы, и от ответственности за происходящее. Эти механизмы действуют как в личных отношениях, так и в социальных. Первый механизм бегства от свободы — охотное подчинение тоталитарным режимам. Люди хотят иметь сильного вождя, который способен и приказывать, и взять на себя ответственность за все происходящее.

Второй механизм социального уклонения от личной ответственности Фромм называет автоматизирующим конформизмом. Это некритическое принятие нами общественного мнения. Для Э. Фромма свобода и ответственность — единственно достойный способ человеческого бытия.

Каковы критерии моральной ответственности? Согласно светской точки зрения, человек ответствен перед другими людьми. Мы живем в обществе и зависим от других людей.

С религиозной точки зрения, люди ответственны прежде всего перед Богом, а уж во вторую очередь — перед себе подобными. Наша ответственность выражается в покаянии, отчете Богу обо всех наших делах.

Согласно индивидуалистическим концепциям (с различными мировоззренческими ориентациями), человек должен держать ответ только перед самим собой. «Я» — последнее и единственное, что мы знаем с

достоверностью. У меня нет, по мнению индивидуалистов, никакого фундаментального долга по отношению к другим, и потому я перед ними не в ответе. Лишь о себе я должен заботиться по-настоящему. Другие люди, отчужденные от меня, не имеют никакого права спрашивать с меня и судить мою уникальность. Кроме того, моральная ответственность человека, как отметил еще А. Шопенгауэр, «хотя, прежде всего и видимо касается того, что он делает, в сущности же она относится к тому, что он есть, ибо, раз дано последнее, его поведение при проявлении мотивов никогда не могло быть иным, нежели оно было. ...Что он, так это явствует из поступка, таков, а не иной - вот за что он чувствует себя в ответе: здесь, в esse, лежит то место, куда направлен бич совести».[2]

Согласно учениям, стремящимся совместить ориентацию на других с принципом индивидуализма (Э. Фромм, В. Франкл и др.), человек в ответе перед своей собственной совестью, он не подчинен извне никакому диктату, однако совесть его ориентирована не только на собственное благо, но и на благо ближних. Учет интересов других понимается в этом случае как естественное стремление человека. Это высшее начало во мне соединяет меня со всем остальным миром и обязывает к бесконечному благожелательству.

За что ответствен человек? За поступки, или за мысли и намерения? Со светской точки зрения, делающей акцент на ответственности перед другими людьми, прежде всего мы отвечаем за поступки. На этом же принципе построена ответственность юридическая. Если человек только думал сделать кому-то зло, но реально ничего не сделал, то и ответственности он не понесет.

Светский подход, не отвергая ответственности за состояние души, выдвигает на первый план ответственность за поступок, потому что именно практическое поведение, действие способно зримо и реально изменить нечто в своей и чужой жизни. За это изменение, злое или благое, мы и держим ответ, как перед другими, так и перед собой. С позиции эмпирической жизни, прямо не просматривается то реальное влияние, которое оказывают на действительность мысли и чувства сами по себе. Субъективное переживание — нравственная невидимка для ответственности, понятой как отчет за дела.

Совсем другого взгляда придерживается религиозная и эзотерическая мораль. В религии мы ответственны, прежде всего, за состояние своей души. Душа вечна, от того, какие она несет в себе переживания и думы, зависит и то бесконечное будущее, которое ей предстоит. Мы в ответе перед Творцом за свою душу.

*Проблема автономии морали.* Как мы уже выяснили, именно свобода воли дает возможность человеку поступать морально — самостоятельно и ответственно. Однако следует подробнее разобраться, какова последняя мера свободы.

Крайние, противостоящие друг другу позиции — натурализм и абсолютная автономность морали. С точки зрения натурализма, мораль в принципе не способна быть автономной от влечений, потребностей и страстей человека. Натуралистические концепции рассматривают волю как полностью детерминированную его потребностями и влечениями. При выборе происходит

борьба мотивов, внутренних стимулов, которые основаны на объективных биологических и социальных нуждах.

Противоположная точка зрения представлена крайним индивидуализмом Ж.-П. Сартра. Воля человека абсолютно свободна, и потому мораль совершенно автономна и не зависит ни от каких влияний: ни от боли, ни от страха, ни от нормативных требований общества.

Проблема автономии морали была рассмотрена в XVIII в. Иммануилом Кантом, унаследовавшим традицию, идущую еще от стоиков. И. Кант рассматривал человека как существо, принадлежащее двум мирам. В мире природы он следует эмпирической необходимости, и как биологическое существо он подчинен во всем законам природы. В интеллигентном (умопостижимом) мире как существо наделенное мышлением, высшим проявлением которого является практический (нравственный) разум, т.е. способность воспроизводить и следовать высшим всеобщим моральным ценностям должного, он абсолютно свободен в выборе целей собственного развития и средств их достижения.

Надо сказать, что, в противовес кантовскому пониманию автономии морали от любого чувства, в истории философии существовала другая этическая линия, восходящая к Аристотелю. Аристотель, Руссо, Фейербах, а в XX в. М. Шелер, не отказывая человеку в свободе воли, отнюдь не противопоставляют ее эмоционально-чувственному началу. Напротив, речь у них идет о том, что свободный выбор не может совершаться без чувства.

С вопросом об автономии морали связан еще один важный вопрос: как нам оценивать свободно совершенный поступок — по его мотивам или по его результатам? В истории этики существуют, по крайней мере, две позиции, с которых оценивается поступок: позиция прагматизма и позиция теории доброй воли.

С прагматической точки зрения, ценен только тот поступок, который дает полновесные практические плоды. Поскольку прагматизм приравнивает полезное к нравственному, то для него не существует проблемы особой нравственной оценки человеческого поведения. Для прагматика отсутствуют дифференциации, связанные с мотивами действия, его одобрение относится только к итогу. Если итог благой, значит, и действие благое, и человек, который его произвел, вне всяких сомнений хорош и достоин похвалы. Идеал утилитаризма: «Больше пользы для большего числа людей».

Иной позиции придерживаются приверженцы теории доброй воли, восходящей к стоицизму. По их представлениям, добрая воля — сама по себе благо, независимо от того, достигает ли она своей цели. Нравственные мотивы, чистые устремления души, желание делать добро — самостоятельная ценность. Добрая воля не бывает простой мечтательностью, она всегда выражает себя в поведении, поэтому мы оцениваем не волю саму по себе, а ее деятельное проявление. Важно оценивать свободно совершенный поступок в единстве его мотивов и результатов.



*Список литературы*

- 1 См.: Фромм, Э. Бегство от свободы [Электронный ресурс] / Э. Фромм. - М.: Директ-Медиа, 2007. - 446 с. - 978-5-94865-900-8. Режим доступа:  
<http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=26586>
- 2 **Шопенгауэр, А.** Избранные произведения / Артур Шопенгауэр. - Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. - 544 с. - ISBN 5-222-00168-7. С. 233

# **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА НА ЭФФЕКТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

**Никитина Т.А.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Популярность концепции социального капитала в современном научном и политическом сообществах развитых демократических стран не случайна, поскольку она позволяет не только объяснить целый ряд явлений в экономике, политике, общественной жизни, но и выработать алгоритм эффективного развития общества.

Американский ученый Роберт Патнэм и его последователи считают, что большой запас социального капитала в стране благотворно влияет на общественно-политическое развитие, отражаясь в высоком уровне политического участия граждан, тогда как недостаток или уменьшение запасов социального капитала может представлять серьезную проблему для любого общества. Социальный капитал по Патнэму состоит из двух элементов: с одной стороны это социальные сети, а с другой - социальные нормы, ценности и уровень взаимного доверия, возникающие внутри сетей. Такой подход позволяет наблюдать динамику процесса развития социального капитала (социальных сетей) инструментами гражданского общества, а затем оценить расширение политического участия (рост доверия) и повышение эффективности государственного управления.

Однако, до настоящего времени, несмотря на многочисленные попытки количественной оценки социального капитала в разных странах и регионах, эти исследования нельзя признать вполне успешными. Один из подходов к эмпирическому изучению социального капитала, предложенный П. Норрис, базируется на оценке индекса доверия людей к своим согражданам и их участия в деятельности добровольных организаций, измеряемых в ходе проведения социологических опросов. Вычисляемый таким образом рейтинг социального капитала оказался наиболее высоким для демократических стран с развитой экономикой и стабильным уровнем благосостояния. Вместе с тем, остается открытым вопрос о причинно следственной связи: то ли высокий уровень социального капитала создаёт условия для экономического и социально-политического успеха, то ли в экономически и политически стабильных странах создаются необходимые предпосылки для межличностного доверия и общественной активности.

Несмотря на это концепция социального капитала широко используется сторонниками коммунитаристской идеологии и политиками как социалистической ориентации, видящими в ней научное подтверждение актуальности социального взаимодействия, так и консерваторами, апеллирующими к традиционным ценностям человеческих сообществ.

Заметную роль феномен социального капитала сыграл в научном осмыслении масштабных экономических и социально-политических

трансформаций в посткоммунистических странах Восточной Европы. Господствующая в этой сфере экономической науки теория демократического транзита столкнулась с определенными трудностями при объяснении причин беспрецедентного масштаба и длительности экономического спада в странах Восточной Европы и бывшего СССР при переходе от плановой экономики к рыночной. В то же время в политической науке острые дискуссии вызвал вопрос о правомочности применения на постсоветском пространстве одного из ключевых постулатов транзитологии, ставящего успехи в формировании демократических институтов в прямую зависимость от уровня развития экономики.

Для объяснения сложностей демократического транзита концепция социального капитала оказалась как нельзя кстати. Анализ источников, посвященных проблеме значения социального капитала в условиях посткоммунистической социальной трансформации, позволил нам прийти к выводу, что сегодня в этой сфере существуют два основных направления.

Сторонники первого утверждают, что ключевой причиной, обуславливающей проблемы посткоммунистических стран, является нехватка социального капитала. Отсутствие гражданских традиций в прошлом и многолетнее тоталитарное правление привели к тому, что в странах Восточной Европы и бывшего СССР практически не было собственных демократических ценностей и поведенческих норм. В этих условиях создаваемые политические институты новых демократий не могли быть эффективными. Эта группа ученых предложила две основные гипотезы, призванные объяснить причину дефицита социального капитала в посткоммунистических странах. Одна из них основывается на утверждении, что низкий уровень общественной активности и слабость гражданского общества в Восточной Европе обусловлены культурной спецификой и национальными традициями стран этого региона. Другая возлагает ответственность за недостаток социального капитала в странах новой демократии на социалистические режимы, подавлявшие неподконтрольную им общественно-политическую активность граждан. На мой взгляд, было бы неправильно абсолютизировать одну из этих точек зрения, потому что оба фактора оказали и по-прежнему оказывают влияние на состояние посткоммунистических обществ.

Исследователи, подчеркивающие важность социального капитала для решения задач демократического транзита, делают вывод, что только через его накопление на основе долгосрочной гражданско-общественной вовлеченности можно повысить эффективность и стабильность новых демократий, увеличить уровень доверия к социальным и политическим институтам и избежать реставрации автократии. Их оппоненты, обращая внимание на целый ряд несоответствий в результатах эмпирических исследований, полученных на территории Восточной Европы и Российской Федерации, пришли к выводу, что главная причина не в недостатке социального капитала, который, например, в России накоплен в значительных количествах, а в его специфичности. Британский политолог Р. Роуз определяет социальный капитал российского сообщества как «антимодернистский», основывающийся на

межличностном доверии внутри закрытых для посторонних сетей, и взаимных услугах, часто коррупционного характера. Такие негативные особенности социального капитала мы предложили называть «издержками социального капитала».

Был подвергнут критике и такой аспект феномена социального капитала, как доверие к политическим институтам, поскольку только успешная демократизация может порождать эффективные политические и экономические институты, деятельность которых, в свою очередь, уже способна вызвать доверие граждан и осмысленный рост их политического участия. В российской политике конца XX века — начала XXI вв. формальные политические институты, и, прежде всего в провинции, по большей части носят имитационный и фасадный характер. Реальная власть принадлежит региональному лидеру и его «ближнему кругу», либо становится предметом борьбы между кланами, маскируемой партийной конкуренцией на выборах. Однако наличие определенных «издержек социального капитала» в современной России не исключает задачи развития структур гражданского общества в нашей стране и формирования горизонтальных социальных сетей, которые могли бы способствовать укреплению межличностного доверия. Общественные объединения, включая клубы по интересам, территориальные, профессиональные и творческие союзы, политические партии и их группы поддержки, и многие другие - являются основными генераторами социального капитала. Однако, их образование и успешная деятельность в значительной мере зависят от способности людей общаться друг с другом. Общества с высоким уровнем доверия склонны к созданию добровольных ассоциаций, тогда как в «индивидуалистических социумах» и стремление к объединению и способность подчинять индивидуальные интересы отдельных личностей интересам больших групп минимальна.

Россия, по мнению идеолога теории социального капитала Ф. Фукуямы, относится к таким регионам с минимальным межличностным доверием даже среди родственников, где явно ощущается недостаток политической активности граждан, порожденный тоталитарным прошлым и трудностями демократических реформ на фоне разрушения прежнего общественного уклада. Подобная точка зрения укрепилась в научном сообществе Европы и США, однако, проведенные западными специалистами в 1996 и 1998 годах широкомасштабные исследования на территории России продемонстрировали, что уровень межличностного доверия, размер социальных сетей и степень их политизации в России принципиально не отличаются от аналогичных показателей для стабильных демократических стран. Но накопленный социальный капитал в России не трансформируется в создание масштабных устойчивых горизонтальных социальных сетей, и эффективных общественных организаций. Это во многом связано с чрезвычайно низким уровнем доверия граждан к общественным организациям, доминирующим в общественном сознании представлением о бессмысленности какой бы то ни было политической активности. В свою очередь, слабость общественных

организаций снижает возможности граждан России оказывать влияние на власть в промежутках между избирательными кампаниями.

Нельзя признать эффективным в современной России и такой канал политической коммуникации, как политические партии. Данные социологических опросов свидетельствуют, что за весь период с начала нового тысячелетия уровень доверия к политическим партиям в Российской Федерации был ниже, чем к каким-либо другим государственным институтам. Всплеск массовой политической активности граждан в 1990-е гг. быстро сменился затяжным периодом апатии и протестного голосования (связанным с неблагоприятными для большинства населения результатами экономических реформ). Специфика российской политической системы заключается в том, что практически все сколько-нибудь заметные на политическом небосклоне партии, по мнению О. Крыштановской, являются «партиями власти» или «партиями элиты», созданными «сверху вниз», от лидеров к субэлите по патронажно-клиентельному принципу, с использованием государственных ресурсов. Очевидно, что членство в таких организациях не представляет интереса для рядовых граждан, не стремящихся к политической карьере. В результате, большинство российских партий, чья деятельность признана соответствующей законодательству, с трудом поддерживают предписываемую Федеральным законом «О политических партиях» от 20.12.2004 N 168-ФЗ минимальную численность в 50 000 членов и необходимую численность региональных отделений. Зато для наиболее крупных и популярных партий, прошедших на выборах 2007 года в Государственную Думу пятого созыва, ужесточение законодательства о политических партиях, переход к выборам всех депутатов нижней палаты Федерального собрания по пропорциональной системе и повышение планки прохождения в ГД с 5% до 7%, - стали определенным стимулом для укрепления и роста. Если раньше успешные региональные политики предпочитали баллотироваться по мажоритарным округам, дистанцируясь от политических структур, то после 2007 года они вынуждены искать место в партийных списках, одновременно повышая за счет своей популярности рейтинг партийной организации.

Крупные партии заинтересованы в увеличении социального капитала, который может основываться как на «сильных связях» социальных сетей («социальный капитал массовых партий»), так и на «сильных ослабленных связях» по определению Марка Грановеттера («социальный капитал кадровых партий»). До 2003 года в Российской Федерации существовала одна массовая партия, обладавшая существенным социальным капиталом в виде плотных и устойчивых горизонтально-вертикальных сетей - КПРФ. Ее поддерживал ряд региональных лидеров и региональные политические элиты, которые регламентировали электоральное поведение членов сообщества, включенных в выстроенные ими вертикальные патронажно-клиентельные сети. После выборов 1995 года, на которых новая «партия власти» «Единство» продемонстрировала свою дееспособность, а особенно по итогам выборов в Думу в 2003 году, выведших «Единую Россию» на лидерские позиции, начался процесс «укоренения» «Единой России» в региональной власти. Миграция

региональных элит в направлении «Единой России» позволила ей в таких традиционных обществах, как национальные республики юга России, получить беспрецедентно высокие результаты на думских выборах за счет поддержки местной элиты. Социальный капитал сельских сообществ в российской провинции, ранее успешно использовавшийся КПРФ, также в значительной мере отошел к «Единой России». Однако, наличие понятной и укорененной в массовом сознании идеологии позволило коммунистам изменить электоральную стратегию и получить ощутимую поддержку в крупных городах. КПРФ постепенно превращается в партию бюджетников и той части наемных рабочих, которые осознают свои социальные интересы. Она накапливает социальный капитал, опираясь на «сильные ослабленные связи», не требующие для поддержания больших людских и финансовых ресурсов, но способные исполнять роль эффективного канала политической коммуникации. Вероятно, такой путь наращивания своего социального капитала можно признать правильным и для других российских политических партий. В целом он соответствует электоральным стратегиям политиков в - странах Западной Европы и Америки, где последние десятилетия XX века наметилась тенденция к спаду членства в общественных организациях и политических партиях. Опора на «сильные ослабленные связи», на фоне сокращения формального членства, дает возможность партиям обращаться к более широким кругам общественности и дистанцироваться от идеологического радикализма.

Существующие ныне российские партии вряд ли смогут изменить патронажно-клиентельный характер. Формирование новых «народных» партий (в отличие от «партий власти» и «партий элиты») на российском политическом пространстве и их продвижение во власть в условиях целенаправленного государственного политико-правового регулирования общественных объединений крайне затруднено. Поэтому наиболее вероятный сценарий развития событий в обозримом будущем приведет к снижению политического участия и электоральной активности граждан страны, росту политического отчуждения между властью и обществом, сокращению конкуренции в политической сфере и структурированию новой партийной номенклатуры. Возможной альтернативой могло бы стать, с одной стороны, накопление социального капитала в российском обществе за счет расширения полномочий местного самоуправления, реализации региональных и территориальных программ социализации населения, целенаправленной государственной поддержки общественных организаций. С другой стороны, установление прочных двусторонних связей между активными общественными организациями, сознающими свои социально-групповые интересы и политическими партиями, позволит последним конвертировать социальный капитал в более устойчивую, универсальную форму.

Данное исследование о роли социального капитала в современной политике позволило прийти к выводу, что накопление в российском обществе современных форм социального капитала (основывающихся на горизонтальных сетях и ослабленных связях) даст возможность повысить общественную активность и политическое участие граждан. Гражданская

активность свою очередь будет способствовать росту доверия к институтам государственной власти и местного самоуправления.

#### Список литературы

1. **Демкив, О.И.** Концепция группового социального капитала и её адаптация к отечественным условиям / О.И.Демков // Социология: теория, методы, маркетинг. - 2005. - № 4. - С. 104-118.
2. **Капустин, Б.Г.** Что такое «гражданское общество»? / Б.Г. Капустин // Критика политической философии: избранные эссе. – М.: Территория будущего. - 2010. – С. 27 – 42.
3. **Коулман, Дж.** Капитал социальный и человеческий. / Дж. Коулман // Общественные науки и современность. – 2001. - № 3. - С. 122-139.45
4. **Лопарев, А.В.** Национальные особенности взаимоотношения государства и гражданского общества в России: историко-политический аспект / А.В. Лопарев // Власть. – 2009. – № 6. – С. 128 – 132.
5. **Панов, П. В.** Региональные политические процессы в РФ в «эпоху Путина»: унификация или диверсификация? / П.В. Панов // ПОЛИТЭКС. - 2006. - № 4. – С. 40 -45.
6. **Патнэм, Р.** Чтобы демократия сработала: гражданские традиции в современной Италии. – М.: Моск. шк. полит. исслед., 1996. – 288 с.
7. **Патрушев, С.В.** Кликократический порядок как институциональная ловушка российской модернизации / С.В. Патрушев // Полис. – 2011. – № 6. – С.120 – 133.
8. **Степанченко, В.А.** Вектор трансформации политической системы России: феномен малопартийности / В.А.Степанченко // Власть. – 2009. – № 9. – С. 21 – 23.
9. **Роуз, Р.** Достижение целей в квазисовременном обществе: социальные сети в России / Р.Роуз // Общественные науки и современность. – 2002. - № 3. – С. 2238.
10. **Фукуяма, Ф.** Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию: пер. с англ. / Ф. Фукуяма. — М.: АСТ, 2004. -730с. - ISBN 5-17-024084-8
11. **Ховард, М.** Слабость гражданского общества в посткоммунистической Европе: пер. с англ. / И. Кокарев. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 191с. - ISBN 978-5-7567-0549-2
12. **Урбан, М.** Формы гражданского общества: политика и социальные отношения в России / М. Урбан // Прогнозис. – 2009. – № 1. – С. 176 – 196.

# ДИАСПОРА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ: СУЩНОСТЬ И ФУНКЦИИ (на примере армянской диаспоры Южного Урала)

Осемян А.К.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Под термином диаспора (греч. – «рассеяние») автором понимается устойчивая совокупность людей единого этнического происхождения, живущая вне пределов своего национально-административного (государственного) образования и имеющая институты для функционирования и развития в рамках данной этнической культуры.

Армения и Карабах (Арцах) как национальное государство армян, армянская диаспора как армяне вне национального государства - это своеобразный конгломерат (сообщество) представителей одной национальности, связанных общей историей, языком, национально и религиозно культурными традициями и социальной памятью. Характеризуя этот феномен, сами армянские ученые часто используют термин «армянство» (һаютюн, һайэтци). Очевидная взаимосвязь и взаимозависимость всех трех компонентов армянства не оставляет сомнений в его специфической причинно-следственной геометрии. Выражение «армянский треугольник» достаточно точно отражает суть современного армянства в указанных ипостасях (Республика Армения, Карабах и Диаспора).

Рубежным в истории Армении явился 301 г., когда она стала первой страной, принявшей христианство в качестве государственной религии<sup>1</sup>. Таким образом была заложена основа будущего величия и как указывает Халухамедов А. М. (начальник отдела Этнополитических проблем Департамента народов Северного Кавказа Министерства национальной политики РФ, 1999 г.) трагедии армянского народа. Маршруты распространения христианства в IV-IX веках получили западный, европейский вектор, в результате чего Армения превратилась на весьма долгий период в периферию христианского мира. Это обстоятельство, на наш взгляд, во многом предопределило дальнейшую судьбу армян: иноконфессиональное окружение выталкивало армян с их исторической территории, рассеивая по всем странам и континентам.

Формирование армянской диаспоры (по-армянски «спюрк») продолжалось на протяжении многих веков (приток в диаспору не прекращается и по сей день даже с обретением Арменией независимости в 1991 г.)<sup>2</sup>. В ее возникновении, безусловно, известную роль сыграли частые опустошительные набеги агрессивных соседних племен. Но в этой связи надо несколько уточнить суждение, будто армянская диаспора берет свое начало в основном с XIV века, после того, как орды Тимура вторглись в пределы

---

1 Армяне. Ереван, 1991. С. 6-7.

2 Баблумян С. Эмиграция из Армении приобрела характер национального бедствия. Известия. 22 апреля 1994 г.



Армении и истребили огромную часть населения<sup>3</sup>. Не только насилие и нужда заставляли армян перемещаться в другие страны и на другие континенты. Имели место и чисто экономические мотивы миграций. Армянские купцы еще задолго до тимуровского нашествия (наряду со своими греческими коллегами) в поисках новых торговых путей выезжали за тридевять земель и оседали на «чужбине»<sup>4</sup>.

Характеризуя армянскую диаспору Южного Урала, в данной статье будет рассмотрена образовательная деятельность двух основных крупных региональных центров армянской диаспоры Оренбуржья (г. Оренбург) и Башкирии (г. Уфа). Целесообразно остановиться на ее образовательных функциях, ибо в большинстве городах проживания армяне ведут активную образовательную деятельность в общественных объединениях, а также в государственных и муниципальных органах власти. Образовательные интересы отстаивают армянские диаспоры по всей России. Только в РФ армянами зарегистрировано на общероссийском или межрегиональном уровнях множество общественных объединений, в которые входят организации самой различной направленности образовательной деятельности.

Изучение литературы об армянах диаспоры показывает, что большое значение в сохранении их этнической идентификации сыграли следующие составляющие: культура, образование и язык, религия, образ жизни (обычай). Выбранное армянской церковью монофизитство, выделило армян в этно-религию<sup>5</sup>. Вслед за религией в Армении произошло институционализация письменности: отказ армян в IV-V веках пользоваться латинским или греческим алфавитом и обращение к собственной оригинальной письменности, созданной Месропом Маштоцем. Армяне своими силами обеспечили условия для сохранения культуры и языка, с помощью социальных институтов образования. Ученый-этнолог Эрнст Геллнер называет армян среди экономически активных урбанизированных этносов, имеющих «длительную традицию дисперсного проживания в качестве национального меньшинства»<sup>6</sup>.

Рассеянный по всему миру армянский народ, не менее половины, которого живет за пределами Армении – в странах Европы, Азии и Америки, – открывает широкие возможности для осмысления современных многообразных процессов общественной трансформации. Армяне в специфических условиях России представляют особый интерес, хотя бы потому, что здесь их проживает намного больше, чем в любой другой стране за пределами Армении. За период между переписями 1989 г. 2012 г. армянское население в РФ более чем удвоилось, составив в 2002 г. 1 млн 130 тыс. чел. Если добавить к ним армян, проживающих в России временно, то общее их количество уже в начале 2010 г.

---

<sup>3</sup> Тощенко Ж.Т., Чаптыкова Т.Н. Диаспора как объект социологического исследования // Социологические исследования. 1996. № 12. с. 34

<sup>4</sup> Эмиграция армян в Византийскую империю началась вскоре после византийско-персидского раздела 387 г., усилилась в эпоху армянского владычества, приобрела постоянный и организованный характер после установления господства Византии (X-XI века) и массовые масштабы - при сельджуках (с середины XI века).

<sup>5</sup> Тощенко Ж.Т., Чаптыкова Т.Н. Диаспора как объект социологического исследования // Социологические исследования. 1996. № 12. с. 36

<sup>6</sup> Getlner Ernest. Nation and nationalism. Oxford, UK, 1990. P. 105.

превышало 2 млн чел., что составляло практически 2/3 населения самой Армении<sup>7</sup>.

Армяне — один из немногих народов, имеющих многочисленную и хорошо организованную диаспору в России. Армянская, существующая вне своей родины, этнической территории, несмотря на различные места рождения и разнообразные траектории миграций, воспринимает Армению как историческую родину, продолжая поддерживать с ней духовные и образовательные связи. Само определение диаспоры неразрывно связано с некими двусторонними процессами между страной-метрополией, где этничность является титульной нацией (было бы неправильно употребить значение «Родина» или «страна исхода» поскольку в случае с армянской диаспорой они некорректны – многие армяне, проживающие на данный момент, например, в России не являются выходцами из Армении), и страной их текущего проживания<sup>8</sup>. Диаспора определяется как сообщество мигрантов, рассеянных в две или более страны-реципиента, между которыми развиваются разносторонние связи, включая потоки и обмен ресурсами и людьми: как между страной происхождения и страной приема, так и между другими странами.

Диаспоры Оренбуржья и Башкирии осуществляют ряд образовательных функций:

- формирование и воспроизводство умений и навыков, необходимых для подготовки диаспорантов к адаптации;
- передача знаний, опыта культуры от поколения к поколению;
- развитие материальной и духовной жизни общества;
- социализация членов общества;

Диаспоры Оренбуржья и Башкирии как социальные образовательные институты в общественной жизни выполняют следующие функции или задачи:

- обеспечивают возможность удовлетворить диаспорантам индивидуальные и групповые различные свои потребности;
- регулируют действие диаспорантов (индивидов) в рамках социальных отношений, стимулируя желательное и репрессируя нежелательное поведение;
- определяют и поддерживают общий социальный порядок системой своих социальных регуляторов и осуществляют воспроизводство безличных общественных функций (то есть такие функции, которые выполняются всегда одним и тем же способом, независимо от личных черт и интересов диаспоры);
- производят интеграцию стремлений, действий и отношений диаспорантов и обеспечивают внутреннюю сплоченность диаспоры.

*Диаспора Оренбуржья (г. Оренбург).* Дороги армян в Оренбургский край были проложены в XVIII веке. Привлек армян к переселению в Оренбург основатель Оренбургской губернии И. И. Неплюев. Историк Р. Г. Игнатъев, окончивший Лазаревский (армянский) институт восточных языков, в очерке «Взгляд на историю Оренбургского края», опубликованном в 1881 году, писал: «Армянам даже было обещано построить церковь, место для которой в

7 Ананян Ж., Хачатурян В. Армянские общины России. Ереван, 1993. С. 19.

8 Айдинян В. Спор о диаспоре. Российские вести, 3 сентября 1993 г.

Оренбурге, как говорит предание, было выбрано то самое, где теперь находится церковь Св. Апостола Петра и Павла, и что будто армянская церковь есть нынешняя Петропавловская, которая за удалением из Оренбурга армян была не dokonчена и из армянской была обращена в православную». П. И. Рычков тоже писал об армянских купцах. В своей «Топографии Оренбургской губернии», описывая занятия оренбуржцев, он сообщал, что наиболее прибыльным промыслом для них являлся торг с азиатскими купцами. Считая, что для роста благосостояния города и его жителей этот торг необходимо расширять, привлекая в город купцов со значительными капиталами, он обратил внимание на живших в Астрахани армянских купцов, выходцев из Персии. Хорошо знакомые с азиатской торговлей, знающие тамошние языки, имевшие в Бухаре, куда съезжались купцы со всех концов, своих единокордцев, армянские купцы, по мнению П. И. Рычкова, могли бы более успешно вести торговлю из Оренбурга со Средне-азиатскими ханствами, чем российские. Если во второй половине XIX века ссылка армян в Оренбургскую губернию носила единичный характер, то в начале XX века численность выдворенных на Южный Урал под гласный надзор полиции армян значительно возросла. Поднадзорных армян, высланных из пределов Кавказа, можно разделить на три группы: 1. представители армяно-григорианского духовенства; 2. иностранные граждане (в основном турецкие армяне), не принятые своим правительством, а также лица, не сумевшие доказать свою принадлежность к какому-либо государству; 3. лица, вредные для общественного порядка и государственного спокойствия. В Оренбург в 1903-1904 гг. были высланы семь армяно-григорианских священников, трое из которых – викарий Ереванской епархии, архиепископ Суакис Парзянц, елизаветопольский викарий, председатель Елизаветопольского духовного армянского правления, архимандрит Беник; Александропольский викарий, председатель Александропольского духовного армянского правления, архимандрит Саак Багдасарян – являлись высокопоставленными сановниками Армяно-григорианской церкви. Эти священники занимались образовательной деятельностью. Особым распоряжением министра внутренних дел оренбургским полицейским чиновником предписывалось: «Не раздражать епископа (Парзянца) разными ограничениями и по возможности удовлетворять его желанья». Следует отметить, что армянские священники из-за отсутствия в Оренбурге григорианской церкви не имели возможности исполнять культовые обряды, предписанные им церковными канонами.

В истории нашего края оставил свой след армянский поэт-революционер, государственный деятель Ваан Терьян, в совершенстве владевшим русским, французским, немецким, латинским, греческим, арабским, грузинским, курдским и персидским языками. В Оренбурге он оказался в конце 1919 года, выполняя ответственное поручение правительства молодой Советской республики.

*Армянские национально-культурные общественные объединения Оренбуржья.* С 1992 года существовал Оренбургский общественный центр армянской культуры «Наири», основной целью деятельности которого являлось удовлетворение этнокультурных потребностей армян Оренбуржья в области

литературы, искусства, истории, языка, сохранения и умножения культурных традиций армянского народа и конечно организация образования. В 1998 г. в г. Бузулук создана региональная общественная организация «Армянская община «Ниг».

С 2002 г. работу Центра «Наири» продолжает Оренбургский областной общественный фонд армянской культуры «Терьян» (председатель - Оганесян С. Б.). Этнокультурную и образовательную работу Фонда организует и проводит его заместитель Саркисьян Г. Р., который является членом Совета по делам национальностей при Губернаторе области и членом Областного межнационального координационного совета при министерстве культуры, общественных и внешних связей Оренбургской области. Фонд является одним из учредителей ООО «Армянский дом» которое 2009 г. возвело армянское подворье в культурном комплексе «Национальная деревня» в городе Оренбург. В торжественной обстановке было открыто Армянское подворье, в котором представлены музей, библиотека, культурный центр и даже кафе национальной кухни. Во многих образовательно-культурных мероприятиях армянской диаспоры Оренбуржья принимают участие руководители региональных отделений Союза армян России Челябинска, Уфы, Казань, Самары, Кирова, Свердловска, Волгограда, Ульяновска и других регионов страны. С 2013 г. диаспора в рамках образовательной деятельности осуществляет курсы изучения армянского языка и литературы, а также преподавания национального танца для молодежи. С 2014г. планируется открытие «Армянской воскресной школы».

*Диаспора Башкирии (г. Уфа).* История существования армянской общины г. Уфы берет свое начало с 1997 г., когда открылся Армянский национально культурный центр (далее НКЦ) «Севан» Республики Башкортостан. Пост президента НКЦ «Севан» по сей день занимает Мурадян А.М., который одновременно является членом совета Башкирского регионального отделения «Союз армян России» (далее БРО «САР»).

В июне 2000 г. состоялся учредительный съезд Общероссийской общественной организации «Союз армян России». Через месяц были утверждены региональные отделения Организации «САР» и их представители. В их числе Башкирское региональное отделение «САР», которое на короткий срок возглавляли А.А. Асатрян и А.М. Мурадян. Первый Совет БРО «САР» состоял из 19 человек. В 2001 г. председателем БРО «САР» официально был назначен директор ООО СФ «Прогресс» А.С. Тоноян.

В рамках реализации образовательных программ Общероссийской общественной организации Союз армян России (согласно Уставу, раздел 3, ст. 8, пункт б) в 2001 г. была создана МОУ ДОД «Армянская воскресная школа» г. Уфы. В июле 2001 г. при вновь избранном президенте БРО «САР» Тоноян А.С. состоялось заседание Совета где было предложено членами Совета БРО «САР» В.Л. Авагян (член союза писателей СНГ) и А.М. Мурадян (президент НКЦ) открыть Армянскую воскресную школу. Тогда же был утвержден оргкомитет в составе председателя А.А. Асатряна и членов комитета В.Л. Авагян, А.П. Акопян, Л.П. Акопян. Совместными усилиями членами Совета БРО «САР» во

главе с его председателем и совместными усилиями Администрации г. Уфы и Ленинского р-на удалось 18 ноября 2001 г. открыть школу. 25 ноября 2001 г. состоялось официальное открытие МОУ ДОД Армянская воскресная школа г. Уфы. Директором школы был назначен профессиональный педагог, общественный деятель А.А. Асатрян, у которого стаж и опыт педагогической работы составляет на данный момент 31 год. Им написано множество статей и тезисов по педагогике и психологии.

26 июня 2013 г. состоялось собрание членов Регионального отделения Общероссийской Общественной Организации «Союз армян России» в Республике Башкортостан, где А.С. Тоноян отказался от полномочий председателя общины в связи с ухудшением состояния здоровья и ознакомил присутствующих с заявлением А.А. Даларян о включении его в состав БРО САР. С того момента и по настоящее время, БРО САР возглавляет А.А. Даларян.

В рамках реализации образовательных программ Общероссийской Общественной Организации "Союз армян России" (согласно Уставу, раздел 3, статья 8, пункт б) в 2001 году была создана МОУ "Армянская воскресная школа" г. Уфы.

Воскресная школа открылась благодаря тому, что в 2000 году было создано Башкирское Региональное Отделение "Союз армян России" (сокр. наим. БРО САР)

В 2001 году в июле, при вновь избранном председателе Арменаке Тонояне состоялось заседание Совета, где было предложено Вазгеном Авагяном, членом Союза писателей СНГ, открыть Армянскую воскресную школу, тогда же был утвержден оргкомитет в составе председателя Альберта Асатряна и членов комитета: Вазгена Авагяна, Анаит Акопян и Ларисы Акопян.

Им было поручено разработать Устав воскресной школы, обеспечить наполняемость детей в школе, подготовить нормативные документы для представления в местные органы самоуправления. Провести конкурс преподавателей, первый педсовет, составить план официального открытия воскресной школы и предоставить отчет.

Все это возможно было осуществить, благодаря основному спонсору, председателю БРО САР Арменаку Тонояну.

Торжественное открытие Армянской воскресной школы 25 ноября 2001 года. Это знаменательное событие вылилось в настоящий праздник, в котором приняли участие начальник ГУНО С. Баязитов, главный специалист по гуманитарным вопросам и делам национальностей Кабинета Министров РБ В. Латыпова, зам. руководителя территориального органа Министерства по делам Федерации, Национальной и Миграционной политики РФ в Башкортостане Р. Шайхисламов, и.о. начальника РУНО Ленинского района г. Уфы Л. Якупова и другие руководители образовательных учреждений г. Уфы, а также приглашенные музыканты из г. Еревана: дирижер Тигран Ахназарян, победитель Европейского Международного конкурса игры на народных

инструментах 1991г. Тигран Авагян и скрипач из г. Красноярска Вардан Маркосян.

Торжество на правах хозяйки открыла директор 10-ой школы, приютившая Армянскую воскресную, Эра Саматовна Валиева. Было множество поздравлений, добрых пожеланий, цветов и подарков от многочисленных гостей.

В концерте приняли участие учащиеся, исполнившие как армянские, так и башкирские и русские песни и танцы.

Украсил концерт своим выступлением неоднократный победитель конкурсов Тигран Авагян, исполнявший на старинном национальном инструменте шви армянские народные мелодии.

Настоящим сюрпризом для меломанов стало участие в концерте скрипача Вардана Маркосяна, очаровавшего всех своей виртуозной игрой.

В заключении со словами благодарности выступил председатель регионального отделения в Башкортостане «Союз Армян России» Арменак Тоноян. Он поблагодарил руководство республики за внутреннюю политику в отношении национальных меньшинств, которая способствует их культурно-просветительному и духовному развитию.

Открытие Армянской воскресной школы явилось событием, которое имело в городе широкий резонанс. Это превзошло все наши ожидания. Но, безусловно, лучшей наградой для организаторов были радостные улыбки детей, их сверкающие глаза и благодарные лица их родителей.

Армянская воскресная школа в Уфе стала победителем международного конкурса «За значительный вклад в дело сохранения армянской самобытности» в номинации «Лучший армянский образовательный очаг». Цель ежегодного конкурса «За значительный вклад в дело сохранения армянской самобытности», проводимого Союзом армян России, Всемирным армянским конгрессом и Министерством диаспоры Армении, — содействие сохранению армянской самобытности как стратегической национальной задачи. В этом году конкурс проводился по двум номинациям: «Лучший армянский образовательный очаг» и «Лучшее армянское средство массовой информации». На победу в первой номинации претендовали 62 образовательных учреждения (школы, гимназии, колледжи, семинарии), во второй — 56 армянских СМИ, работающих за пределами Армении. Наряду с армянской воскресной школой в Уфе лучшим армянским образовательным очагом признана семинария «Меланктон и Аик Арсланян» (Ливан, Бейрут). Во второй номинации победителями стали среди печатных СМИ — ежедневная газета «Аздак» (Бейрут, Ливан), среди ежемесячных печатных изданий — «Панорама» (США), среди электронных СМИ — сайт "Аналитика" (Украина). Лучшей радиовещательной названа ливанская радиостанция "Голос Вана", а лучшей телевизионной — телекомпания "ARTN-Shant" (США). Всем победителям будут вручены символы конкурса — «Серебряный бык» и позолоченная тарелка с изображением важнейших армянских символов: армянского алфавита, ручки, молитвы, отражающей христианскую религию, и горы Масис (Арагат), а также денежная премия. В Башкортостане проживает одна из крупнейших армянских

диаспор России – свыше 20 тысяч человек. Изучение армянского языка, приобщение к национальной культуре — одна из важнейших задач армянской воскресной школы, которая работает с 2001 года на базе уфимской средней школы №10. Как рассказал агентству «Башинформ» директор школы Альберт Асатрян, за прошедшие годы сделано немало, наработан потенциал, который в последние годы все чаще воплощается в достижениях питомцев армянской воскресной школы. К примеру, в 2009 году две ученицы — Айкануш Мартиросян и Мелинэ Бабаджанян стали победителями литературного конкурса, проведенного Министерством диаспоры, Министерством образования и науки Армении и Всемирным армянским конгрессом. Это — еще одно доказательство непреложной истины: сильные учителя воспитывают сильных учеников. В уфимской школе работают шесть учителей с высшим профессиональным образованием, большинство — по своим авторским программам. Ежегодно один-два учителя проходят переподготовку в учебных заведениях Армении. Конкурс «За значительный вклад в дело сохранения армянской самобытности» — конкурс международный, привлекающий лучшие армянские образовательные заведения и СМИ со всего мира, подчеркнул Альберт Асатрян. Участие в нем — это полугодовой марафон, в течение которого жюри – видные ученые и общественные деятели изучают всю подноготную деятельности конкурсантов, в данном случае, учебную, научно-методическую работу, авторские программы учителей, и, конечно, учебные и творческие результаты учащихся. К слову, армянская воскресная школа в Уфе отличается не только высоким уровнем учебной подготовки, но и насыщенной внеклассной работой с учащимися. Здесь действуют кружки армянского языка и литературы, народного танца, народной музыки и песен. Обучение рассчитано на пять лет, первый выпуск состоялся в 2006 году. Из первых 13 выпускников армянской воскресной школы многие продолжают свое образование в вузах Армении. Сейчас в школе обучаются более 100 ребят. — Наша школа стала связующим ядром армянской диаспоры Башкортостана, — говорит Альберт Асатрян. — Здесь идет приобщение к национальным истокам не только детей, но и их родителей, которые активно привлекаются к внеклассным мероприятиям, национальным праздникам, организуемым педагогами. Надо сказать, успехи армянской воскресной школы объясняются и качественной образовательной системой Башкирии и ее столицы. Мы впервые участвовали в столь известном международном конкурсе и звание «Лучшего армянского образовательного очага» — это большая честь и большая ответственность, тем более что Уфимская армянская воскресная школа оказалась единственным российским учебным заведением, которое удостоилось такого звания. Для нас это и стимул, и ориентир, которому надо соответствовать.

Кроме решения своих специфических задач, армянские диаспоры Оренбурга и Уфы как социально-образовательный институт выполняет следующие:

Функция закрепления и воспроизводства общественных отношений. Каждая из двух диаспор располагает набором образовательных норм и правил поведения, закрепленных, стандартизирующих поведение своих

соотечественников и делающих это поведение предсказуемым. Социальный контроль обеспечивает порядок и рамки, в которых должна протекать деятельность каждого члена диаспоры. Тем самым диаспора как социальный институт обеспечивает устойчивость структуры общества. Структура института диаспоры предполагает, что ее члены делятся на устойчивые малые группы — семьи. Образовательная функция диаспоры обеспечивает состояние стабильности деятельности армянской семьи в российском обществе.

Регулятивная функция. Диаспора с помощью образования обеспечивает регулирование взаимоотношений между членами общины путем выработки образцов и шаблонов поведения. Вся жизнь человека протекает при участии разных социальных институтов, но как каждый социальный институт, так и диаспора регламентирует деятельность. Следовательно, человек с помощью диаспоры демонстрирует предсказуемость и стандартное поведение, выполняет ролевые требования и ожидания.

Интегративная функция. Эта функция обеспечивает сплоченность, взаимозависимость и взаимную ответственность членов диаспоры. Это происходит в процессе образования под воздействием институализированных норм, ценностей, правил, системы ролей и санкций. Она упорядочивает систему взаимодействий, что приводит к повышению устойчивости и целостности элементов социальной структуры.

Транслирующая функция. Диаспора не может развиваться без передачи социального опыта. Каждый институт для своего нормального функционирования нуждается в приходе новых людей, усвоивших его правила. Это происходит путем изменения социальных границ института и смены поколений. Следовательно, в каждой диаспоре предусмотрен механизм социализации к его ценностям, нормам, ролям.

Коммуникативные функции. Информация, произведенная диаспорой должна распространяться как внутри института (с целью управления и контроля за соблюдением социальных норм), так и во взаимодействии между институтами. Эта функция имеет свою специфику — формальные связи.

Таким образом, армянские диаспоры Оренбуржья и Башкирии осуществляя образовательную деятельность, выполняют социокультурные и воспитательные задачи для достижения воспроизводства культурных и социальных ценностей, включения своих членов в «армянство», а также социализацию армян через усвоение устойчивых социокультурных стандартов поведения и, наконец, защиту определённых ценностей и норм.



## КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ ОГУ

Осепян А.К., Перминова М.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Социологическое исследование «Качество образования в ОГУ» было проведено Студенческой социологической исследовательской лабораторией факультета гуманитарных и социальных наук Оренбургского государственного университета в период с апреля по декабрь 2013 года методом анкетного опроса (метод проведения – безличные интервью по формализованной, раздаточной анкете). Целью исследования выступало определение профессиональной ориентации современной молодежи и мониторинг удовлетворенности студентов образовательным процессом в ОГУ. Объектом исследования являлись студенты первых и четвертых курсов очной формы обучения Оренбургского государственного университета. Объем выборочной совокупности составил 670 респондентов. В качестве критериев отбора объекта исследования использовались такие характеристики как: курс обучения (студенты первых и четвертых курсов); форма обучения (очная); направление подготовки (инженерно-техническое, социально-гуманитарное, естественнонаучное); основа обучения (бюджетная или платная). Единицы анализа отбирались методом квотной выборки. Задачи исследования: определение мотивов поступления в ОГУ, выявление способов подготовки к поступлению в ВУЗ, самооценка студентов в перспективе трудоустройства.

Из числа опрошенных студентов ОГУ, девушки составили 65%, юноши 35%, а по направлениям подготовки распределились следующим образом: естественно-научное – 19%, инженерно-техническое – 28%, социально-гуманитарное - 53% (из них 22% экономическое направление). Более половины опрошенных студентов ОГУ постоянно проживают в Оренбурге – 62%. Значительная доля и иногородних студентов, которые в совокупности составляют 35%. Причем большая часть из них проживает в Оренбургской области – 30%, остальные 5% в другой области. 3% студентов приехали в Оренбург из другой страны.

*Готовность студентов к поступлению в ВУЗ.* Ответы на вопрос «Откуда Вы впервые узнали о специальности?» распределились следующим образом:

- справочник Вузов – 33%;
- от друзей, знакомых – 22%;
- от родителей – 20%;
- от СМИ – 9%;
- в день открытых дверей – 9%;
- представитель Вуза в школе – 5%;
- приемная комиссия, интернет, сайт ОГУ – 2%.

Такое распределение ответов соответствуют выводам многих социологических исследований, проведенных на территории России, и указывают на то, что именно микросреда респондентов является не только важным источником информации о внешнем мире, но и фактором, влияющем

на принятие важных решений. При проведении профориентационной работы с абитуриентами необходимо учитывать этот факт. Такое распределение ответов является вполне естественным, т.к. если студентам необходима дополнительная информация об интересующей специальности, то абитуриенты уже используют другие источники информации: день открытых дверей, приемная комиссия, интернет/сайт ОГУ.

Анализируя основные трудности, связанные с поступлением в Вуз, отметим, что на первом месте – сложность экзаменов ЕГЭ (21,6%); на втором месте – невозможность оплатить желаемое образование (15,1%); и на третьем месте – нежелание уезжать из родного города (13,5%). Далее отсутствие специальности (12,7%), невозможность оплатить проживание в городе (8,5%), переезд (2,6%), иные обстоятельства, причины (0,8%). 9,7% опрошенных студентов указали, что при поступлении в Вуз у них не было никаких ограничений.

*Подготовка к поступлению в ОГУ.* Большинство студентов – 34% - готовились к поступлению в ВУЗ самостоятельно. 24% опрошенных студентов при подготовке к поступлению в ВУЗ использовали подготовительные курсы, курсы при Вузах – 14%. Услугами репетиторов воспользовались 24% респондентов. Следует обратить внимание, что всего 4% респондентов учились в специализированных классах в школе, что и повлияло на подготовку и выбор Вуза.

На вопрос: «Что оказало наибольшее влияние на выбор Вами именно этого Вуза?» были получены следующие варианты ответов по всем 4 направлениям подготовки.

- знания, полученные здесь максимально полезны для карьеры - 45% опрошенных;

- диплом университета наиболее престижен - 38% опрошенных;

- только в университете могут научить главному: как плодотворно учиться всю жизнь - 12% опрошенных;

- другие варианты ответа набрали меньше 1%: здесь учились мои родители; здесь можно «откосить» от армии; легче завязать нужные знакомства. Остальные респонденты затруднились с ответом на этот вопрос.

Основные причины, повлиявшие на выбор специальности первокурсников: 27% ответили, что нравится работа, связанная с этой специальностью; 21% респондентов считают, что специальность является престижной; 20% отметили востребованность специальности на рынке труда; 10% респондентов выбрали специальность по совету родителей, родственников, знакомых (что вновь говорит о значимости близкого социального окружения).

Таким образом, анализ результатов опроса показал, что выбор ОГУ в большинстве случаев обусловлен уверенностью и возможностью получить профессиональное образование по выбранной специальности с хорошим уровнем подготовки.

*Представления об ОГУ.* Тема об удовлетворенности выбором специальности безусловно актуальна, т.к. у большинства студентов по

прошествии некоторого времени (учебы в вузе) происходит изменение в оценке правильности или неправильности выбора своей специальности.

Студентам был предложен вопрос «Насколько Вам интересно учиться по выбранной специальности?». Респонденты должны были дать оценку своему выбору, где от 1 балла - «совсем не интересно» до 10 баллам – «Очень интересно». Затрудняюсь ответить – 0 баллов. В итоге были получены следующие ответы:

	Совсем не интересно							Очень интересно		
Баллы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Оценки	0,6%	1,4%	0,6%	5,1%	2,4%	4,7%	6,9%	4%		
	32,7%	25%								
	0 – затрудняюсь ответить 16,6 %									

Таким образом, большинству студентов ОГУ нравится учиться по выбранной специальности.

Для более глубокого понимания насколько студенты заинтересованы и насколько они сами оценивают или задумываются над качеством своего образования, респондентам было предложено задуматься над тем, какие дополнительные знания им необходимы в процессе учебы. Из перечня учебных дисциплин, на первом месте студенты указали, необходимы «Иностранные языки» 22%, далее «Психология» 18%, далее «Компьютерные технологии» 15%, «Реклама и PR» 15%, «Право» 15%, «Экономика» 10%, «другое» 5%.

Важная и ответственная роль в воспитании студентов отводится кураторам, задачей которых является формирование студенческого коллектива, содействие эффективной адаптации и социализации студентов в вузе, помощь в реализации моральной и материальной защищенности студентов, соблюдения их прав и выполнения ими своих обязанностей. Исходя из цели исследования, одной из выделенных задач было выявление оценки студентами работы своего куратора.

Так, наиболее высокую оценку своему куратору дают студенты технических (44,8%) и социально - гуманитарных (40,6%) специальностей. Студенты первого курса очень высоко оценивают работу своего куратора – 15% от числа опрошенных; студенты четвертого курса – 13,2%. Анализ данных показывает, что чем выше курс обучения студентов, тем меньше студенты удовлетворены работой куратора. Это может быть связано с тем, что социализация студентов и их адаптация к студенческой жизни наиболее интенсивна на первых курсах. Поэтому на последних курсах роль куратора резко снижается, что отражено в оценках студентов. Для анализа качества работы куратора, студентам предлагалось оценить по десятибалльной шкале работу куратора, где 1 – минимальное значение, 10 – максимальное. В итоге, 59,5% студенты довольны работой куратора, отчасти удовлетворены - 36% и лишь 4,4% студентов не довольны своим куратором.

*Перспектива трудоустройства студентов.* Интересно было выяснить насколько студенты готовы работать по специальности. Средняя оценка студентов о готовности их работать по получаемой специальности в настоящее время составляет 5,83 баллов из возможных 10 баллов. Наибольшую готовность приступить к работе по специальности демонстрируют респонденты старших курсов обучения – 64,3%. Поскольку уже к 4-5 курсам студенты приобретают базовые знания по получаемой специальности. А вот первокурсники еще не готовы к работе по специальности (88,5%).

Распределение ответов респондентов в зависимости от направления подготовки следующее. Наиболее высоко оценивают свои способности студенты социально-гуманитарного профиля и выражают готовность приступить к работе по получаемой специальности в ОГУ – 48,1%. Выше среднего оценивают свои способности студенты технического профиля – 45,0%. Студенты же экономических и естественнонаучных направлений меньше всего готовы работать по специальности в настоящий момент времени - 30,2% и 26,0% соответственно.

Студентам также предлагалось в анкете дать оценку своей конкурентоспособности на рынке труда. Наибольший оптимизм при трудоустройстве на работу после окончания ОГУ выражают респонденты технических специальностей (32%) и социально-гуманитарных специальностей (28,2%), поскольку считают, что их специальности востребованы на рынке труда. Распределение ответов среди респондентов естественнонаучного и экономического направлений достаточно равномерное и ярко выраженной тенденции при оценке конкурентоспособности на рынке труда своей специальности не наблюдается. Это свидетельствует о высокой степени разброса мнения респондентов, что, в свою очередь, может свидетельствовать о разнообразии и неоднозначности имеющейся информации об опыте трудоустройства.

Во время опроса студентам также предлагалось определить, что им нравится и не нравится в ОГУ. Мнение первокурсников:

- «все нравится в ОГУ» 41,7%;
- «нравится организация учебного процесса» 23,15% (преподавательский состав, расписание, предметы);
- «студенческая среда» 20,37% (студенческий актив, студенческая жизнь, хорошее отношение со стороны администрации).

За время обучения 43,5% студентов ни разу не сталкивались с «серьезными проблемами». 32% студентов указали на следующие сложности: расписание занятий, изучение некоторых учебных дисциплин и отсутствие столовых (не пункты питания) в некоторых корпусах ОГУ.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что студенты достаточно высоко оценивают Оренбургский государственный университет, который не только дает качественное образование, но и обеспечивает уверенность будущих специалистов на успешное трудоустройство на российском рынке труда.

Проведенное исследование является полноценным социальным исследованием с репрезентативной выборкой. Результаты исследования могут

быть использованы как данные описательного характера и учтены как при разработке и проведения дальнейших социологических исследований, так и при принятии управленческих решений в ВУЗе.

# ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Пальмова Н.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Процесс информатизации общества, вызванный происходящими глобальными изменениями в мире, является важным прогрессирующим фактором многих происходящих в обществе процессов и явлений. Применение компьютерной техники, внедрение информационных технологий во все отрасли современного производства, в быт и общественную жизнь - неотъемлемые черты современного общества. Владение информационными технологиями ставится в современном мире в один ряд с такими качествами, как умение читать и писать. Это рождает у человека новый стиль мышления. Человек принципиально иначе подходит к оценке возникшей проблемы, к организации своей деятельности.

Эти изменения не могли не затронуть современную систему образования. Благодаря внедрению в процесс обучения информационных технологий появились неограниченные возможности для индивидуализации и дифференциации учебного процесса, переориентирование его на развитие мышления, воображения как основных процессов, необходимых для успешного обучения. Возможность работы на компьютере обеспечивает эффективную организацию познавательной деятельности учащихся. Повышается качество обучения и результативность знаний.

Преподаватель и студенты являются активными сторонами образовательного процесса и субъектами деятельности, при этом происходит их взаимодействие. Взаимодействие - это сущностная характеристика образовательного процесса, особый тип отношений его субъектов, процесс деятельностного и личностного обмена между преподавателями и студентами, постоянно развивающийся процесс интеграционной деятельности субъектов, включающей в себя целевой, мотивационный, деятельностный, процессуальный аспекты [1].

Педагогическое взаимодействие - это особая форма связи между участниками образовательного процесса, в ходе и результате которого происходит обогащение интеллектуальной, эмоциональной и деятельностной сфер участников этого процесса. Необходимо правильно построить это взаимодействие, создавать благоприятные условия для обучения, содействие личностному развитию студента и его самореализации.

Современная гуманистическая парадигма образования предполагает переход к студентоцентрированному подходу. Студент становится центральной фигурой образовательного процесса. При студентоцентрированном подходе главным итогом образовательного процесса являются результаты обучения с точки зрения знания, понимания и способностей, а не средства и методы обучения, которые используют преподаватели для достижения этих

результатов. Происходит смещение акцентов с преподавания на учение как активную образовательную деятельность студента [2].

Студентоцентрированный подход учитывает личностные особенности и потребности студентов, делает акцент на самостоятельную деятельность и рефлексию, на повышение личной ответственности за результаты обучения.

При этом меняется роль преподавателя. Ему необходимо сформировать партнерские отношения со студентом, позволяющие достичь ясности и прозрачности требований, не только к уровню учебных достижений, но и к процедурам контроля. Необходимо наладить «обратную связь» со студентом, сделать доступными для всех заинтересованных сторон результаты обучения и их анализ.

Наряду с сохранением своего прежнего ролевого статуса преподаватель призван обеспечить более высокие уровни консультирования и мотивации обучающихся в том, что относится к критическому отбору информации, ее источников, организации адекватных учебных ситуаций, ликвидации выявленных пробелов. Преподаватель в возрастающей мере реализует новую функцию руководителя и консультанта студента в деле приобретения им тех или иных компетенций, становится систематизатором знаний и куратором студентов. В свою очередь образовательный процесс требует от студентов большей степени вовлеченности, развития своих умений работать с оригинальной информацией, пользоваться разнообразными формами доступа к информации и ее оценке [3].

Реализация данных направлений возможна благодаря внедрению в образовательный процесс инноваций. Это опора в преподавании на активные и интерактивные формы и методы обучения, которые позволяют активизировать учебный процесс, так как они построены на диалоге, кооперации и сотрудничестве всех субъектов обучения. Примером активных и интерактивных форм и методов служат: технология развития критического мышления, диалоговая технология, технологии проектной деятельности, модульного, контекстного и проблемного обучения.

Здесь, несомненно, особая роль принадлежит информационно-коммуникативным технологиям (ИКТ), которые выступают средством интерактивного обучения. Информационные технологии – это совокупность современной компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи, инструментальных программных средств, обеспечивающих интерактивное сопровождение современных технологий обучения [4]. ИКТ включают в себя широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг: компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, средства Интернета.

Средства ИКТ способствуют формированию новой информационно-образовательной среды как основы для развития и совершенствования системы образования. С помощью сетевых средств ИКТ открываются новые возможности: доступ к современным информационно-образовательным

ресурсам, к учебно-методической и научной информации, широкое использованием обучающих программ и электронных учебников, организация оперативной консультационной помощи, моделирование научно-исследовательской деятельности, проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в режиме реального времени. Современные ИКТ расширили возможности программированного и дистанционного обучения.

В последние годы активную позицию среди средств ИКТ занимают облачные технологии, с помощью которых можно осуществлять электронное взаимодействие.

Облачные технологии (cloudcomputing) – это облачные вычисления, представляющие собой технологию обработки данных, в которой компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю в качестве интернет-сервиса. Термин «облако» подразумевает образ некой сложной инфраструктуры, включающей все технические средства, доступ к которой возможен посредством Интернета [5].

В целом сервисы «облачных» вычислений представляют собой приложения, доступ к которым обеспечивается через Интернет посредством обычного интернет-браузера или других сетевых приложений. Главное отличие от привычного метода работы с программным обеспечением заключается в том, что пользователь использует не ресурсы своего ПК, а компьютерные ресурсы и мощности, которые предоставляются ему как интернет-сервис. При этом пользователь имеет полный доступ к собственным данным и возможность работы с ними, но не может управлять операционной системой, программной базой, вычислительными мощностями, с помощью которых эта работа происходит.

Предшественником облачных технологий является технология распределенных вычислений, с помощью которой можно было решить трудоемкие вычислительные задачи, используя несколько компьютеров, объединенных в параллельную вычислительную систему.

Суть облачных вычислений сводится к тому, что cloud-провайдеры предоставляют услуги по аренде сервера у различных компаний на основе облачных технологий. При этом пользователю не нужно приобретать, устанавливать или управлять собственными серверами, чтобы запускать какие-либо приложения. Управляя серверами компаний через всемирную паутину, пользователь оплачивает только использование сервера для обработки и хранения данных. Большая часть провайдеров предлагает облачные вычисления в форме хостинга на разных виртуальных частных серверах. Сервисы облачных технологий отличаются быстротой предоставления услуг и доступа к ресурсам в любое время. Главным преимуществом использования облачных технологий являются их доступность, низкая стоимость, гибкость, надежность, безопасность и большие вычислительные мощности. Недостатком можно считать необходимость постоянного соединения и доступность только того программного обеспечения, которое есть в «облаке».

Примерами сервисов, предоставляемых фирмой Microsoft из облака, являются:



- онлайн-сервис Microsoft Office 365 - предлагается в аренду, соединяет в себе облачные версии популярных программных продуктов для электронной почты, связи и совместной работы;

- Microsoft Office WebApps с приложениями - позволяет создавать и совместно использовать в веб-браузере документы Word, книги Excel, презентации PowerPoint и записные книжки OneNote; пользоваться приложениями можно на сервисе SkyDrive;

- Microsoft Office Live Workspace – бесплатный онлайн-сервис для хранения и совместной работы над документами [6].

Облачные технологии эффективно использовать в обучении не только на различных этапах занятий, но и в самостоятельной работе студентов как аудиторной, так и внеаудиторной. Высока их роль в реализации проектной и исследовательской деятельности, особенно, в коллективной. С помощью облачных технологий реализуется непрерывность общения сразу в нескольких направлениях: преподаватель - студент, студент - студент и студент - компьютер.

При работе в Office Live Workspace необходимо зарегистрироваться в Microsoft Office SharePoint Workspace на главной странице сервиса, указав адрес электронной почты и пароль. Эти данные будут использоваться для авторизации. Для удобства работы необходимо создать рабочую область, соответствующую теме занятия (проекта, исследования и т.п.), чтобы хранить в ней файлы. Файлы можно создать или загружать с жесткого диска. Здесь есть возможность пригласить участников рабочей области для совместного создания и редактирования документов. Для этого необходимо указать электронный адрес получателя. При этом некоторым пользователям-студентам можно давать возможность и просматривать, и редактировать документы (текстовые, презентации и др.), а для других сделать доступным только просмотр. В данном сервисе в онлайн режиме можно видеть над какими документами работают участники группы, куда и когда внесены изменения; использовать функцию разговор, для обсуждения рабочих моментов; создавать некоторые типы записей (примечания, списки дел, событий или контактов). Эти действия можно выполнять в разное время и с разных компьютеров, в случае внеаудиторной деятельности.

Удобно использовать в обучении сервис GoogleDocs. Это, прежде всего, инструмент, который дает возможность создавать, редактировать и сохранять документы, не прибегая к средствам настольных приложений. Для того чтобы работать с GoogleDocs достаточно только браузера и подключение к интернету.

Несмотря на то, что и тот, и другой сервис предназначены для хранения документов онлайн и доступа к ним с любого компьютера, их идеология совершенно разная. Оба сервиса позволяют сохранять файлы не на локальном ПК, а на сервере. Это дает возможность потери информации, особенно при коллективной форме работы. Но для того чтобы продолжить работу над документом, сохраненным в Office Live Workspace, необходимо воспользоваться программой из пакета MS Office, который должен быть

установлен на компьютере. А для работы с GoogleDocs настольные приложения не нужны.

Использование облачных технологий в учебной деятельности имеет ряд положительных моментов:

- позволяет привить и расширить у студентов навыки работы в сети Интернет;
- развивает единое информационное пространство;
- создает условия присутствия в образовательном пространстве в различное время и независимо друг от друга всех участников образовательного процесса;
- позволяет создавать, развивать и эффективно использовать управляемых информационных образовательных ресурсов, с возможностью повсеместного доступа для работы с ними;
- способствует смене ролевого статуса преподавателя;
- повышает гибкость компьютерного обеспечения и экологичность ИКТ (снижение «углеродного следа»).

Облачные технологии - мобильный и современный инструмент педагога-практика, способ формирования новой информационной культуры. Они позволяют приобрести студентам устойчивые навыки жизни и работы в информационном обществе, готовность и способность к информационной деятельности. Процесс обучения становится гибким, доступным и персонализированным. Это отвечает требованиям студентоцентрированного обучения.

Студентоцентрированный образовательный процесс, основанный на инновационности технологий, методов и форм обучения, формирует у студента самостоятельность, адекватную самооценку, стремление к самореализации в учебном труде. Это формирует гражданские качества студента, которые становятся одним из главных итогов образовательного процесса и для молодого специалиста, и для общества. У нынешних студентов появляются новые роли и цели, связанные, с одной стороны, с сознательным, активным и ответственным развитием личностных и профессиональных компетенций, а с другой стороны, с активным поиском своего «Я» в профессии и в жизни. Таким образом, изначальная ориентация на результат и активная позиция по отношению к своему обучению являются индикаторами появления у будущих выпускников личной ответственности за качество своей профессиональной подготовки [7].

Студентоцентрированное обучение поможет студентам сформировать компетенции, необходимые им на меняющемся рынке труда, и позволят стать активными и ответственными гражданами.

#### *Список литературы*

- 1 **Витвицкая, Л.А.** Деятельностный подход к проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса. // *Высшее образование сегодня*. – 2009. – № 6. - С. 55 – 58.
- 2 *Болонский процесс: Глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, О.Л. Ворожейкина,*

*Е.Н. Карачарова, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. д-а пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-а тех. наук, профессора Н.А. Селезневой. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.*

*3 Витвицкая, Л.А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета: автореф. дис. ...докт. пед. наук/ Л.А. Витвицкая, Оренбург, 2012*

*4 Красильникова, В.А. Информатизация образования: понятийный аппарат // Информатика и образование, 2003. - №4. - С.21-27.*

*5 Леонтьев, В.П. Новейшая энциклопедия. Компьютер и Интернет 2014/В.П.Леонтьев.- М.: ОЛМА Медиа Групп, 2013*

*6 Леонов, В. GoogIDocs, WindowsLive и другие облачные технологии /В.Леонов.- Эксмо, 2012*

*7 Носко, И.В. Студентоцентрированное образование как основополагающий принцип болонских реформ в высшей школе [Текст] / И.В. Носко //Вектор науки ТГУ. – 2011.-№ 1(4).-С. 136-138*

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ СКАЗОК Х. К. АНДЕРСЕНА

Пасечная И.Н.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Ханс Кристиан Андерсен – великий датский прозаик и поэт XIX века, для которого сказка стала смыслом жизни, способом выражения реальности. Начало его работы со сказкой следует отнести к 1830 году [9; 68] – времени, когда в датской литературе довольно четко выделялось два направления романтизма: реакционный и прогрессивный. К последнему направлению и примкнул выходец из демократической среды, воспитанный на гуманистической литературе XIX века, почитатель У. Шекспира, В. Скотта, Г. Гейне Ханс Кристиан Андерсен, который на собственном опыте испытал на себе несправедливость и несовершенство жизни.

Рождение Андерсена-сказочника формально датируется 1835 годом, известным как год выхода первого сборника сказок, в который вошли «Огниво», «Маленький Клаус и Большой Клаус», «Принцесса на горошине» и «Цветы маленькой Иды». Всего Андерсен написал 156 сказок, которые были переведены более чем на 100 языков мира. Более десяти сказок стали золотым фондом в чтении младших школьников. Все они достаточно разные по сюжету, объему и смыслу; в них автор пытается решить вечные вопросы о смысле земной жизни и высших ценностях человеческого бытия, о счастье и судьбе, о добре и зле. В основу своих сказочных историй писатель вложил любовь ко всему мирозданию – природе и людям, особенным образом осуждая зло и лицемерие.

Еще Н.А. Добролюбов обратил внимание на прямую зависимость в сказках Андерсена фантастического от реального. По словам литературного критика, в них «есть одна прекрасная особенность, которой недостает другим детским книжкам: реальные представления чрезвычайно поэтически принимают в них фантастический характер, не пугая, однако, датского воображения разными буками и всякими темными силами» [10; 469].

Фантазия великого сказочника, как у истинного романтика, уникальна. Истории Андерсена отличаются и по идейной направленности, и по стилю; при этом автор не уводит читателя своими историями от реальности, не стремится успокоить и примирить его с жизнью, а пытается внушить веру в собственные силы и вызвать чувство правоты, осознание того, что, служа правде, ты исполняешь свой долг перед народом и самим собой.

Андерсен обладал удивительной чертой – везде, в самом прозаическом и обыденном, находить поэтическое. Так, к примеру, в сказке «Бутылочное горлышко», описывая всего лишь стеклянный осколок, вырисовывается удивительная картина, наполненная тревожностью, лиризмом мудрых размышлений. «Бутылка упала в густой тростник, росший по берегам маленького лесного озера. Бутылочное горлышко живо еще помнило, как она лежала там и размышляла: «Я угостила их вином, а они угощают меня теперь болотной водой, но, конечно, от доброго сердца!» Бутылке уже не было видно

ни жениха, ни невесты, ни счастливых старичков, но она еще долго слышала их веселое ликование и пение» [2]. Используя психологические детали, автор пытается примирить своих читателей с жизнью, успокоить, внушить веру в собственные силы и вызвать чувство правоты, сознание того, что, служа правде, ты исполняешь свой долг перед народом и самим собой. Бутылочное горлышко заканчивает свою бурную жизнь в довольно почтенной «должности» стаканчика для птички: «Лучше быть хоть чем-нибудь, нежели ничем!» [2].

Вместо свойственного романтикам деления мира на две несоединимые части – на мир «здесь» и мир «там» – Андерсену присуще целостное восприятие действительности. Автор видит сказочное в самой реальности, поэтическое в самом обыденном, в простых предметах жизненного обихода: в обыкновенном стручке гороха («Пятеро из одного стручка»), в грифеле и аспидной доске («Стойкий оловянный солдатик»), в розовом кусте («Свинопас»), в солдате, идущем домой с войны («Огниво»), в обычной ореховой скорлупе («Дюймовочка») и т. п. Сказочник зорким глазом замечал чудесное в жизни и мастерски переносил в сказку.

Отличительной чертой сказок Х. К. Андерсена является бесхитрое детское восприятие мира природы, отсутствие назидательности. Передавая события с помощью живого диалога, окрашенного мягким юмором или иронией, автору удавалось убедить своих читателей яркими художественными образами, особой композицией. У Андерсена, как и в народной сказке, нет идеалистического деления мира. Сказочное писатель неразрывно связывает с жизнью, не боясь реалистической детализации описания или ослабления фантастики.

Характерной чертой андерсовской сказки является разного рода двуплановость повествования. В каждом произведении сливаются две действительности: одна – подлинная жизнь насекомого, растения, дерева, предмета; другая, не менее подлинная, – судьба человека, история человеческой жизни: детства, юности, зрелости, старости, смерти. Сочетание сказочного, волшебного и реального, обыденного делает его произведения одинаково интересными как детям, так и взрослым. При этом каждый находит для себя что-то свое, интересное только ему. Так, к примеру, дети воспринимают внешнюю, конкретную форму сказочного события, поддаются очарованию вымысла, их завораживает победа добра над злом, быстрая смена событий; взрослые же понимают стоящие за сказочной схемой сложные человеческие отношения, находят глубокую философию, примеры подлинной жизни с ее радостями и разочарованиями, любовью и смертью, правдой и ложью.

Лексико-семантическая двуплановость, соотнесённость прямого, реалистического подхода с романтическим позволяет Андерсену в наиболее полной форме выразить мировоззрение народа, его чаяния и надежды. Как подлинный гуманист, сказочник воспевал человека-труженика, прославлял его стойкость, честность, трудолюбие. Тонкой иронией, порою перекликающейся с сатирой, писатель высмеивал любые проявления социальной несправедливости, обывательской морали, все то, что мешало народу жить, а также всех тех, кто жил за счет народа: «Король в гардеробной» («Новое платье короля») [1; 53],

«Я самая замечательная из всех пяти!...» («Пятеро из одного стручка») [1; 25], «У тебя будет чудеснейший муж. У самой королевы нет такой бархатной шубки, как у него! Да и в кухне и в погребе у него не пусто! Благодарю бога за такого мужа» («Дюймовочка») [1; 76].

Сказки Андерсена отличаются особенным трепетом, любовью ко всему живому в мире природы; это не просто вымысел, а особая реальность мира чувств, которая помогает понять маленькому читателю в сказочной форме рамки взрослой жизни. Открывая дверь в мир андерсеновских сказок, вглядываясь в их героев и постигая духовно-нравственные ценности, заложенные в них, мы открываем дверцу во внутренний мир ребенка, даем ему возможность в самых прозаических, обыденных предметах найти поэтическое, необычное.

Стилистическая двуплановость прослеживается в тематике андерсеновских сказок. Одной из центральных и бесконечно повторяющихся является тема любви, борьбы светлых человеческих чувств с темными силами («Стойкий оловянный солдатик», «Дюймовочка», «Дикие лебеди», «Снежная королева», «Русалочка» и др.). Содержание сказок переполняет целая гамма человеческих чувств и настроений: доброты, милосердия, восхищения, жалости, иронии, сострадания, а самое главное – любви. Эта сила движет морем, горами, ледяными глыбами, побеждает горе и разлуку, возвращает к жизни обреченных на смерть.

Тема любви делает все сказки неделимым целым, превращая в своеобразный гимн человеколюбию, самоотверженности, смелости и героизму человека. При этом во многих сказках на поверхность выходит мотив немой, обреченной, но самоотверженной, верной до конца любви, всемогущей наперекор обстоятельствам, в сказках Андерсена. Так, к примеру, маленькая русалочка («Русалочка»), стойкий оловянный солдатик и его бумажная невеста жертвуют жизнью ради высокой любви, отважная Герда была готова замерзнуть в снежном королевстве ради спасения своего брата, а голубые фиалки, красные ноготки, маргаритки, гиацинты, крокусы и ландыши не жалея жизни «мило танцевали и целовались, что просто загляденье!» («Цветы маленькой Иды»).

В сказке «Снежная королева» с особой яркостью показана эта великая сила подлинных человеческих чувств: любви и нежности, мужества и стойкости, стойкости, дружбы, взаимопомощи, взаимосвязи всего сущего: людей, животных, растений, мифологических существ. Ради спасения брата маленькая Герда «босиком обошла полсвета! И эта сила скрыта в ее сердце» [7].

«...Как же я замешкалась! – сказала девочка. – Ведь мне нужно искать Кая! Вы не знаете, где он? – спросила она у роз. – Вы верите, что его нет в живых?»

– Нет, он не умер! – ответили розы. – Мы же побывали под землей, где лежат все умершие, но Кая меж ними нет.

– Спасибо вам! – сказала Герда и пошла к другим цветам. Она заглядывала в их чашечки и спрашивала:

– Не знаете ли вы, где Кай?...» [7].

Ее любовь побеждает даже разбойников, противостоит злобным троллям и бездушной Снежной королеве.

Подлинными герои Андерсена, беспомощные и униженные внешне, полны мужества и великой нравственной силы. Так, Русалочка в одноименной сказке, живя на дне морском, мечтает о земных радостях, земной любви, земной жизни, которая прекраснее фантастического подводного царства: «Ни одну из сестер не тянуло так на поверхность, как самую младшую, тихую, задумчивую русалочку, которой приходилось ждать дольше всех. Ночь за ночью проводила она у открытого окна и все смотрела наверх сквозь темно-синюю воду, в которой плескались хвостами и плавниками рыбы. Месяц и звезды виделись ей, и хоть светили они совсем бледно, зато казались сквозь воду много больше, чем нам. А если под ними скользило как бы темное облако, знала она, что это либо кит проплывает, либо корабль, а на нем много людей, и, уж конечно, им и в мысль не приходило, что внизу под ними хорошенькая русалочка тянется к кораблю своими белыми руками...» [6].

Данный пример также позволяет говорить нам о лексической двуплановости в повествовании: реальность – мечта. При этом реальность для героев (как и для реакционных романтиков, взгляды которых Андерсен разделял не всегда), была всегда ниже, беднее мечты. Весь смысл утверждения двойственности мира и заключался в том, чтобы противопоставить красоту мира «там», на земле, ничтожности и серости реальной жизни «здесь», на морском дне.

Финалы большинства сказок Андерсена также носят двуплановый характер. Реалистическое содержание андерсеновских сказок обусловило их стиль, язык и манеру письма художника. С одной стороны, мы привыкли к счастливому концу в фольклорной сказке, однако, по мнению Андерсена, сказка не должна быть связана с представлениями о веселой, радостной, жизни. Беседуя с маленьким читателем как с равным, разговаривая с ним на самые серьезные темы, Андерсен крайне редко заканчивает свои сказки на позитивной ноте. На поверхность вынесена тема трагической любви: «оловянный солдатик совсем расплавился..., а от танцовщицы осталась только блестка. Но она уже не сверкала – почернела, как уголь» («Стойкий оловянный солдатик») [1; 20]; «русалочка увидела, как принц с молодой женой ищут ее. Печально смотрели они на волнующую морскую пену, точно знали, что русалочка бросилась в волны. Невидимая, поцеловала русалочка красавицу в лоб, улыбнулась принцу и вознеслась вместе с другими детьми воздуха к розовым облакам, плававшим в небе...» («Русалочка») [6].

Юмор дает возможность сказочнику делать фантастическое простым и обыденным, естественно изобразить жизненные поступки своих героев – простых людей: оловянного солдатика («Стойкий оловянный солдатик»), маленькую Дюймовочку («Дюймовочка»), простую девочку Герду («Снежная королева»), трубочиста, глупенькую принцессу, не признающую ничего настоящего («Свинопас») и др. Писатель с улыбкой говорит о любимых героях, однако когда речь заходит о тех, кто противостоит народу, кто живет за его счет – о самодовольных, невежественных мещанах, глупых, пустых, ничемных

«королях», лакеях интонация Андерсена меняется («Новое платье короля», «Тени», «Принцесса на горошине» и др.). Его ирония прямо обнажает истинную суть вещей, а юмор превращается в злободневную сатиру.

В сказочных образах Андерсен сатирически нарисовал подлинную сущность дворянско-буржуазного общества, обличая его устройство. Осмеяние мещанства, их жизненных принципов во многих сказках проходит лейтмотивом: «Зачем вы это делаете? – спросил их Йоханнес. – Это очень дурно и грешно! Оставьте его покоиться с миром!

– Вздор! – сказали злые люди. – Он надул нас! Взял у нас деньги, не отдал и умер! Теперь мы не получим с него ни гроша; так вот хоть отомстим ему – пусть валяется, как собака, за дверями!

– У меня всего пятьдесят талеров, – сказал Йоханнес, – это все мое наследство, но я охотно отдам его вам, если вы дадите мне слово оставить бедного умершего в покое! Я обойдусь и без денег, у меня есть пара здоровых рук, да и бог не оставит меня! («Дорожный товарищ») [3]; «Ну вот я и сижу на любимой царской лошади, как всадник! Что я говорю?! Теперь мне все ясно! Вот это мысль! И верная! «За что лошадь удостоилась золотых подков?» — спросил меня тогда кузнец. Теперь-то я понимаю! Она удостоилась их из-за меня!... – Теперь я поползу к другим жукам и расскажу, что для меня сделали! Расскажу и обо всех прелестях заграничного путешествия и скажу, что отныне буду сидеть дома, пока лошадь не износит своих золотых подков» («Навозный жук») [4].

Одним из характерных свойств стиля Андерсена-сказочника можно назвать динамичность повествования, «живость» и «зримость» образов. Так, благодаря ясности, лаконичности, энергичности языка сказки «Огниво» читатель отчетливо представляет картину возвращения солдата со службы, его диалог с лесной ведьмой: «Шел солдат по дороге: раз-два, раз-два! Ранец за спиной, сабля на боку. Он шел домой с войны. На дороге встретила ему старая ведьма...

– Здорово, служивый! – сказала она. – Какая у тебя славная сабля и большой ранец. Вот храбрый солдат! Сейчас ты получишь денег, сколько твоей душе угодно» [5].

Несколькими штрихами обрисованы место действия и герой и намечена основная сюжетная линия. В целом, нужно отметить, что у Андерсена нет бездейственных, украшающих деталей, в повествовании все подчинено единой цели.

Таким образом, среди художественных особенностей сказок Х. К. Андерсена можно выделить многослойность, многоуровневость повествования, объединяющее не только сказочные истории, но и предания, поверья, жанры романа, лирики и драматургии, притчи и басни, повести и бытового рассказа; наличие в описаниях философского смысла, пессимистических мотивов. Особое место в сказках Андерсена занимает двуплановость повествования, глубокая правдивость, наряду с описаниями переживаний сказочных персонажей, реалистические детали, наполняющие условный сказочный образ конкретным жизненным содержанием и превращающие его в живое существо.



### Список литературы

1. **Андерсен, Г.-Х.** Сказки / Г.-Х. Андерсен ; пер. с дат. А. Ганзен. – М. : Эксмо, 2010. – 160 с. – ISBN 978-5-6994-2308-8.
2. **Андерсен, Г.-Х.** Сказки Г.-Х. Андерсена. Бутылочное горлышко [Электронный ресурс] / Г.-Х. Андерсен. – Режим доступа : <http://www.hobbitaniya.ru/andersen/andersen11.php>
3. **Андерсен, Г.-Х.** Сказки Г.-Х. Андерсена. Дорожный товарищ [Электронный ресурс] / Г.-Х. Андерсен. – Режим доступа : <http://www.hobbitaniya.ru/andersen/andersen37.php>
4. **Андерсен, Г.-Х.** Сказки Г.-Х. Андерсена. Навозный жук [Электронный ресурс] / Г.-Х. Андерсен. – Режим доступа : <http://www.hobbitaniya.ru/andersen/andersen77.php>
5. **Андерсен, Г.-Х.** Сказки Г.-Х. Андерсена. Огниво [Электронный ресурс] / Г.-Х. Андерсен. – Режим доступа : <http://deti-online.com/skazki/skazki-andersena/ognivo/>
6. **Андерсен, Г.-Х.** Сказки Г.-Х. Андерсена. Русалочка [Электронный ресурс] / Г.-Х. Андерсен. – Режим доступа : [http://andersen.com.ua/ru\\_rusalochka.html](http://andersen.com.ua/ru_rusalochka.html).
7. **Андерсен, Г.-Х.** Сказки Г.-Х. Андерсена. Снежная королева [Электронный ресурс] / Г.-Х. Андерсен. – Режим доступа : <http://www.litmir.net/br/%20?b=31612&p=7>.
8. **Андерсен, Г.-Х.** Сказки Г.-Х. Андерсена. Цветы маленькой Иды [Электронный ресурс] / Г.-Х. Андерсен. – Режим доступа : <http://www.hobbitaniya.ru/andersen/andersen150.php>.
9. **Грэнбек, Б.** Ханс Христиан Андерсен / Б. Грэнбек. – М. : Прогресс, 1979. – 237 с.
10. **Добролюбов, Н.А.** Полное собрание сочинений в шести томах. Т. 3. / Н.А. Добролюбов. – М. : Гослитиздат, 1936. – С. 469.
11. **Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – 4-е изд. – Киев : «Радянська школа», 1973. – 356 с.

## **РОЛЬ ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ)**

**Перминова М.С., Осепян А.К.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

В условиях расширения хозяйственных связей все большее число государств вовлекается в миграционные процессы. Без трудовых мигрантов экономики многих стран уже не могут обойтись. Опыт зарубежных стран в решении миграционной проблематики показывает, что часто ассимиляционная модель невозможна из-за сложившихся иммигрантских диаспор, своеобразных субкультурных сообществ, построенные по этнокультурному, языковому или расовому принципу. Кроме того, при серьезных этнокультурных различиях между страной исхода и принимающей стороной люди не могут быстро адаптироваться и принять базовые ценности своей «новой родины».

Большинство молодых мигрантов, прибывающих в Россию в большинстве случаев из бывших союзных республик и реже из зарубежных стран, недостаточно владеют русским языком, знаниями о культуре и истории, основах российского законодательства и реалиях российского быта. Более того, этнические мигранты очень часто не ориентированы на освоение принятых в среде принимающего города обычаев, языковых и речевых норм, правил поведения.

Субъекты Российской Федерации на протяжении уже почти двадцати лет разрабатывают различные подходы к решению проблемы адаптации и интеграции мигрантов в российский социум, учитывая свои особенности территориального расположения. В Оренбургской области основная нагрузка приходится на социальную сферу, в том числе и на систему образования.

Включение РФ в Болонский процесс неизбежно влечет за собой возрастание студенческого обмена, и как следствие вопрос адаптации приезжающих на обучение в российские вузы. Сложность проблемы адаптации иностранных студентов в российский социум заключается и в том, что прибывающие в Оренбургский регион студенты, вынуждены не только адаптироваться к новым условиям жизни, а в ВУЗе - к новым предметам и незнакомым однокурсникам, но и научиться взаимодействовать с коренными жителями, которые, в свою очередь, находясь в постоянном контакте с мигрантами, так же должны приспособиться к взаимодействию с ними, упрощая или, наоборот, усложняя процесс их социализации и адаптации.

Социализация молодежи в поликультурном пространстве Оренбургской области – это процесс вхождения человека в жизнь мультикультурного общества, предполагающий овладение определенными национальными ценностями, нормами, образцами поведения, а также своим отношением к ним.

Большую роль в процессе адаптации играет знание русского языка. Как показывают социологические исследования, иностранные студенты в целом высоко оценивают качество российского образования, но только 43% опрошенных студентов утверждают, что их языковая подготовка оказывается

достаточной для успешного освоения русскоязычного учебного материала и общения с преподавателями, многие из которых, по мнению респондентов, не хотят учитывать их слабое знание русского языка [1]. Языковые сложности распространяются и на внеучебную составляющую их жизнедеятельности в регионе, вызывая социальную напряженность в отношениях почти со всеми элементами окружающей действительности: населением г. Оренбурга, органами правопорядка, коллегами-студентами, преподавателями, соседями и т.д.

В советское время существовали специальные программы и методики, облегчающие процесс адаптации иностранных учащихся к новым для них социальным, культурным и климатическим условиям. Однако в современных условиях эти методики и подходы нуждаются в корректировке, что вызвано рядом новых обстоятельств. Изменились состав, география, социальные характеристики прибывающих на учебу в российские вузы иностранных студентов. Произошли кардинальные перемены в российском обществе: нестабильность в политической и социально-экономической сферах, тревожность и неопределенность в общественном сознании, рост преступности. Возникли новые вызовы и угрозы, воздействующие на российскую действительность в глобальном мировом сообществе: радикальный исламизм, международный терроризм и т.д.

В этой ситуации важное значение приобретает психологическая установка на терпимое, толерантное восприятие окружающего мира - основное условие нормальной интеграции мигрантов. Чтобы интеграция прошла успешно, необходимы соответствующие встречные усилия со стороны принимающего общества.

Постоянная миграция иностранных студентов на территорию Оренбургской области вызывает опасение и страх перед возможным покушением на национальные чувства. Оттенки этого опасения различны: от индифферентности до агрессии, от холодного безразличия до проявлений ксенофобии и национально-религиозной двусторонней нетерпимости. Отчасти такие оценки могут рассматриваться в качестве своеобразной избыточной защитной реакции на действительные и мнимые угрозы со стороны «чужаков».

Сказанное свидетельствует, что в современных условиях существует высокая степень актуальности в изучении комплекса проблем в области межэтнического взаимодействия, а в частности отношения между иностранными студентами и населением Оренбургской области.

В основу статьи положены результаты социологического исследования, проведенного в 2010-2012 гг. Студенческой социологической исследовательской лабораторией (ССИЛ) Оренбургского государственного университета на тему «Толерантность в студенческой среде».

Исследование показывает, что язык играет большую роль при формировании разных типов межличностного общения внутри студенческих групп, включающих представителей разных этнических групп. Данное взаимодействие в процессе коммуникации характеризуется как объективными факторами (форма межличностной коммуникации, речевые нормы

коммуникантов), так и субъективными (личностное восприятие коммуникантов друг другом).

В процессе адаптации иностранных студентов русский язык воспринимается как инструмент для получения образования, т.е. функционально им пользуются в основном во время учебного процесса. Вне учебного процесса родной язык доминирует, и тем самым вызывает настороженное отношение среди местного населения.

Данная ситуация характеризуется понятиями лингвистическая компетентность (владение нормами языковой речи) и коммуникативная компетентность (умение использовать коммуникативные коды в различных ситуациях). Последнее играет большую роль в процессе адаптации иностранных студентов к российским условиям.

Данную ситуацию можно проиллюстрировать на примере высказываний студентов Оренбурга: «Не нравится, когда в присутствии русских говорят на своем языке, впечатление, что они относятся к русским, как к людям второго сорта»; «Когда просишь иностранца перейти на русский, нас обвиняют в национализме, хотя чаще национализм с их стороны - некоторые из них необоснованно ненавидят всех русских».

Во время всех этапов адаптации студента общение представляет собой речевое взаимодействие в ходе осуществления учебной деятельности. И здесь уже поднимается вопрос о культуре общения. Современные студенты - поколение 90-х, которое выросло в период перестройки и период процесса становления советских государств в суверенные государства. Политические пропаганды бывших советских республик о значимости родного языка и понижение статуса русского языка подсознательно отражаются в действиях нынешнего студенчества. Общение представляет собой избранный личностью тип речевого взаимодействия с окружающими, соответствующий их мировоззрению, психосоциальным и культурным особенностям. Возможно, все это влияет на процесс эффективной адаптации иностранных студентов в поликультурное пространство региона.

Современные условия развития страны, и Оренбуржья в частности, экономические трудности, непрекращающиеся миграционные процессы, нарастающее религиозное разнообразие и этнические противоречия отражаются и преломляются в сознании современной молодежи, и в частности студенчества. В связи с этим представляется необходимым проведение комплексных исследований проблем языковой толерантности среди студенчества.

В современном мире владение языком рассматривается как основополагающий элемент коммуникации, и становится особенно значимым во взаимоотношениях между представителями разных стран. Будем надеяться, что студентам Оренбурга, да и всей России, удастся сохранить высокий уровень культуры, подразумевающий способность к сотрудничеству и мирному сосуществованию.

### Список литературы

1. **Арефьев, А. Л.** *Иностранные студенты в российских вузах: мотивы приезда и перспективы трудоустройства / А.Л.Арефьев. - [Электронный ресурс] - Режим доступа // <http://www.bestreferat.ru/referat-79873.html> (дата обращения 26.09.2012).*
2. **Готлиб, Р.А.** *Социальная востребованность знания иностранного языка / Р.А. Готлиб // Социологические исследования. – 2009. – №2. – С.122-127.*
3. **Петров, В. Н.,** *Особенности адаптации иностранных студентов / В.Н. Петров, В.Н. Ракачев, А.В. Ващенко // Социологические исследования. – 2009. - №2. – С.117-121.*

## ТЕНДЕНЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ

Перминова М.С., Шахматова Н.Ю.  
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Труд и занятость были и остаются главными источниками общественного воспроизводства. С ними связано производство не только жизненных средств, но и самого человека, его духовных и физических сил. Важным показателем направленности воспроизводственных процессов выступает мотивация труда. В современной социологической теории она рассматривается как решающий фактор социальной эволюции.

Необходимо отметить, что за двадцатилетний период существования для российского рынка труда характерны не только структурные изменения, но и дисбаланс между спросом и предложением на рабочую силу. Данные вопросы остаются актуальными и сейчас. При нехватке рабочих профессий российский рынок труда переполнен специалистами с высшим образованием, из которых по специальности трудоустроивается, в среднем, 48–52 %; при нехватке инженерных кадров - на рынке значительный переизбыток юристов и экономистов [1].

Для современного рынка труда г. Оренбурга и Оренбургской области характерна общероссийская тенденция: рост спроса на технических специалистов опережает рост спроса на квалифицированную рабочую силу. По данным Федеральной службы по труду и занятости, в настоящее время от 60 до 80% вакансий на рынке труда составляют рабочие профессии. При этом средний возраст рабочего уже приближается к 53 – 54 годам. В самое ближайшее время острый дефицит кадров может стать тормозом развития региональной экономики [2]. Также необходимо отметить и еще одну тенденцию на рынке труда: существует превышение спроса на рабочую силу над предложением рабочей силы по специальностям «водитель автобусов», «тракторист» и др. Это означает наличие конкуренции между работодателями. Рынок труда области нуждается также в каменщиках, штукатурах, овощеводах, электромонтерах; наблюдается перенасыщение на рынке рабочих мест бухгалтеров, юристов и т. п., что свидетельствует о конкуренции между работниками этих избыточных специальностей. Итак, рынок труда г. Оренбурга и Оренбургской области характеризуется дефицитом рабочих профессий. При этом около 50 % безработных имеют высшее и среднее специальное образование [3].

В январе-июне 2013 года в органы труда и занятости населения Оренбургской области за содействием в поиске подходящей работы в 2013 г. обратилось 29,1 тыс. чел. (на 12,3 % больше, чем за аналогичный период 2012 года), официальный статус безработного получили 13,1 тыс. чел. (на 2,3 % больше). Всего при содействии центров занятости искали работу 40,6 тыс. чел. (на 1,7 % больше), из них 23,5 тыс. безработных (на 10 % меньше). На 01.07.2013 в поисках работы было зарегистрировано 13920 чел. (на 1,3 % меньше, чем на 01.07.2012), из них 10966 безработных (на 8 % меньше) [4].

Уровень регистрируемой безработицы в регионе составляет 0,84 %. Это один из самых низких показателей, как по Приволжскому федеральному округу, так и по России в целом [5].

Диспропорции между спросом и предложением на рынке труда Оренбургской области свидетельствуют о еще одной проблеме: поиск подходящего сотрудника для работодателя в данных условиях. По результатам многих социологических исследований кадровый вопрос занимает третье место среди проблем, стоящих перед предприятиями. По своей остроте эта проблема уступает лишь двум другим – инвестициям и сбыту продукции.

На сегодняшний день работодатели освоили широкий спектр каналов подбора персонала. Так для государственных предприятий самым предпочтительным способом подбора персонала является связи с высшими учебными заведениями. Для частных (индивидуальных) предприятий и предприятий, являющихся обществами с ограниченной ответственностью, – личные связи, поиск через кадровые агентства и публикации объявлений в средствах массовой информации; для акционерных обществ – личные связи, кадровые агентства, профессиональные ассоциации и связи с вузами. Данные о зависимости выбора способов подбора персонала от экономического положения предприятия свидетельствуют о том, что чем лучше экономическое положение предприятия, тем большим спектром каналов набора кадров пользуется работодатель и тем чаще они обращаются в кадровые агентства.

Одним из наиболее часто используемых каналов поиска вакансий для работодателей и соискателей является печатные издания по трудоустройству. Рынок изданий по трудоустройству достаточно сложный и специфичный, в области на нем присутствуют девять специализированных изданий, из которых два ярко выраженных лидера – «Работа и зарплата» и «Работа для вас» [6].

В основу статьи были положены результаты контент-анализа газеты «Работа для Вас» г. Оренбурга, проведенного нами в октябре 2013 г. В ходе исследования анализировались основные требования работодателей к соискателям: уровень образования, пол, возраст, предлагаемый уровень заработной платы.

Из предложенных в газете групп вакансий нами были проанализированы объявления по таким направлениям: 1) Финансы, бухгалтерия. Юридическая практика; 2) Торговля; 3) маркетинг, реклама, издательства, СМИ; 4) Работа без спецподготовки. Анализ опубликованных вакансий показывает, что наибольшим спросом пользуются сотрудники в следующих сферах:

- 1) торговля – 54%;
- 2) бухгалтерия, финансы, юридическая практика - 24%;
- 3) работа без специальной подготовки - 13%;
- 4) маркетинг, реклама, издательства, СМИ - 9%.

Количество объявлений по данным темам из номера в номер практически не менялось, что говорит о стабильном спросе работодателей на эту группу работников. Чаще всего объявления о поиске сотрудников размещают на страницах газеты сами работодатели (более 90% случаев по 4 группам объявлений).

Одними из наиболее важных критериев к современному работнику являются уровень образования и стаж работы. Так, во всех объявлениях работодатель готов принять сотрудника с образованием, однако уровень образования чаще всего не указывается в газете. Результаты показали, что работодателю не столь важен и стаж работы соискателя: 1) Финансы, бухгалтерия. Юридическая практика – 69% объявлений без указания стажа работы для соискателя; 2) в сфере торговли – 95%; 3) маркетинг, реклама, издательства, СМИ – только в 20% случаев отсутствовало данное требования; 4) в 100% случаев не требуется стаж для работы без спецподготовки. Стаж работы чаще требуется в такой области как финансы, бухгалтерия, юридическая практика – 27%; реже всего – для работы без спецподготовки (3%).

Профессиональные знания как одно из требований к будущему сотруднику были указаны в сфере финансов, бухгалтерии, юридической практике – 22% и в сфере рекламы – 13%. В рассмотренных нами группах объявлений работодатели не указывали пол будущего работника (99% объявлений) и не указывали его возраст (99% объявлений). Таким образом, можем сделать вывод, что у современных работодателей нет достаточно четких требований к своим будущим работникам.

Интересная картина получается с предлагаемым уровнем зарплаты для соискателей. Так, средняя зарплата по Оренбургской области составила в 2012 году 20330 рублей. Анализ результатов контент-анализа показывает, что в сфере торговли чаще всего предлагается зарплата 11-15 тысяч рублей (43% объявлений) и 16-20 тысяч рублей (32% объявлений). Для бухгалтеров, юристов, финансистов – это зарплата 5-10 тысяч рублей (19%) и 11-15 тысяч рублей (15%). В сфере рекламы и маркетинга чаще всего это зарплата в 11-15 тысяч рублей (36%). А вот для соискателей без спецподготовки уровень предлагаемых зарплат намного выше: 16-20 тысяч рублей (32%) и 21-25 тысяч рублей (29%). Из четырех групп наиболее привлекательными по уровню зарплаты выступают вакансии без спецподготовки. Для сравнения можно привести уровень зарплат для соискателей без опыта работы: Москва – 75000-85000 рублей; Екатеринбург – 45000-50000 рублей; Самара – 35000-40000 рублей; Уфа – 32000-36000 рублей [7]. Следовательно, для привлечения внимания соискателя работодатель в объявлениях ставил приоритет только на уровень заработной платы.

Подводя итог, еще раз отметим, что рынок труда в Оренбургской области во многом отражает те тенденции, которые существуют на российском рынке труда. Развитию современного рынка труда в России в значительной мере препятствует несоответствие наиболее важных его элементов – цены рабочей силы, потребительского уровня населения – со стоимостью рабочей силы. Это в свою очередь приводит к значительной деформации важнейших компонентов рынка труда – таких экономических понятий как спрос и предложение.

*Список литературы*



1. **Шестак, О. И.** Структура потребности в специалистах и кадровые проблемы российской экономики (на примере анализа рынка труда в Приморском крае) / И.О. Шестак // Ойкумена. Регионоведческие исследования. - 2012. - № 4. - С. 24-36.
2. Молодежный рынок труда. Возрождение ПТУ. - Режим доступа: [http://www.oreninform.ru/list/detail.php?SECTION\\_ID=4816&ID=25110](http://www.oreninform.ru/list/detail.php?SECTION_ID=4816&ID=25110). – 18.12.2013.
3. Спрос и предложение по отдельным профессиям на рынке области. – Режим доступа: <http://www.orinfo.ru>. – 18.12.13.
4. Ситуация на рынке труда. - Режим доступа: <http://www.orenzan.rф>. – 18.12.13.
5. Уровень безработицы в Оренбуржье — один из самых низких по стране. - Режим доступа: <http://www.orenburg-gov.ru>. – 18.12.13.
6. "Печатный" путеводитель для менеджера по персоналу Борис Тимаков. // Управление персоналом.- 2002. - № 11. – Режим доступа: <http://ecsosman.hse.ru/text/18310536/>. – 15.12.13.
7. Рынок труда в Росии. – Режим доступа: <http://www.tadviser.ru/index.php/>. – 18.12.13.

## **РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Петренко С.С.**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
Оренбургского государственного университета, г. Орск**

Среди многочисленных разнообразных подходов к пониманию сути воображения для нас наиболее близкой является позиция В.В. Давыдова, который подчеркивал, что воображение связано со способностью субъекта видеть целое раньше частей и переносить функции с одного предмета на другой, который этими функциями не обладает. В русле этого направления исследований идея Е.Е. Кравцовой о том, что воображение связано с развитием смысловой сферы и что оно позволяет субъекту осмысливать и переосмысливать (вносить другой смысл) как отдельные предметы, так и целостные ситуации, кажется нам конструктивной в плане развития музыкального воображения у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Выделенные в исследованиях Е.Е. Кравцовой, А.А. Нурахиновой, Г.Б. Яскевич и др. компоненты воображения – предметная среда, прошлый опыт и внутренняя позиция присутствуют на всех стадиях и периодах развития воображения.

Однако, как подчеркивается Е.Е. Кравцовой и экспериментально доказано Г.Б. Ховриной и О. Померанцевой, логика этих компонентов в разных возрастах различна. Также можно говорить, что в воображении меняется характер внутренней позиции – основного компонента воображения. Если в дошкольном возрасте она была надситуативной и именно это позволяло субъекту видеть целое раньше частей, то в младшем школьном периоде развития она становится внеситуативной.

С одной стороны, внеситуативность оказывается не связанной со способностью видеть целое раньше частей. Вместе с тем, с другой стороны, это было бы справедливо, если в основе воображения была предметная среда, как это было у детей дошкольного возраста.

Даже воображение, детерминированное надситуативной позицией (старший дошкольный возраст), позволяло реализовать замысел субъекта в какой-то конкретной предметной ситуации. Ярким примером этому является игра детей дошкольного возраста. Возникшее в голове у ребенка смысловое поле, которое презентуется в воображаемой ситуации, строится, по замечанию Л.С. Выготского, с учетом и ориентацией на наглядную ситуацию. Другими словами, реализация замысла при наличии надситуативной позиции возможна лишь в случае, если и сам замысел, и его внешняя представленность строятся на основе предметных ситуаций.

При всей важности такого вида воображения необходимо отметить его ограниченные возможности в связи, хотя бы с указанным А.Н. Леонтьевым феноменом, что в игре не все может быть всем.

В рамках такого воображения содержание понятия музыкального воображения предполагает наличие надмузыкальной внутренней позиции, с помощью которой субъект осмысляет или переосмысляет музыкальную действительность выступающую, прежде всего в мелодиях. При этом необходимо иметь в виду два обстоятельства.

Во-первых, возможность переосмысления, которая, кстати, выступает в целостном (предметном) воображении ребенка раньше, нежели способность осмысления, непосредственно связано с особенностями восприятия ребенка и его пониманием смысла воспринимаемой ситуации или отдельного предмета. Так, согласно исследованиям Н.В. Разиной, к концу раннего возраста у ребенка возникает сначала обобщенное восприятие, которое позволяет соотносить содержание воспринимаемого со своим опытом, а затем и интеллектуализация восприятия, когда ребенок оказывается способным внести изменения в собственное восприятие. Помимо этого для того, чтобы ложка стала ручкой, или ребенок превратился в маму, а его собственная мама стала его ребенком, надо отчетливо понимать что ложка – это ложка, что такое ручка и зачем и как ею можно пользоваться, или какие существуют отношения между мамой и ребенком и как их можно изобразить.

Применительно к музыке это обстоятельство оказывается весьма специфичным. Так, в большинстве случаев ребенок еще не воспринимает мелодию (музыкальную действительность) отдельно. Для него она слита с ситуацией, где используется: является частью мультфильма или театрального спектакля, неразрывно связана со словами песни, является способом общения или демонстрации себя в танце и т.п. Именно поэтому музыкальная среда и не может быть переосмыслена ребенком, имеющим дошкольное воображение, построенное на предметной среде.

Во-вторых, способность ребенка вносить смысл в тот или иной предмет или ситуацию связано, согласно данным Е.Е. Кравцовой, с одной стороны, с неопределенностью самого предмета, и, с другой стороны, с опытом ребенка. Чтобы превратить палочку в вилку, ребенок должен иметь опыт пользования вилкой и тогда он сможет перенести на палочку функции вилки. Если в плане неопределенности музыкальная среда представляет собой очень хороший «материал» для воображения, то с музыкальным опытом дело обстоит гораздо хуже.

С одной стороны, для ребенка не составляет особой проблемы, как следует из многочисленных занятий с детьми дошкольного возраста, нарисовать картинку или придумать рассказ по музыкальной мелодии. Однако, с другой стороны, представляется, что в большинстве случаев, это никак не связано ни с музыкальным, ни с каким-либо еще другим воображением. Ребенок рисует то, что он больше всего любит рисовать или рассказывает по вещи и ситуации, которые его волнуют, никак не связывая предлагаемое им содержание с содержанием мелодии.

Исследуя генезис воображения в детском возрасте, Е.Е. Кравцова отмечает, что в младшем школьном возрасте логика воображения качественно меняется. Если в дошкольном возрасте она была представлена как: предметная

среда – прошлый опыт – внутренняя позиция, то теперь это выглядит следующим образом: внутренняя позиция – прошлый опыт – предметная среда.

Следовательно, можно выделить шесть уровней развития воображения в дошкольном и младшем школьном возрастах: три в дошкольном, выделенные Е.Е. Кравцовой, и три, по этой аналогии, в младшем школьном возрасте, а также логику развития воображения в дошкольном и младшем школьном возрастах. При этом на каждом из уровней развития воображения присутствуют все компоненты воображения определенного возрастного периода и, одновременно, на каждом этапе развития воображения один из компонентов является ведущим по отношению к другим.

В этой логике становится понятным характер внутренней позиции. В случае, когда эта позиция позволяет субъекту не только быть независимым от прошлого опыта или предметной среды, но и управлять ими, и менять их, ее внеситуативный характер сильно расширяет возможности воображения. При таком воображении в игре все может быть всем, так как при наличии замысла и не связанности с характеристиками предметов и ситуаций (внеситуативности) субъект всегда найдет способы и средства его реализовать.

В такой логике понятие музыкальное воображение и его развитие получают совершенно иное содержание. В первую очередь, музыкальное воображение оказывается связано с музыкальным смыслом, который по аналогии со становлением смысловой сферы ребенка, детерминирован его жизнедеятельностью и общением с окружающими. Игра с котенком, который бежит за игрушечной мышкой, наблюдение за машиной, которая забирает мусор, встреча с собакой, грозного лая которой испугался малыш и т.п. – все это является составной частью смысловой сферы ребенка. Помимо этого, мама, предлагающая использовать для мышки вместо бумажки старый кубик, папа, который, рассказывая про машину, замечает, что она кушает бензин также, как ребенок кашу, бабушка, которая осмысляет лай собаки как то, что она хочет познакомиться или пожаловаться на плохую судьбу и т.п. – все это, с одной стороны, позволяет ребенку «копить» полученные впечатления, с другой стороны, интерпретировать их иным способом и является основой смысловой сферы ребенка, фундаментом его воображения.

Применительно к музыкальному смыслу это означает, что ребенок должен иметь большой музыкальный опыт и общение по поводу музыкальной деятельности.

Музыкальный смысл обуславливает то, что у ребенка появляется образ того, что он слышит. Только тогда он оказывается способен действительно нарисовать музыку, которую слышит. При наличии музыкального смысла у ребенка при прослушивании музыки возникает определенный сюжет (новый, воображаемый или связанный с прошлым опытом – музыкальным, литературным, художественным, наиболее удачным, по мнению ребенка), который затем предметно воплощается в рисунке.

Ребенок, у которого по разным причинам, в том числе и возрастным не сложилась музыкальная смысловая сфера, с одной стороны, тоже может иметь определенный образ, связанный с музыкой. Например, при подборе музыки для

своего персонажа в игре – театрализации (волк, медведь, заяц, персонажа из мультфильма), ребенок ориентируется на характер героя. Вместе с тем, с другой стороны, в реальности он воспроизводит образцы, которые видел в реальной жизни или получил в ходе обучения. Таким образом, мы имеем дело с подражанием, памятью, а совсем не с воображением (для таких детей зайчик все время прыгает, а медведь тяжело идет, при этом зайчик изображается высокими звуками, а медведь на низких регистрах и т.п.).

В аналогичной деятельности младший школьник с внеситуативной позицией воображения и при наличии музыкального смысла, будет, во-первых, что-то придумывать самостоятельно (небольшие мелодии, песенки), а не выбирать из того, что уже было, и, во-вторых, скорее наоборот будет пытаться изображать медведя не таким, как обычно это принято. В этом и будет состоять его переосмысление действительности, в том числе и музыкальной. Такого рода сочинения будут отличаться яркой выраженностью последовательности всех (даже незначительных) действий, которые совершает герой ребенка (например, «маленькая кошечка прыгнула в окошечко и пошла гулять...»), а также выражением отношения к этому герою, основанное по большей степени на внешних чувствах (нравится – не нравится, хороший – плохой и т.д.).

При рассмотрении содержания понятия музыкального воображения и особенностей его развития, важно отметить, что предметная среда и прошлый опыт в данном случае приобретают не только общий, но и определенный музыкальный характер. Ребенок, не имея конкретного наработанного опыта в музыкальной деятельности, может оказаться в затруднительном положении, если необходимо придумать что-то, так или иначе связанное с музыкой.

В то же время, когда у ребенка есть определенный музыкальный опыт, и музыкальный смысл, он использует все доступные ему музыкальные средства для реализации своего замысла. Такой ребенок оказывается способен объяснить свой замысел другому человеку, подключая его при этом к исполнению и наделяя незначительными ролями, но необходимыми, с точки зрения ребенка, для большей выразительности в изображении.

Музыкальное воображение, с одной стороны, является результатом музыкального образования, понимаемого в самом широком смысле этого слова, а, с другой стороны, ориентиром, который позволяет определять стратегию и тактику развивающего музыкального образования. Помимо музыкальных способностей, которые формируются в процессе развития музыкального воображения, оно имеет важное значение для развития личности ребенка, особенно в части развития эмоциональной сферы. Ребенок становится свободным от стереотипов, он способен находить разные способы решения одной задачи (например, при «рисовании» картинки при помощи звуков использовать различные музыкальные инструменты или их сочетание для обозначения какого-то момента или действия). Он научается по-разному реагировать не только на разную по характеру музыку, но и на музыку одного характера, находя при каждом новом прослушивании новые детали и нюансы, становиться эмоционально более развитым, отзывчивым.

Итак, собственно музыкальное воображение связано со способностью реализации замысла с помощью музыкальных средств. При этом основной компонент воображения – внутренняя позиция носит в музыкальном воображении внеситуативный характер. Другой особенностью музыкального воображения и процесса его развития является то, что оно строится в логике обратной логике предметного воображения. В музыкальном воображении замысел субъекта оказывает влияние на его прошлый опыт и меняет предметную среду.

#### *Список литературы*

1. **Кравцова, Е. Е.** *Между детством и отрочеством [Текст] / Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов, Г. Б. Ховрина.* - Москва : Левъ, 2010. - 124 с. - ISBN 978-5-91914-001-6.
2. **Кравцова, Е. Е.** *Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е. Е. Кравцова.* - Москва : Педагогика, 1991. - 150 с. - (Образование. Педагогические науки. Педагогическая психология). - Библиогр.: с. 145-151. - ISBN 5-7155-0381-7.
3. **Урунтаева, Г. А.** *Психология дошкольного возраста [Текст] : учебник для студ. высш. проф. образования / Г. А. Урунтаева.* - М. : Академия, 2011. - 272 с. - (Высшее профессиональное образование) - ISBN 978-5-7695-6774-2.

## **К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

**Писаренко Л. В.**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
Оренбургского государственного университета, г. Орск**

В последние годы вопрос адаптации студентов к условиям вуза привлекает внимание ученых. Известно, что процесс адаптации к обучению в вузе – явление сложное и многогранное. Общие вопросы адаптации анализируются в работах В.Н. Бородулина, А.Я. Варламова, В.М. Кузьминой и др. Профессиональная адаптация рассмотрена в работах Э.Ф. Зеера, Е.А. Ковалева, Е.В. Ткаченко и других исследователей. Проблемам социально-психологической адаптации студентов уделяют внимание Ф.Б. Березин, Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев, С.А. Гапонова, Л.К. Гришанов, В.П. Кондрашева, А.В. Петровский, Л.Д. Столяренко и др.

Оригинальным и в то же время точным, на наш взгляд, является определение адаптации, предложенное Ю.И. Анашкиным: «Взаимное приспособление первокурсников и вуза друг к другу, которое сопровождается постепенным привыканием к новым учебным и организационным условиям деятельности, окружающей социальной среды, и активное положительное действие в этой среде» [1, с. 263].

Актуальность проблемы адаптации первокурсников для Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета (ОГТИ (филиал) ОГУ) в настоящее время обусловлена следующими основными причинами:

- в связи с переходом вуза на уровневую систему образования срок обучения бакалавров сокращается на год, что требует от первокурсников быстрой и эффективной адаптации;

- ежегодно растет число иногородних первокурсников (2011 – 49%; 2012 – 51%; 2013 – 53%), преимущественно из сельской местности – населенных пунктов восточного Оренбуржья. Следовательно, первокурсникам предстоит адаптироваться не только к вузу, но и среде города Орска. Поступление в институт для них связано с изменением места жительства, условий проживания, отрывом от семьи, в которой они выросли, изменением социально-психологического климата, определёнными материальными затратами;

- отмечается невысокий уровень подготовленности первокурсников по общеобразовательным предметам, а значит, необходимо повышенное внимание к организации образовательного процесса в институте, в том числе к проведению дополнительных занятий со студентами 1 курса;

- одной из существенных задач вуза является сохранение контингента студентов. Не секрет, что большая часть студентов отчисляется после первого курса. Причины отчисления разные, однако в основе большинства из них лежит неспособность студентов адаптироваться к новым условиям.

Всё изложенное убедительно показывает, что успешная, эффективная, оптимальная адаптация первокурсников к жизни и учебе в вузе является залогом дальнейшего развития каждого студента, основой его профессиональной компетентности.

До 2012 года в ОГТИ (филиале) ОГУ проводились разрозненные мероприятия, направленные на адаптацию студентов первого курса. В 2012 году разработана и принята на заседании Ученого совета «Программа адаптации первокурсников к образовательной среде ОГТИ (филиала) ОГУ», основными разработчиками которой являются ректорат и отдел социальной и воспитательной работы.

Программа адаптации первокурсников к образовательной среде ОГТИ (филиала) ОГУ включает разделы: 1. Организационное обеспечение программы; 2. Методическое и информационное обеспечение; 3. Социально-психологическая поддержка и коррекция вузовской дезадаптации; 4. Педагогическая поддержка первокурсников; 5. Формирование здорового образа жизни; 6. Адресаты и участники программы; 7. Предполагаемые результаты реализации программы.

Цель мероприятий программы – создание психолого-педагогических и организационных условий для адаптации первокурсников к образовательной среде вуза. Основными задачами программы определены следующие:

1. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса, вузовских служб и структурных подразделений, обеспечивающих адаптацию первокурсников к обучению в вузе.

2. Создание условий для активизации личности первокурсника в процессе освоения образовательной среды и формирования студента-первокурсника как субъекта учебной деятельности в вузе.

3. Развитие психологической готовности к профессиональному обучению.

4. Определение факторов учебной дезадаптации студентов, развитие навыков психологической адаптации первокурсников к условиям вузовского обучения.

5. Развитие стрессоустойчивости личности в экзаменационный период.

6. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников к образовательной среде вуза.

Субъектами управления процесса адаптации первокурсников и реализацией мероприятий программы в ОГТИ (филиале) ОГУ занимаются практически все структурные подразделения вуза: Ученый совет, Научно-методический совет, Совет по социально-воспитательной работе, ректорат, факультеты, кафедры, профессорско-преподавательский состав, кураторы студенческих групп, библиотека, отдел социальной и воспитательной работы, юридический отдел, социально-психологическая служба, Физкультурно-спортивный клуб, первичная профсоюзная организация работников и студентов, факультет дополнительных профессий, общежитие, издательство, санаторий-профилакторий «Олимпийский», служба охраны труда и пожарной безопасности, здравпункты, столовая. Объектами управления процесса адаптации являются студенты первого курса ОГТИ (филиала) ОГУ,



«одновременно выступающие и как субъекты, так как они имеют, как правило, собственное мнение, позицию и оказывают определённое влияние на деятельность вуза» [1, 265].

В «Программе адаптации первокурсников к образовательной среде ОГТИ (филиала) ОГУ» прописаны 52 мероприятия, основными из которых являются:

- организационная встреча с первокурсниками и их родителями;
- организация экскурсий по городу для иногородних студентов;
- ознакомление с библиотекой (структура, график работы, электронные ресурсы и т.д.);
- проведение тренинга-ознакомления с социально-бытовыми условиями общежития (игра по станциям);
- проведение конкурса «Лучший куратор академической группы»;
- организация и проведение «Школы лидера»;
- семинары с преподавателями и кураторами групп первых курсов (по факультетам);
- прикрепление первокурсников к поликлинике МУАЗ «ГБ № 4 города Орска»;
- изучение интересов и ценностных ориентаций первокурсников;
- изучение уровня воспитанности студентов-первокурсников;
- выявление социального статуса первокурсников, адресная социальная и психологическая помощь;
- проведение спартакиады первокурсников «Мы ищем таланты»;
- собрания со студентами 1 курса – гражданами иностранных государств;
- проведение диагностики показателей адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе и др.

Эффективность «Программы адаптации первокурсников к образовательной среде ОГТИ (филиала) ОГУ» будет оцениваться исходя из результативности мероприятий по адаптации первокурсников к образовательной среде вуза, повышению качества их жизни. Ожидается уменьшение симптомов дезадаптации, своевременное предупреждение возможных нарушений психологического здоровья студентов, развитие психологической готовности студентов первого курса к профессиональному обучению, повышение стрессоустойчивости личности в экзаменационный период, сформированность навыков поведения в новом коллективе, активное включение в учебную и внеучебную деятельность, развитие профессиональной мотивации и профессионально-ценностных ориентаций.

Технологии адаптации первокурсников к студенческой жизни разрабатываются, внедряются и координируются в рамках института. Общая их схема такова: ориентация (введение в организацию, подразделение; информирование) – оценка (изучение) – сопровождение в ходе учебно-воспитательного процесса.

Для диагностики адаптации студентов к образовательной среде вуза в сентябре-октябре 2013 г. было проведено анкетирование первокурсников. Опрос студентов осуществлялся на основе анкеты, разработанной Л. Л. Редько и Ю. А. Лобейко и адаптированной к условиям образовательной среды Орского

гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. Основное содержание анкеты касалось особенностей различных видов адаптации: физической, психологической, адаптации к учебному процессу, социальной, адаптации к новым бытовым условиям. В исследовании приняли участие 159 студентов, что составило 75% от общего числа первокурсников. Полученные данные были обработаны по группам, по факультетам и по институту в целом. После анализа анкетных данных предстоит корректировка мероприятий «Программы адаптации первокурсников к образовательной среде ОГТИ (филиала) ОГУ».

На наш взгляд, реализация мероприятий «Программы адаптации первокурсников к образовательной среде Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ» будет способствовать более успешному вхождению молодых людей в систему вузовского обучения, приобретению ими нового социального статуса студента и в итоге сделает процесс адаптации эффективным, более коротким и безболезненным.

#### *Список литературы*

- 1. Анашкин, Ю. И. Система управления адаптацией студентов-первокурсников / Ю. И. Анашкин // Труды Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева. – 2013. – № 3 (100). – С. 263-271.*
- 2. Исаев, И. Ф. Деятельность куратора студенческой группы: личностно-ориентированный подход / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова // Высшее образование в России. – 2009. – № 6 – С. 149-152.*
- 3. Муратова, Е. И. Модель адаптации студентов к профессиональной среде / Е. И. Муратова, И. В. Федоров // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 91-97.*
- 4. Петровский, А. В. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 512 с.*

# КРИЗИСНОЕ СОСТОЯНИЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Писарчик Т.П, Писарчик Л.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

## *1. Положение фундаментальной науки в России*

С точки зрения некоторых российских ученых наша наука может выйти из кризиса и занять достойное место не просто за счет увеличения финансирования, а в результате определенной структурной реформы науки. При этом российская наука должна преодолеть свою отдаленность от мировой, свою «провинциальность». Один из таких ученых пишет: «Целью реформы должна быть интеграция российской науки в мировую, преодоление ее великодержавной провинциальности» [1, с. 31]. Этот автор сравнивает науку со спортом: как в спорте нужны суперклубы для того, чтобы побеждать, так и в науке, полагает он, необходимы хорошо финансируемые научные центры с развитой системой грантов. Главным показателем научной работы автор считает «импакт-фактор» – отношение числа ссылок на статьи этого журнала к числу всех статей, опубликованных в журнале. И еще одно средство он предлагает: обязать частный бизнес вкладывать деньги в науку, так как он сам туда не пойдет.

Фундаментальная наука действительно была и остается интернациональной. Она еще больше становится трансграничной и выходит за пределы государств. Достижения науки востребованы во всех сферах жизни, а сегодня приоритет получили такие направления, как глобальные проблемы современности, исследования Мирового океана, воздушного бассейна, лесных и почвенных ресурсов планеты, а также исследования, связанные с получением новых материалов и биотехнология. Приоритетное значение имеет и исследование технологий, предназначенных для интеграции производственных и социальных систем различных стран. Например, информационные и телекоммуникационные технологии (Интернет).

Все это так, и ссылки нужны, и гранты тоже, но, в конечном счете, не только в этом дело. У нас наука пострадала самым катастрофическим образом в 90-е годы (ее недостаточно финансировали, 2700 НИИ закрыли, более 200 тыс. ученых с научными степенями уехали за границу и т.д.). Выделяют две основные формы утечки умов – внешнюю и внутреннюю. Внешняя – это эмиграция ученых и инженеров за рубеж, а внутренняя заключается в их переходе в другие сферы деятельности (бизнес, политику, административную работу и т.д.). Исследователь положения науки в современной России, А.В. Юревич выделил основные параметры кризиса российской науки в 90-х годах [2]: низкий уровень финансирования науки; снижение фондовооруженности научного труда; ухудшение материально-технической базы исследований; плохая обеспеченность информацией и литературой; снижение результативности исследований (ежегодное количество патентуемых открытий и изобретений снизилось в 7 раз по сравнению с 1990 г., за последнее

десятилетие наши ученые сделали лишь 2 % научных открытий, совершенных у нас с 1917 г.); снижение авторитета российской науки (индекс цитирования у нас в среднем в 14 раз более низкий, чем у американских ученых, уменьшилось и количество Нобелевских лауреатов); разрыв связи науки с производством (экономический эффект от внедрения открытий и изобретений снизился в 6 раз по сравнению с 1990 г., на мировом рынке наукоемкой продукции доля России составляет 0.3 %); утечка идей и технологий («электронная утечка умов», то есть около 8 тыс. живущих в России ученых работают не на нашу страну, а на американских заказчиков, и около 20 тыс. – на Евросоюз); сокращение общей численности ученых в 3 раза, «внешняя» утечка умов (ежегодно за рубеж уезжает более 5 тыс. российских ученых, в результате с 1990 г. уехало 80 % математиков, 60 % биологов, 50 % физиков); кризис системы воспроизводства научных кадров (лишь 2 % студентов хотят заниматься наукой, а в аспирантуру принимается лишь 3 % выпускников вузов); старение научных кадров (средний возраст ученых превышает 50 лет; средний возраст кандидатов наук – 52 года, докторов – 60 лет); снижение уровня жизни ученых; падение престижа научного труда (около 90 % россиян считают ненужным поддерживать науку; только 15 % видят пользу от фундаментальной науки; лишь 5 % ученых хотят, чтобы их дети тоже занимались наукой).

А.В. Юревич отмечает и положительные сдвиги в науке – это в основном приход частного капитала в финансирование исследований, отсутствие идеологических установок, развитие ряда социальных и гуманитарных дисциплин (экономики, психологии, политологии, социологии), возникновение ряда исследовательских центров (социологических, политологических и др.). Наша наука имеет и хороший рыночный потенциал. Юревич и Цапенко пишут: «Таким образом, вопреки расхожим стереотипам, российская наука, несмотря на все свои недостатки, обладает вполне приличным рыночным потенциалом, который из-за плачевного состояния отечественного производства используется весьма специфически. В целом же в нашем же обществе действуют как «технологическое подталкивание», так и «подтягивание спросом», но система взаимодействия этих векторов разбалансирована, они мало соприкасаются, в основном действуя «мимо» друг друга» [3].

Однако сегодня в стране еще остались прекрасные научные коллективы и исследовательские центры, которые и по сей день недостаточно финансируются. Финансирование науки в 1970 – 1990 гг. в бывшем СССР находилось в пределах 3.4 - 4.8%. В 1994 г. оно снизилось в России до 2.8%, затем еще упало до 2.7% в 1998 г., что является минимальным уровнем за последнюю четверть века [4]. «В итоге, если в 1991 г. по данному показателю Россия еще находилась на уровне средней по странам ОЭСР, то позднее она оказалась уже в группе стран с малым научным потенциалом, таких, как Венгрия, Испания и Новая Зеландия. Подобные сопоставления являются тревожным индикатором крайне недостаточного уровня финансирования науки России» [4]. В цитируемом исследовании ситуация рассматривается до 1999 года.

В 2000-х годах ситуация для науки была тоже нелегкой. Например, в 2000 году «ассигнования на науку по разделу бюджета «Фундаментальные исследования и содействие научно-техническому прогрессу» составили 0,25% ВВП» [5; 6], что является очень скромной цифрой. Такие показатели финансирования не могли обеспечить не только эффективное развитие науки, но и хотя бы сносное ее существование.

Что же предлагается для развития науки сейчас? На обсуждении Российского проекта госпрограммы «Развитие науки и технологий на 2013 – 2020 годы» глава правительства Д.А. Медведев сказал о сути этой программы: «Реализация программы должна помочь обеспечить конкурентоспособный уровень фундаментальных научных исследований, создать задел на приоритетных направлениях научно-технологического развития страны, развить, естественно, и университетскую науку, и сформировать единую инфраструктуру исследований и разработок, и, наконец, укрепить статус России как научной державы» [7].

Проект представил министр образования Д.В. Ливанов. В нем нас особенно интересуют два раздела (подпрограммы): «Фундаментальные научные исследования», имеющие целью обеспечение высокой конкурентоспособности и результативности фундаментальной науки, и «Институциональное развитие научно-исследовательского сектора», направленное на развитие исследовательской деятельности высших учебных заведений. Из доклада Ливанова можно понять следующее. Финансирование науки в целом по-прежнему будет оставаться довольно низким. Заявлена установка на адресную поддержку эффективных научных учреждений и результативных ученых, которая будет осуществляться, видимо, через систему грантов, стипендий и т.д. Бывший зам. министра образования И. Федюкин разъяснил политику по этому вопросу следующим образом: «В части создания результатов интеллектуальной деятельности ... среди основных мер можно выделить поэтапный переход от системы государственных контрактов к системе грантов на научные исследования» [8].

Количество ученых существенно сократят (причем нет уверенности, что сократят худших), а для оставшихся планируется «довести заработную плату научных сотрудников к 2018 году до уровня 200% от средней в экономике соответствующего региона» [7]. Результатами этих мер должно стать: увеличение публикаций наших ученых в международных журналах и цитируемости на 50%, доведение среднего возраста ученых до 39 лет, увеличение доли внебюджетного финансирования науки и вузов с 30 до 60% и увеличение доли нового оборудования в научных центрах до 65%. Глава правительства утвердил «Программу фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2013–2020 годы)». На фундаментальные исследования до 2020 года выделят 834 млрд. рублей. Казалось бы, это много, но если посмотреть на финансирование по годам, то получаются относительно небольшие цифры: в 2013 году – около 83 миллиардов рублей, в 2014 году – более 87 миллиардов рублей, в 2015 году – свыше 89 миллиардов рублей [9]. Действительно, если сравнить науку с

вопросами обороны страны, то, само собой разумеется, что оборона страны очень важна, но все-таки на оборонный комплекс выделяют до 2020 г. 23 триллиона рублей, а на науку в 28 раз меньше. Откуда же возьмутся идеи для обороны, экономики и новых технологий?

Понятно, что среднего возраста ученых в 39 лет можно достичь только за счет резкого сокращения количества работающих в сфере науки и образования. Правительство, к сожалению, сделало ставку на радикальное сокращение численности, как ученых, так и преподавателей вузов. Как-то и президент страны назвал цифру, которая служит ориентиром для правительства – 500 тыс. преподавателей подлежат сокращению. Это не соответствует интересам нашей страны сразу по нескольким направлениям: во-первых, тем самым вводится возрастной ценз для работников, а он не предусмотрен в образовании; во-вторых, сокращение сплошь и рядом идет за счет опытных и знающих работников, молодые работники обретут этот опыт и знания через годы и десятилетия; в-третьих, идет сокращение всего гуманитарного содержания образования, что повлечет за собой дальнейшую существенную деградацию общества. Неужели это кому-то непонятно? Наша страна за два последних десятилетия итак пострадала именно в этой части. Разве мы не видим как школьники и студенты стали неграмотно писать? При этом мало кто из них читает книги. Сюжеты и персонажей из классической литературы они представляют себе с трудом. Каждый учебный год мы говорим об этом со студентами 1 курса, поэтому ситуацию знаем. Сегодня практически никто не выписывает газеты и журналы (посмотрите плачевное состояние почтовых ящиков, там только реклама). Время проводят в Интернете или за компьютерными играми. От этого развивается инфантильность. Многие наши сограждане не могут рассуждать, грамотно выражать свои мысли. В политике не разбирается большинство населения. Интересы не идут дальше кредитов, еды, пива, моды. Многие могут смотреть только фильмы со сценами жестокости и насилия. Следствием всего этого является нарастание жестокости в обществе. Насилуют и убивают даже маленьких детей. Современные молодые матери показывают примеры бесчеловечного отношения к своим детям. Куда идти дальше? Как докричаться до наших властей, что их политика губительна для нашей культуры и общества?

Нужно отметить и такой момент. Методики расчета эффективности нашей российской науки несовершенны. Количество публикаций и цитирование – это еще не все. Должны учитываться и другие факторы. Когда критикуют якобы низкий уровень нашей национальной науки используют не совсем правильные методики. На самом деле академическая наука у нас стоит очень высоко, и она полностью соответствует уровню развитых стран. Об этом пишут специалисты РАН Александр Варшавский (ЦЭМИ РАН) и Валентина Маркусова (ВИНИТИ РАН): «В последнее время при оценке результативности российской науки, в том числе академической, используются прежде всего показатели количества научных публикаций и их цитируемости, на основании которых делается вывод о низком месте России в рейтинге мировой науки. К сожалению, данные о средней цитируемости одной статьи, приводимые в

выступлениях официальных лиц с целью доказательства этой позиции, малозначимы и иногда ошибочны...» [10; см. также 11, 12, 13]. Эти авторы приводят следующие данные: «Следует ... подчеркнуть, что показатели для РАН в целом ... соответствуют уровню наиболее развитых стран и значительно превышают показатели для России в целом. В 1996-2007 годы на долю РАН приходилось около 45 процентов всех российских публикаций и более 49 процентов ссылок. В этот период по количеству опубликованных статей РАН занимала среди научных организаций высшего уровня (ученые этих организаций опубликовали один процент наиболее цитируемых в мире научных статей): первое место в области физики, химии и наук о Земле; второе место в области математики и материаловедения. По показателю цитируемости РАН занимала пятое место по физике и седьмое по химии (Россия – 18 место), одиннадцатое по материаловедению, двенадцатое по наукам о Земле» [10].

## *2. Уцелеют ли гуманитарные науки в России?*

Особенно наших чиновников сейчас раздражают гуманитарные науки. Сокращаются часы на изучаемые дисциплины, идет и сокращение многих гуманитарных дисциплин, что представляет собой мощную атаку на гуманитарные науки в учебных заведениях и на всю гуманитарную составляющую нашей культуры. Технократы «от нанотехнологий» получили карт-бланш на реформы, не оставляющие камня на камне от гуманитарного образования. Такого удара гуманитарные науки в нашей стране еще не получали, хотя главой правительства сейчас является бывший представитель именно социально-гуманитарных наук, юрист по образованию. Действительно, чего только в жизни не бывает.

Ученые МГУ им. М.В. Ломоносова (нашей национальной жемчужины науки и высшего образования), преподаватели филологического факультета обратились к обществу и правительству с открытым письмом: «О реформе образования, ее итогах и перспективах» [14]. В письме говорится прямо и четко, что в нашей стране планомерно ликвидируются гуманитарные дисциплины и гуманитарная культура. Это, по мнению преподавателей-филологов, может привести к распространению безграмотности, а таким населением можно управлять как угодно, управлять массами в том направлении, которое выгодно властям. Преподаватели МГУ пишут и о том, что государство практически снимает с себя обязанность финансировать образование. Авторы выражают недоверие чиновникам от образования, ответственным за разрушение нашей системы образования. Они пишут: «Политика российских властей в области образования обусловлена совокупностью причин; назовем некоторые, наиболее очевидные. Во-первых, это стремление власти окончательно уничтожить «советскую» составляющую «постсоветского» образования, в случае с русской классической литературой – резко ограничить обсуждение и, тем более, усвоение ее ценностей, чуждых современной политической и экономической элите, а также той части «среднего класса», которая ориентирована на обслуживание этой элиты. Во-вторых, у власти есть понимание того, что управление общественным

сознанием осуществляется тем легче, чем ниже уровень образования» [14]. О платности образования будет еще сказано ниже.

Нужно сказать и еще об одном аспекте проблемы выживания гуманитарных наук. Далекое не все понимают, что нельзя рассматривать естественные и гуманитарные науки как нечто однопорядковое. Естественные науки универсальны, трансграничны и составляют основу знания о природе. Применение таких знаний не имеет барьеров, границ, ценностных предпочтений: например, формула А. Эйнштейна  $E=mc^2$  имеет одно и то же значение в любой стране, на любом континенте, в любой культурной системе. Совсем иначе обстоит дело с гуманитарными теориями и ценностями: не все эти теории и ценности имеют универсальный характер и широкое распространение, очень часто они имеют хождение в определенных социальных системах, им отдают предпочтение определенные народы, они культивируются в разных культурах. Например, трагедии У. Шекспира или романы Л.Н. Толстого имеют почти планетарное распространение. Но вот попробуйте себе представить, чтобы однажды вся Россия поголовно вдруг стала увлекаться фэншуйем или йогой, а американцы дружно перестали пить кока-колу и заменили ее русским квасом, а также сели перед телевизором смотреть не голливудский фильм, а, например, фильмы А. Тарковского. Или может быть бразильцы желают отказаться от футбола, предпочтя ему хоккей? Так же обстоит дело и с гуманитарными теориями: вряд ли народы Америки или Африки заинтересуются концепцией богоизбранности русского народа, которую наши славянофилы восприняли от монаха XVI в. Филофея («Москва – третий Рим»), а затем развивали почвенники, в частности Ф.М. Достоевский. Гуманитарные идеи очень часто работают на определенную культурную систему, и культивируют определенный тип личности. На Западе со времен эпохи Возрождения культивируется идея индивидуализма, в России же к ней относились всегда прохладно, только в последние два десятилетия на волне вестернизации страны она получила определенное распространение среди молодежи.

Это имеет прямое отношение к новым формам определения эффективности науки. Надо понимать, что западные ученые-гуманитарии не обязательно восхитятся идеями евразийцев, славянофилов, идеей панславизма, самобытности пути России, их оставит равнодушными теория Всемирной теократии Вл.С. Соловьева, а также идеи Ф.М. Достоевского о русском народе. Так же и вся руссика (учение об исторических судьбах России) обречена быть отправленной на задворки. То, что именно нас, русских людей волнует, может не быть востребовано, это не будут цитировать. Огромные пласты нашей литературы, философии, истории станут не нужны, так как там не всегда говорится об общечеловеческих ценностях и толерантности, а, наоборот, отстаиваются национальные ценности и предпочтение отдается национальным святыням.

Нельзя забывать, что идет идеологическая и информационная война против нашей страны, которую ведет Запад, а социально-гуманитарные науки имеют явно выраженный идеологический аспект. Поэтому цитирование здесь



не может быть решающим фактором, особенно если речь идет о цитировании работ наших ученых западными, ведь Запад навязывает свои ценности всему миру, продавливая все барьеры и границы, и встречается с распростертыми объятиями только тех, кто цитирует их.

Известно, что многие выдающиеся философы критиковали капитализм, симпатизировали странам социализма и связывали свои надежды с Советским Союзом (Д. Дьюи, Л. Витгенштейн, В. Беньямин, Э. Фромм, Ж.-П. Сартр, Ж. Деррида, Ю. Хабермас). Но в Европе и США это всегда замалчивалось. Разрушение СССР стало крушением надежд тех, кто тогда жил и многих ныне живущих. И, наоборот, многие философы открыто и активно отстаивали западные ценности: М. Мерло-Понти, К. Поппер, Р. Рорти, Хайек и др. Конечно же, это приветствовалось. Попробуйте пройти на Запад с нашими православными ценностями, это не удастся. Но в обратную сторону, к нам западные ценности льются рекой. Правда, в последнее время руководство страны приняло ряд решений и законов по ограничению западного влияния на нашу страну в ряде вопросов: запреты гей-парадов, уголовная ответственность за пропаганду гомосексуализма и т.п. Несомненно, это правильно. Президент страны В.В. Путин специально подчеркнул в своем недавнем послании Федеральному собранию РФ, что в России будут сохраняться и культивироваться традиционные ценности, хотя многие на Западе этим и недовольны. Даже многие граждане западных стран по этой причине испытывают симпатию к нашей стране

Не все вопросы в гуманитарных науках имеют выход в спорные области, где идет борьба, но, тем не менее, наших ученых-гуманитариев чаще всего обходят стороной при присуждении премий. Разве какие-либо западные премии присуждены Л. Гумилеву, А.Ф. Лосеву, Л.С. Выгодскому, М.М. Бахтину, Ю.М. Лотману, С.С. Аверинцеву, Д.С. Лихачеву, М.К Петрову, А.Я. Гуревичу? А ведь их работы если и не превосходят по значимости работы западных гуманитариев, то вполне сопоставимы с ними. Разве на Западе оценили вклад в мировую культуру Вл.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, П.А. Флоренского? Бог с ним, с Западом, самое печальное то, что мы сами в XX веке не оценили их вклад в нашу и мировую культуру.

Наконец, даже музыка и танцы, как известно, имеют свою национальную и культурную принадлежность и не всегда могут проникнуть в другие культуры. Примеры этого привести не очень трудно: туркменская музыка, мягко говоря, не очень распространена в Европе, так как весьма своеобразна, но сердце туркмена радуется; русский рок не очень близок западному слушателю, а наши слушатели не всегда готовы восторгаться американским стилем кантри и т.д.

Часть же социальных идей несет человеконенавистнический смысл, поэтому такие идеи запрещены, их нельзя распространять, да и не везде захотят это делать. В Африке очень болезненно относятся к идеям расизма. Фашизм в нашей стране среди старшего и среднего поколений неприемлем, только некоторая часть молодежи эти идеи воспринимает в силу своего низкого культурного уровня, малой образованности и склонности к национализму. Идея

терроризма культивируется только в определенной культурной и социальной среде, где разжигаются экстремистские настроения, для всех же нормальных людей это неприемлемо.

Поэтому не следует легко переносить критерии полезности и эффективности наук с естественнонаучной сферы на гуманитарную. Так мы станем «Иванами, не помнящими родства» (И. Чивилихин), а это губительно для культуры.

### *3. Новая «кастовость» в высшей школе*

В высшей школе насаждаются жесткие методы управления и контроля. Понятно, что идет борьба с коррупцией. Но почему такое отношение ко всем преподавателям? Бесправие преподавателей вообще не характерно для высшей школы. Вернее, это было, но давно, еще в XVIII – XIX веках. В вузах работают ученые, а не заключенные. Раньше здесь было много интеллигенции, и советское образование было одним из лучших в мире (3-е место). Но сейчас качество образования понизилось. По данным ЮНЕСКО Россия в 2012 г. заняла позорное 35 место в мире по этому показателю [15]. И профессорско-преподавательский состав изменился по причине того, что, во-первых, в последнее двадцатилетие слишком быстро «пекли» диссертации и в вузах оказался целый слой полуученых, а во-вторых, за образование берут плату и вследствие этого резко упало его качество.

В сталинские времена были «шарашки», в которых ученых заставляли работать на казарменном положении, но эти времена прошли. В вузовской жизни во второй половине XX века очень многое было построено на основе доверия, уважения к работникам за их знания, компетентность и интеллигентность. Труд оценивался и поощрялся не только зарплатой, но и повышением в должности, грамотами, предоставлением путевок на турбазы и в санатории, повышением квалификации в самых престижных вузах и т.д. Многие вопросы решались коллегиально, выборами, а в общении имели место дискуссии. Сейчас они практически ушли в прошлое, а решения министерства и руководства вузов проводятся сверху вниз жестко, и они не предусматривают обсуждений. Преподаватель при этом должен даже испытывать страх. Запугивают лишением премии, переводением в статус «неэффективного преподавателя», и даже «высшей мерой» – увольнением. Преподавателей нагрузили огромной учебной нагрузкой. Программы составляют преподаватели, к ним добавляются УМКД. Методические указания тоже пишут преподаватели. Министерство не разрабатывает ничего, кроме новых распоряжений о загрузке преподавателей. Сейчас имеется странная (а может быть и преступная) установка сделать из преподавателя грантополучателя и поставщика средств для вуза. Видимо, чиновники в Москве очень раздражались от того, что приходится преподавателям за их работу платить зарплату, и придумали, что теперь преподаватель должен платить вузу. Ясно, что это очень далеко от науки и образования. Это также очень далеко от демократии, а также от советского «демократического централизма», и даже от здравого смысла. Все это говорит о том, что нас всех уравнили в негативном отношении к нам, в

недоверии к нам, а так относиться к людям нельзя. Людей надо хоть немного уважать за их труд, за пользу, приносимую обществу и конкретному учебному заведению, и просто за то, что они люди.

Преподаватель работает не только в учебной аудитории, но и в библиотеке, а также после занятий по многу часов за своим персональным компьютером. Очень многих преподавателей не надо дергать «за ниточки», так как они работают дисциплинированно и ответственно без таких «кукольных» мер. Эффективность учебного процесса не обеспечивает даже хорошая вузовская библиотека (в ОГУ она действительно хорошая). Но только наличие личных библиотек преподавателей дает хороший результат. Многие не догадываются о том, что преподаватель дает университету гораздо больше, чем университет преподавателю. У преподавателя знания, которые он передает студентам, преподаватель за свои средства издает методическую и научную продукцию, необходимую студентам, учебный процесс во многом совершается на базе книг и других материалов, которыми располагает преподаватель. Преподаватели «дарят» университету свои научные связи. Но все это не учитывается.

Преподавателям также приходится подрабатывать в других вузах, но это не от хорошей жизни. Называют среднюю зарплату преподавателей вузов, но это какие-то странные цифры, в полтора-два раза превышающие реальную зарплату. Получается как в известном примере: один съел курицу, а другой лег спать голодным, но по статистике они оба съели по полкурицы. Нельзя так вести подсчеты. Фактически это говорит о том, что в вузах сформировали как бы две «касты»: высокооплачиваемый управляющий персонал (управленческая аристократия) и слой низкооплачиваемых «рабочих лошадок». При этом руководитель нашего Министерства оскорбляет преподавателей, утверждая, что низкооплачиваемые преподаватели – плохие работники. Это неправда. Работают люди хорошо, но государство у нас стало таким, а также отношение к людям труда, мягко говоря, «неадекватное».

Известный российский писатель В. Быков некоторое время назад отреагировал на тезис, который любили муссировать работники министерств, что у нас народ якобы ленивый, бюджетники будто бы работают плохо, что имеет место низкая производительность труда. Он заявил, что в нашей стране имеет место самое неэффективное управление и самые неэффективные работники – управленцы. Удивительное дело, чиновники тоже читают газеты. Слово писателя возымело действие, и безобразные высказывания со стороны чиновников стали звучать намного реже. Аналогичную мысль высказывает известный специалист по педагогике А. Субетто: «Если сейчас Россия переживает экономическую катастрофу и находится на грани возможной государственной «смуты», то это означает, что она потеряла управление со стороны государства вследствие того, что общественный интеллект, представляемый властями, оказался низким, функционально неграмотным» [16].

Государство, к сожалению, не хочет финансировать науку и вузы, это головная боль чиновников. Поэтому повышается плата за обучение в вузах и

доходит до масштабов, когда часть общества и довольно существенная (30%) не может заплатить за обучение своих детей. Это почти все село, существенная часть населения малых городов, многие семьи бюджетников, инженеры, рабочие семьи, рядовые продавцы. То есть образование в нашей стране стало элитарным, а это значит, что только определенные слои могут учить своих детей за плату: предприниматели, силовые структуры, госчиновники, часть врачей, часть преподавателей. В вузах Оренбурга уже не редкость, когда в студенческих группах все студенты учатся на коммерческой основе. Образование стало платным и пришло в полное противоречие с конституцией страны, где гарантируется бесплатное образование, и население молча платит и не ропщет. «Все для детей», – рассуждают родители, и их можно понять, так как они хотят устроить детей в обществе и дать им надежную перспективу. Однако, парадокс состоит в том, что получение высшего образования в России (даже за плату!) не является гарантией хороших перспектив. Наша страна – единственная, где влачат жалкое существование люди с высшим образованием. Это установила Международная организация труда (МОТ).

Дети больших социальных групп (например, сельского населения) идут служить в армию. В связи с этим многие говорят, что это все нормально, так как те, кто не может заплатить за обучение в вузе, пусть идут в рабочие профессии, которые сейчас очень востребованы. Профессии действительно востребованы и необходимо привлекать молодежь к ним, но, не ставя денежные преграды перед ними. Речь должна идти только об их знаниях и способностях и у них тоже должен быть свободный выбор. Это называется имущественный ценз, а он, согласно конституции страны, тоже не предусмотрен. То есть и здесь имеется нарушение конституции.

С другой стороны, вузы стремятся привлечь как можно больше выпускников школ. Нет отсева абитуриентов со слабыми знаниями, которые должны уйти в профессиональные училища и колледжи. Поэтому сложилась ситуация, что в вузах некоторая часть студентов (примерно 10-15 процентов) учиться не может. Они уже не могли учиться в школе и их там тянули «за уши». Затем, непонятно как, они оказались в вузе, и учиться они по-прежнему не могут: не ходят на занятия, не выполняют задания, учебники в руки не берут и т.д.

Все эти проблемы идут не от преподавателей, а от системы, которую придумали горе-реформаторы. А также от желания науку любой ценой включить в систему рыночной экономики. Это абсурд, это ложный путь. Наука и выгода часто бывают несовместимы. Положение науки и образования можно выправить только на основе повышения престижа ученых, преподавательской профессии и вообще людей труда. Хватит плодить менеджеров. Ни культуре, ни обществу это ничего не дает. Образование остается частью культуры, а не сферой услуг. А.И. Субетто пишет об этом следующее: «Почему вместо реформ в отечественном образовании идут деградиционные процессы? ... Происходит это потому, что:

- 1) до сих пор во внутренней политике России так и не понята ключевая роль образования как базиса экономики – качественной, наукоемкой,

интеллектоемкой, образованиеемкой. «Числить» образование в сфере услуг – значит неправильно строить стратегию развития России и проигрывать геополитическую конкуренцию по качеству интеллектуальных ресурсов и качеству образования, что, в свою очередь, приведет к катастрофическим последствиям и для мира, и для России;

2) «ставка» на монетаризм и рынок ведет Россию к гибели, разрушая механизмы воспроизводства жизни, семьи, образования, культуры, науки и общественного интеллекта; потому что эта «ставка» неадекватна экономическим решениям вообще и законам развития российской экономики в частности;

3) не осознан на деле высший приоритет для России качества человека и качества образования» [16].

К этим справедливым словам известного специалиста можно только присоединиться. Какой же можно сделать вывод? Необходимо в достаточном количестве финансировать науку и делать это должно государство, а не ждать подачек от частного бизнеса. Все образование должно быть бесплатным, доступным для всех способных и показавших свои знания и без разделения на новые «касты». Только повышением культуры, развитием науки, спасением образования можно спасти и человеческую личность в России. Альтернативой является беспросветная темень потребительства, безграмотности и бескультурья. Россия в этом случае откатится на обочину развития мировой цивилизации.

#### *Список литературы*

1. **Кавокин, А.** Это как спорт / А. Кавокин // *Аргументы и факты*. 2012. 21-27 ноября (№ 47).
2. **Юревич, А. В.** Состояние российской гуманитарной науки и стратегии ее развития / А. В. Юревич // *Новгородский межрегиональный институт общественных наук при Новгородском государственном университете* // Режим доступа: [http://mion.novsu.ac.ru/display\\_analyticsitem?id=000100000294](http://mion.novsu.ac.ru/display_analyticsitem?id=000100000294)
3. **Юревич А. В.** Наука и бизнес / А. В. Юревич, И. П. Цапенко // *Науковедение*. – 2000. - № 4. // Режим доступа: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/JOURNAL/SCIOLOG/SCIBUS.HTM>
4. *Наука и технологии в России (прогноз до 2010 года)* // Режим доступа: [http://atlas.iot.ru/index.php?option=com\\_wrapper&Itemid=63](http://atlas.iot.ru/index.php?option=com_wrapper&Itemid=63)
5. *Состояние и реформы науки в РФ в 2000 году* // Режим доступа: Режим доступа: <http://www.protown.ru/information/hide/3208.html>
6. *Наука России. От настоящего к будущему* / под ред. А. В. Арутюнова, Г. В. Лисичкина, Г.Г. Малинецкого. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 512 с. – ISBN 978-5-397- 00510-4.
7. *Из стенограммы заседания Правительства РФ. Проект государственной программы «Развитие науки и технологий» на 2013-2020 годы* // Режим доступа: <http://www.ras.ru/news/shownews.aspx?id=ceebfbc9-533a-4492-a539-1ab71bacc80d>

8. **Горбатова, А.** *От госконтрактов – к научным грантам* / А. Горбатова // *Наука и технологии РФ* // Режим доступа: [http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d\\_no=50619](http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=50619)
9. *Наука и технологии РФ* // Режим доступа: [http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d\\_no=51209](http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=51209)
10. **Варшавский, А. Е.** *Оценку эффективности российских фундаментальных ученых следует скорректировать* / А. Е. Варшавский, В. Маркусова // *Наука и технологии РФ* // Режим доступа: [http://www.strf.ru/organization.aspx?CatalogId=221&d\\_no=17296](http://www.strf.ru/organization.aspx?CatalogId=221&d_no=17296)
11. *Инновационный менеджмент в России (проблемы стратегического управления и научно-технологической безопасности)* / Руководители автор. колл. Макаров В. Л., Варшавский А. Е. – М. : Наука, 2004.
12. **Варшавский, А. Е.** *Реальная результативность российской науки* / А. Е. Варшавский // *Концепции.* – 2005. – № 1 (15). С. 21-36.
13. **Варшавский, А. Е.** *Экономические проблемы разработки научно-технической и инновационной политики России в условиях глобализации* / А. Е. Варшавский // *Концепции.* – 2008. – № 2 (21).
14. *Открытое письмо ученого совета филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова «О реформе образования, ее итогах и перспективах»* // Режим доступа: <http://www.business-gazeta.ru/article/71109/>
15. *Качество образования в России* // Режим доступа: <http://sovetunion.ru/obrazovanie/kachestvo-obrazovaniya-v-rossii>
16. **Субетто, А. И.** *Качество образования: проблемы оценки и мониторинга* / А.И. Субетто // Режим доступа: [http://iso90002000.narod.ru/ISO9000/Article/docs/sk/ng669\\_1.htm](http://iso90002000.narod.ru/ISO9000/Article/docs/sk/ng669_1.htm)

## **О ФОРМИРОВАНИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ**

**Приказчикова О.В.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Подписание Россией десять лет назад (в 2003 г.) Болонской декларации 1999 г. определило задачи по интеграции нашей страны в систему образования европейских государств. Базой для Болонской декларации послужили университетская хартия Magna Charta Universitatum (Болонья 1988 г.) и Сорбонская декларация - «Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования» (1998 г.)

Вот уже, более десяти лет нас убеждают в том, что образование призвано выступить мощным фактором сближения национальных государств и формирования, транснациональных общественно-государственных систем.

Вступление России в Болонский процесс является одним из элементов глобального влияния на внутреннюю политику нашего государства и одновременно фактором трансформации системы российского образования.

В планах европейского союза стоит будущее построение наднациональных государств однородного типа хозяйствования (по-видимому, капитализма – *О.П.*). Именно с этой целью намечено создание единой образовательной среды, и как следствие культурной, научной и экономической интеграции государств Европейского региона.

Содержание документов Болонского процесса показывает потребность весьма существенного реформирования элементов системы образования России, что в контексте выполнения международных обязательств не может не сказаться на реализации права граждан на образование.

В Декларации ООН о праве на развитие прямо говорится, что государства должны принимать на национальном уровне все необходимые меры для осуществления права на развитие и обеспечить равенство возможностей для всех, в том числе в отношении доступа к образованию. Расширение доступа к образованию стимулирует развитие самого человека и общества в целом, причем образования непрерывного, на протяжении всей жизни человека, что дает ему возможность наиболее полно раскрыть способности и найти свое место в конкурентной среде, принести максимальную пользу своей стране.

Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы ставила целью проведение политики модернизации образования, которая в среднесрочной перспективе состояла в обеспечении конкурентоспособности России на мировом уровне [1].

Формирование стратегии модернизации образования радикально повлияло на российскую систему образования в целом и систему высшего профессионального образования в частности. Федеральный государственный образовательный стандарт представляет собой совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии,

специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования [2].

ФОС ВПО по направлению подготовки 051000.62 Профессиональное обучение, утверждённого приказом Минобрнауки РФ от 22.12.2009 г. № 781 предусмотрено преподавание курса «Содержание закона Российской Федерации об образовании». В процессе освоения дисциплины ставится целый ряд целей.

Во-первых, формирование у студентов базовых теоретических знаний и практических навыков в области российского образовательного права.

Во-вторых, умение самостоятельно анализировать нормативно-правовые акты, регулирующие отношения в сфере образования.

В-третьих, студент должен научиться делать профессиональный выбор на основе полученных знаний, а также занимать активную позицию при разрешении правовых задач в сфере образования.

Для достижения поставленных целей важно решить комплекс задач. Теоретическими задачами является ознакомление студентов с основными понятиями и категориями российского образовательного права.

Познавательные задачи заключаются в стимулировании интереса студентов к изучению российского законодательства в области образования. В процессе освоения дисциплины по выбору вариативной части гуманитарного, социального и экономического цикла также важно научить студентов ориентироваться в системе российского образовательного законодательства и нормативных правовых актов, регламентирующих сферу профессиональной деятельности; использовать правовые нормы в профессиональной и общественной деятельности, что относится к практическим задачам курса.

Предусмотрено, что качество и объем знаний студентов, а также их практические навыки работы с нормативными правовыми актами и международно-правовыми документами проверяются в ходе текущего и итогового контроля. Степень своей готовности к контролю студент может самостоятельно определить с помощью контрольных вопросов, которые помещены в рабочей программе.

Текущий и итоговый контроль в числе иного позволяет дать оценку влияния, оказываемого изучением курса на формирование и совершенствования у обучаемых целого ряда компетенций, которые прямо названы в программе и тем самым на формирование которых в процессе обучения нацелены студенты,

Кроме того, программа включает требования к самостоятельной работе обучающихся, примерные темы письменных работ-рефератов и краткие методические указания по их выполнению, вопросы для самоконтроля по разделам курса, вопросы для подготовки к зачёту в форме устного собеседования, а также список рекомендуемой основной и дополнительной литературы, нормативных правовых актов, международных договоров и иных



источников информации по темам курса, данные о его материально-техническом обеспечении.

Для изучения дисциплины предусматривается использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий, что способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, развитию их творческих способностей, усиливает связь учебного и научно-исследовательского процессов. Учебные часы, предусмотренные для изучения данной дисциплины, оптимально распределены по разделам и по видам занятий, что позволяет формировать базовые теоретические знания российского образовательного права и практические навыки в области правового регулирования будущей профессиональной деятельности.

Рабочая программа учебной дисциплины «Содержание закона Российской Федерации об образовании» соответствует целям освоения дисциплины, а именно формированию у студентов базовых теоретических знаний и практических навыков в области российского образовательного права, умения самостоятельно анализировать нормативно-правовые акты, регулирующие отношения в сфере образования.

Учебно-методический комплекс дисциплины «Содержание закона Российской Федерации об образовании» сформировал новые образовательные ресурсы. Учитывая необходимость подготовки и переподготовки квалифицированных кадров для системы профессионального образования, необходимо организовать подготовку и переподготовку, повышение квалификации специалистов за счет средств федерального бюджета, на базе государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, имеющих государственную лицензию и аккредитацию.

Следует отметить, что с учётом проводимых в российском образовании реформ выработка научной концепции нового учебного курса явилась достаточно сложной задачей. В связи с этим остановимся на задачах и проблемах формирования государственной политики в области образования.

В качестве негативного фактора влияющего на готовность российской системы образования к интеграции в мировое образовательное пространство указывалось, что отсутствие полноценной взаимосвязи между профессиональным образованием, научно-исследовательской и практической деятельностью усиливает несоответствие содержания образования и образовательных технологий современным требованиям и задачам обеспечения конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг [3].

Роль образования в обществе была важной всегда, но в современном мире приобретает особое значение, занимая центральное место в стратегиях государств. В социальном государстве образование не только играет первостепенную роль в социализации, но также содействует равенству, обеспечению социальной мобильности людей, особенно подрастающего поколения, для соблюдения прав которого требуются к тому же специальные меры со стороны государства.

По мнению многих экспертов, мировой кризис подталкивает многие страны к поиску решений его преодоления, а одним из способов является качественное образование и как следствие создание высокотехнологичных рабочих мест.

Не спорим, научно-технический прогресс требует новых знаний, технологий, новых подходов к обучению и просвещению населения, а следовательно, совершенствования образования[4]. Вместе с тем, необходимо отметить, что новации должны совершенствовать прежнюю систему, постепенно меняя те или иные подходы и технологии, причем учитывая мнение населения, экспертного сообщества, а также отменяя те изменения, которые не оправдались на практике. Любые новации должны опираться на лучшие наработки предшествующего периода и предлагать новые подходы, оптимальные и новаторские, отвечающие вызовам времени.

СССР был страной всеобщей грамотности, все дети были охвачены школьным образованием. Так, за период с 1926 до 1939 г. в целом по СССР процент грамотности поднялся с 51,1 % до 81,2 %. В РСФСР, по данным переписи 1939 г., грамотные в возрасте 9-49 лет составляли 89,7 %. По уровню грамотности различия между мужчинами и женщинами, городом и деревней, сохранились незначительные. Грамотность мужчин составляла 96 %, женщин – 83,9 %, городского населения – 94,9 %, сельского – 86,7 %.

В 1939 г. в 2353 начальных школах Челябинской области обучалось 227 тыс. человек. В 1940-1941 учебном году школы всеобуча посещали 528 тыс. человек.

Ликвидация неграмотности среди взрослого населения сама по себе не являлась кардинальным решением вопроса. Всеобщая грамотность могла быть достигнута при условии прекращения притока неграмотных из среды детей и подростков. Еще в начале 1930-х гг. СНК СССР и ЦК ВКП (б) приняли ряд постановлений, направленных на повышение качества учебной работы и дисциплины учащихся, улучшение материально-бытовых условий учителей и другие. Выполняя эти постановления, Советы решали вопросы контроля учета детей подлежащих всеобучу, подготовки школ к учебному году (ремонт, топливо и др.) организации завтраков в школах и выделения квартир учителям.

Во второй половине 1930-х гг. перед Советами были поставлены задачи организации обязательного начального образования среди детей. За период 1933-1937 гг. в городах и поселках страны за счет бюджетов Советов было построено 3670 школ, в селах - более 15 тысяч [5]. Советская школа была должна в обязательном порядке давать детям обширные знания, которыми они могли во взрослом возрасте распорядиться как угодно.

Система образования изначально инерционна и предполагает передачу от поколения к поколению ценностей фундаментального порядка, исторической памяти и традиций. По-нашему мнению если же образовательная система все же оказалась негодной, ее не следует ломать стремительно, ибо в противном случае можно потерять все наработанное. Совершенствование, или реформирование, образования предполагает сохранение и приумножение всего того, что хорошо зарекомендовало себя и прошло проверку временем. Однако,

как мы убеждаемся на практике, происходит слом, системы, сделавшей в свое время нашу страну передовой в мире, а вопросы образования обретают «статус глобальных проблем современности».

Прогнозы многих специалистов из числа противников нововведений неутешительны: разрыв в показателях образовательного уровня нынешнего молодого поколения и поколения, получившего образование в советской школе, будет только расти, что, несомненно, станет тормозом для модернизации страны.

В связи с реформированием российской образовательной системы напрашивается закономерный вопрос о пользе «новшеств». К сожалению, несмотря на всевозможные точки зрения, напрашивается отрицательный ответ. И связано это не столько с неприятием большинством российских граждан такого «реформирования», сколько с уже проявившимися безрадостными последствиями.

Данные исследования Института социологии РАН «20 лет реформ глазами россиян» подтверждают эту тенденцию, отмечая при этом рост агрессии на фоне утраты надежд. Отметим, что исторический опыт европейских, да и других стран предостерегает что даже, несмотря на хорошее образование, разочарование молодежи, «не видящей для себя будущего» делает аполитичные массы «практически в одночасье политической силой».

Пока руководство образованием экспериментирует, проводя политику обкатки нововведений, страдают наиболее незащищенные слои населения. Ежегодно 1,5 млн. выпускников получают аттестаты. Даже после окончания престижного вуза у молодежи мало шансов найти высокооплачиваемую и стабильную работу. Еще труднее будет тем, кто не сможет оплатить себе полноценное обучение.

В настоящее время 60% обучения в вузах осуществляется на платной основе, что означает создание финансовых преград для получения высшего образования для малоимущих слоев, для раскрытия возможностей талантливой молодежи. В конечном итоге это приведет к тому, что мы лишимся многих перспектив, уровень образования россиян будет соответствовать отсталой модели государства с сырьевой экономикой, и кроме того, это чревато дальнейшим и без того крайне опасным социальным расслоением.

Мы не можем игнорировать тот факт, что статистика показывает ухудшение общих показателей грамотности населения. Так, образовательный уровень среди 50 - 60-летних в 2,5 раза выше, чем среди 22 - 24-летних. По данным Парламентской газеты, уже в середине 1990-х годов от 300 тыс. до 3,5 млн. детей оказались вообще вне системы образования, а в 2007 г. вне школы оказались уже 4 млн. детей [6].

На всех уровнях констатируется главная угроза российского общества - коррупция. Так, по оценке некоторых экспертов, с введением ЕГЭ коррупция в школах увеличилась в 20 - 25 раз, частично переместившись туда из приемных комиссий вузов. При этом вспомним, что сторонники ЕГЭ как раз обосновывали его введение именно стремлением снизить коррупцию в сфере образования. Масштабная проверка, проведенная в 2010 г. Генпрокуратурой

образовательных учреждений вскрыла свыше 7 тыс. нарушений закона. По количеству случаев коррупции, ставших достоянием общественности, лидерство удерживают школы: 43% от общего числа фактов передачи взяток против 37% в вузах [7].

Бесспорно, все вышеперечисленное, еще больше снижает мотивацию и усугубляет проблемы современного российского образования. Вообще на проблему воспитания в широком смысле и, как следствие, социализацию гражданина, государство прекратило обращать внимание.

Молодежь, воспроизводя поведенческие правила, воспитанные рынком и коррупцией уже с ученической скамьи начинает воспринимать взятки как норму жизни. Именно эти люди уже в зрелом возрасте будут относиться к этому как к норме и этому же обучать своих детей.

В России многоуровневая подготовка в высшем образовании была введена в 1992 году. К настоящему времени намечен комплекс мероприятий по переходу к данной модели образования [8]. В частности, устанавливаются следующие уровни высшего профессионального образования: бакалавриат и подготовка специалиста или магистратура [9]. При этом некоторые авторы прогнозируют противоречивую ситуацию с признанием бакалавриата на российском рынке труда. Ссылаясь на отсутствие законодательной поддержки, работодатель зачастую не приравнивает квалификацию выпускника бакалавриата к высшему образованию [10].

Насильственно осуществляемый переход к болонской системе происходит на фоне того, что многие страны взяли за образец советский опыт в столь важном вопросе, как подготовка кадров. Современная образовательная политика заключается в том, чтобы давать возможность получать знания. Мы же отметим, что для реализации такой возможности, нужно еще научить учиться. Да и, к тому же знания, и это отмечается по всем направлениям подготовки, даются в меньшем, чем прежде, объеме.

В последние годы в системе российского образования появились дистанционное обучение, обучение в семье, экстернат, негосударственные школы и вузы, что можно приветствовать только в отдельных случаях. Как показывает практика последних лет система тестов и дистанционного обучения порой не способствует логическому мышлению у обучающихся, особенно в системе гуманитарных наук, в принципе делая сомнительным качество образования.

Сломав прежнюю, высоко ценившуюся во всем мире, систему классического политехнического всеобщего образования, мы, при этом, не создали качественно более совершенную систему образования, заявленную в качестве цели преобразования системы образования.

В период перевода образования на рыночные рельсы открылось такое количество вузов, что возник дефицит квалифицированных преподавателей в них. Увеличив ряды дипломированных финансистов и управленцев, допустив переизбыток специалистов по ряду профессий, к примеру, юристов [11], государство ослабило не только поддержку, но и контроль. И как следствие – не все выпускники подтверждают свою квалификацию, а вузы фактически не

несут ответственности за конечный результат образовательной деятельности.

Демографический провал в России породил в умах руководителей образования другие крайности - идею сокращения образовательных учреждений. Теперь они убеждены в том, что если объединить дошкольные учреждения в холдинги, отказавшись от учителей музыки, физической культуры и других специалистов, если ликвидировать региональные филиалы вузов то, в принципе, можно повысить качество образования. Скорее всего, такие «реформаторы» даже не задумываются что с учетом колоссального пространства страны и отсутствие соответствующих коммуникаций и финансов, такая практика обречет регионы на нехватку кадров и финансовые затраты для обучения своих студентов в других регионах (скорее всего в столице).

Приходится констатировать тот факт, что с переходом к капитализму государство стало стремительно уходить из образования, впрочем, как и из всей социальной сферы. А ведь если мы на деле стремимся построить правовое государство, такой госконтроль необходим.

Мы согласны с мнением некоторых авторов, которые убеждены в том, что государственный патернализм в образовательной политике заключается в создании условий для полного охвата подрастающего поколения системой образования, включая материальные, в постоянном контроле за качеством образования, в обеспечении воспитательной работы [12].

Вектор развития и регулирования образования как важнейшего социального института должен был определять Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании». Этот нормативный акт призванный сформировать основы правового статуса работников образования, в том числе и в сфере труд еще в большей степени усилил эффект отраслевой дифференциации. Авторы реформирования российского образования стали все чаще списывать усугубляющиеся проблемы плохим правоприменением. Объясняя, что закон сам по себе плох.

Однако с 1 сентября 2013 года вступил в силу новый закон. Закон устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования в Российской Федерации, основные принципы государственной политики Российской Федерации в сфере образования, общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования [13]. Закономерен вопрос: приведет ли это к кардинальному улучшению.

В основном современное «реформирование» образования происходит методом бесконечного экспериментирования, нередко непоследовательного и недостаточно продуманного.

Рассматривая учителя в качестве элемента новой образовательной политики государства, его начинают воспринимать как лицо, оказывающее населению образовательные услуги. Именно по этой причине заметно снизился престиж учительской профессии, падает авторитет учителя. Это усугубляет не решаемый долгие годы вопрос по оплате труда учителей. В частности

достаточно мифически выглядит заявление министра образования и науки Дмитрия Ливанова о том, что заработная плата российского учителя составляет 30 тысяч рублей, и, уж абсолютно фантастически, его уверенность в том, что течение трех лет она вырастет в два раза.

Сложившуюся в сфере образовательной политики ситуацию 56,2% наших граждан оценили как кризисную и даже катастрофическую и, только 22,9 % оценивают её как терпимую [14].

Стоит обратить внимание и на другие аспекты. Согласно Конституции, Российская Федерация - светское государство. Последние новации, как обучение по выбору родителей основам разных религий, дают основания усомниться в сохранении светского характера образования. Заметим, что иногда такие нововведения в обычных (а не в воскресных школах – *О.П.*) маскируется знакомством с религиозной культурой. В нашей многонациональной и поликонфессиональной стране вряд ли это будет способствовать консолидации российского общества, межнациональному и межрелигиозному миру. Не полезнее ли было, учитывая опыт советской системы образования, воспитывать у школьников и студентов интернационализм, т.е. дружбу народов и солидарность, через знакомство с культурами разных народов, населяющих Россию.

Мировой кризис высветил изъяны рыночной экономики, а еще в большей степени ряд недостатков проводившихся образовательных реформ. Во многих странах мира безработица ударила, прежде всего, по молодым, и причем весьма образованным. В Великобритании каждый пятый уверен, что не найдет работу, каждый четвертый - что будет жить на госпособие, а семеро из десяти уверены, что их потенциал не будет востребован. И все же и там признают, что без образования еще сложнее, а в перспективе, с учетом старения населения (в 2010 г. 16,6% населения Англии - лица старше 65 лет, к 2050 г. их будет 23,6%) образовательный ценз будет только возрастать [15].

Как видим, хорошее образование ныне не гарантирует молодым людям успешной карьеры ни в западных странах, ни в России. Однако, в результате бесконечного реформирования различных сфер российского общества у руководства страны сформировалось убеждение, что рынок сам по себе может решить все вопросы, а частный предприниматель - наиболее эффективный собственник, но, насколько это оправданно? Проецируя рынок на сферу образования - мы неотвратимо идем, к платному образованию. И что самое страшное к простому вручению Диплома, который в данном случае перестает нести образовательную оценку и выступает лишь средством подтверждения полученных образовательных услуг.

Ярким примером тому является Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (2010 г.) [16], а замена слов «предпринимательскую» словами «приносящую доходы» не изменяет суть процесса, даже невзирая на уверения руководством страны граждан в обратном.

Экономические модели вузов сегодня ориентируются на сокращение госбюджетного финансирования и расширение внебюджетных источников [17]. Свертывание бюджетных расходов в социальных отраслях вынуждает бюджетные организации активно развивать коммерческие услуги, переходя в наиболее адаптированные для этого организационно-правовые формы, например, автономные учреждения [18].

Забыв о том, что система образования вообще представляет собой ведущее направление социальной политики любого государства, тем более социального, российское государство реформируя систему образования, переложило - часть финансовых затрат на плечи частного капитала. Так следствием передачи в 2005 г. из федеральной в региональную собственность или приватизации помещений бывших профтехучилищ (ныне колледжей – *О.П.*) стало, то, что сегодня каждое 10-е помещение - спорный объект различных хозяйствующих субъектов [19].

Сегодня, запамятавав о своем прямом назначении каждое образовательное учреждение, обязано доказывать свою экономическую эффективность, а это в свою очередь еще больше усиливает коммерциализацию образования. В стране неуклонно продолжается пересмотр прежних представлений о ведущей роли государства в социальной политике, в том числе образовательной, главным образом в сторону отхода от государственного патернализма, разгосударствления образования (прежде всего высшего) и всеохватывающего внедрения рыночных механизмов.

Нам также обещали и всегда внушали, что высшее образование обеспечит лучшую жизнь. Последние два десятилетия убеждают в том, что вот-вот повысятся требования к квалификации, усилится интенсификация труда, а также конкуренция и не только в экономике, но и в более широком социальном плане. На этом фоне доказывается, что привнесение рынка в образование не ведет к росту гарантированной эффективности образовательной системы, а политику государственных инвестиций в человеческий капитал предлагают рассматривать в качестве стратегического инвестирования в рыночную экономику, при этом заменяя социальное назначение современного государства его экономической эффективностью.

Государство добивается возможности обучения наших студентов за рубежом, но вот вопрос: кто имеет эту возможность в современных условиях, и получаем ответ - как правило, это дети *vip*-персон и стоящих у руля власти. Получив западное образование (которое по определению считается хорошим) и изменив менталитет, вряд ли россияне, выпускники «элитных» учебных заведений останутся патриотами своей страны.

Хочется надеяться, что на пути к свободному образовательному пространству Россия испытывая массу препятствий не только внешнего, но и внутреннего характера, всё же оглянется на опыт советской системы и возьмёт всё то лучшее, что давало возможность получать специалистов мирового и выше мирового уровня. Проблемы заключаются в поиске адекватной, определенному историческому моменту, модели реформ образования, учитывающих не только мировые процессы, но и интересы устойчивого развития России в ближайшей и долгосрочной перспективе.

## Список литературы

1. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». – СЗ РФ. – 2000. – № 41.
2. ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 г. – № 273-ФЗ (ред. от 07.05.2013). – Ст. 2. // КонсультантПлюс. Вып. 20. – 2013.
3. Постановление Правительства РФ «О Федеральной целевой программе развития на 2006 - 2010 годы» от 23.12.2005 г. – № 803 (ред. от 05.05.2007 г.). – СЗ РФ. – 2006. – № 2. .
4. **Горшков, М.К., Ключарев, Г.А.** Непрерывное образование в контексте модернизации. / М.К. Горшков, Г.А. Ключарев, // М.: ИС РАН, 2011. – С. 5.
5. **Приказчикова, О.В.** Деятельность Советов по реализации социально-экономической политики правительства на Южном Урале, 1936 г. – май 1941 года / О.В. Приказчикова – / Оренбург: АРТполигон, 2009. – С. 62-63
6. Парламентская газета. – 2006. – 20 января. – С. 3.
7. Metro / METRONEWS.RU, 2011. – 27 апреля. – С. 9.
8. Приказ Министерства образования и науки РФ «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации» от 15.02.2005 г. № 40 // Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_05/m40.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_05/m40.html) - 21.12.2013.
9. ФЗ РФ «О высшем и послевузовском образовании» от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ (ред. от 24.10.2007 г. № 232-ФЗ) // СЗ РФ, 1996. – № 35. – Ст. 4135.
10. **Иванова, В.И.** О некоторых нормативных противоречиях в связи с реализацией Болонских идей в России / В.И. Иванова // Международное публичное и частное право. – 2006. – № 4.
11. **Асида, А.** Перспективы юридического образования / А. Асида / Юрист, 2011. – № 48. – С. 7.
12. **Гаврилова, И.Н.** Новая образовательная политика России: вопросы к размышлению / И.Н. Гаврилова. // Российская юстиция, 2012, – № 6.
13. ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 07.05.2013 г.) Ст. 1, // КонсультантПлюс. – Вып. 20. – 2013.
14. Непрерывное образование и потребность в нем / Отв. ред. Г.А. Ключарев. М.: Наука, 2005. – С. 44.
15. **Шпаковская, Л.Л.** Политика высшего образования в Европе в XX веке: от государства к рынку / Л.Л. Шпаковская // Журнал исследований социальной политики, 2010. – Т. 8. – № 4. – С. 514.
16. ФЗ РФ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» от 08.05.2010 г. № 83-ФЗ // КонсультантПлюс. – Вып. 20. – 2013.
17. **Катькало, В.С.** Стратегии, структуры и новые задачи адаптации российских университетов / В.С. Катькало // Модернизация экономики и выращивание институтов: В 2 кн. / Отв. ред. Е.Г. Ясин. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2005. – С. 1-5.



*18.ФЗ РФ «Об автономных учреждениях» от 03.11.2006 № 174-ФЗ // СЗ РФ, 2006. – № 45. – Ст. 4626.*

*19.Аргументы и факты. – 2009. – № 6. – С. 18.*

# СМЫСЛ ЖИЗНИ КАК ДИАЛОГ ЧЕЛОВЕКА С АБСОЛЮТОМ

Стрелец Ю.Ш.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Диалог человека с Абсолютом обуславливает возможность сообщения трансцендентного и имманентного мира в человеческой душе. «Живописание» первого или второго из миров - прерогатива теологической метафизики или психологии; философия сохраняет скромность в разговоре об Абсолюте, но не должна, как нам кажется, впадать в другую крайность, уже сциентистского толка, связанную с исследованием сущности морали так, как если бы наличие в мире абсолютного ничем не конституировалось, а наличие абсолютного в морали - не гарантировалось. Выход из трансцендентно-имманентной дилеммы видится нам не в монизме гегелевского или естественнонаучного типа, а в принятии вышеназванной дилеммы за выражение онтологической реальности, наиболее адекватной методологической моделью которого (этого выражения) является принцип диалога. Вытекающая отсюда дуальная логика требует различать бытовую и бытийную мораль, или мораль в аспектах действительного и возможного; идеал согласия, единения людей и идеал реализации индивидом своего уникального, то есть особенного, предназначения; предопределение и свободу воли; защиту с оружием в руках родных, Родины и ненасилие как жизненный принцип...

Сверхзадачей диалога выступает, при этом, не некий всеуравнивающий синтез и не объединение соотносимых реалий в некие «надстоящие» конструкции: первому препятствует наличие автономных, в сущности, индивидов, а второму - наличие Абсолюта. По-настоящему, возможен только сам диалог, его наличие в человеческой душе, а результатом выступает осмысление человеком жизни в контексте морали и самой морали в контексте жизни. Если диалог состоялся, дуализм трансцендентного и имманентного воспринимается как индивидуально преодоленный: абсолютная весть и ответ на нее образует целостность человека как объекта и субъекта своей судьбы.

Абсолютная весть, а, в отвечающей рефлексии, - моральное должное и могущее оправдать для человека жизнь, порождает сущий нравственный смысл его жизни.

Таким образом, моральная специфика диалога человека с абсолютным содержанием собственного бытия задана соотношением трех основных, в смысложизненном контексте морали, модусов бытия: сущего, должного и возможного. Эти модусы образуют теоретическое основание онтологического структурирования морали и выделения смысловых уровней человеческого существования.

Неучет модальной многомерности бытия, ограничение его исследования сферой сущего сводят этику к «моральной антропологии» (И.Кант); соотнесение сущего и должного в аспекте исключительно моральной действительности приводит к их противопоставлению, к констатации факта вечной противоречивости и парадоксальности нравственного существования человека.

Акцентирование, далее, необходимости морально должного мы находим в моральных идеях, устанавливающих содержательное отношение между сущим и должным, а также, императивно, не взирая на реальность и возможности людей, предлагающих пути сближения этого сущего и должного.

Перенос методологического акцента с необходимости на возможность осуществления должного в сущем дает, как мы полагаем, представление о смысле морали. Данное понятие означает конкретную возможность для человека вступить в диалог с собственным бытием на основе непосредственного «сознания жизни» как сущего, рефлексии ее должного качества и оценки возможности их совмещения в индивидуальной жизни. Отсюда можно сделать вывод, что проблема смысла жизни также структурируется в соответствии с выделенными модусами бытия.

Смысл жизни как высшая норма морально сущего (абсолютная точка опоры существования человека) обуславливает его интерес высшего вида — определить свою самость и назначение как данность.

Рассмотрение проблематики смысла жизни в модусе должного выдвигает на первый план представление о цели жизни: здесь смысл жизни соотносится с ее высшей, конечной целью (как аналогом «идеи» в общеморальной проблематике), и, если в аспекте сущего представление о смысле жизни базируется на том, что его составляет, то цель, в модусе должного - это, что придает жизни смысл. Таким образом, моральная идея, указывающая на некую цель, приобретает, в основном, регулятивный, а не конституирующий смысл, то есть наполняется императивно-ригористическим содержанием, реакция на которое следует в виде имморализма и нигилизма.

Идея морали эксплицирует действительное противостояние в существовании морали ее сущего и должного; она концентрированно выражает необходимость морально должного в качестве универсального регулятора партикулярного отношения человека к миру, является основанием императивности морали, ее регулирующей функции. Идея морали объясняет ее существование, но не обосновывает, высвечивая законодательную сторону нравственности, где должное постулируется без обращения к подлинной природе и, что важно отметить, оправданности самой императивности.

Идея морали, будучи индивидуально осмыслена, образует важное звено смысложизненного отношения человека к Абсолюту в его нравственном качестве (И.Кант), и в качестве «цели целей совершенной деятельности» (Аристотель).

Недостатком моральной идеи, в контексте смысложизненной проблематики, является то, что она акцентирует прежде всего поведенческие стороны жизни человека, стремящегося к ее высшей цели: целеполагание превалирует над смыслополаганием, и в онтологическом плане нравственности невыраженными оказываются уровни реализации абсолютного в относительном, должного в сущем (условно говоря, «этики Канта» в «этике Аристотеля»).

Экспликатом индивидуально являющейся сущности морали, на наш взгляд, является понятие «смысл морали», которое в своем содержании органически совмещает теоретическое и практическое применение разума, по выражению Канта, долженствование как задачу жизни и моральное существование как факт, когнитивные и ценностные компоненты этики, что и дает право на ее трактовку как жизнеучения.

Смысл морали раскрывается в модусе возможности ее действительного существования; это — возможность должного в самом сущем, или возможность осуществления должного.

Смысловой план морали, с точки зрения его индивидуальной, и более никакой, рефлексии, представляет собой и предпосылку, и результат экзистенциального понимания идеи морали, ее смысложизненного наполнения. Смысл морали, таким образом, - это детерминированная внутренней свободой человека возможность его индивидуации в качестве именно морального существа, посредством онтологического принятия идеи морали как собственной, или «выбор самого себя абсолютным образом» (С.Кьеркегор).

Смысл морали вскрывает не значение должного (это прерогатива идеи), а назначение долженствования для целостного человеческого существования в моральном качестве, и здесь главной является ориентирующая функция морали, то есть не форма обязывания человека целью, содержательно определенной в идее, а ценностное наполнение и, самое главное, оправдание цели, которую человек ставит перед собой самостоятельно и оценивает, с точки зрения возможности для себя ее осуществить.

Автономия морали, в аспекте ее смысла, обуславливается возможностью индивидуального диалога с абсолютным, ничем не детерминированным, кроме изначальной онтологической укорененности человека в бытии (М. Хайдеггер). Гетерономность в этот диалог вносится не «материей поступка», а его рефлексией, влекущей не к смыслу, а к цели человеческого существования. Напротив, смысл морали методологически требует учитывать наличие ее онтологических уровней, среди которых, как основные, могут быть выделены бытовой и бытийной.

Бытовая мораль составляет ее действительный модус (аспект ее существования), то есть конституируется противостоянием сущего и должного, обусловленного и безусловного, относительного и абсолютного в сфере человеческих ценностей. Она действует в области выбора между эмпирически значимыми, целесообразными ценностями, оценка которых, с позиции должного, имеет дополнительно - прикладной, инструментальный смысл. Отсюда вытекает императивность ее требований как необходимых, что выражается в той или иной моральной идее.

В бытовой морали имплицитно присутствует идея вечного несовершенства мира, которому противостоит некий должный нравственный миропорядок как земная задача человечества и его истории. Отсюда, бытовая мораль призвана быть институцией этого порядка, очерчивающей саму сферу нравственности и выявляющей моральный статус тех или иных

универсализированных мотивов и действий людей, в зависимости от степени их бескорыстия и свободы от прагматики.

От человека бытовая мораль требует действовать по максимуму действительных (на практике, часто занижаемых) сил человека; она, поэтому, «снисходительнее» к людям и представляется более реалистичной в дифференциации отношения к ним. Следствием этого является то, что она неизбежно плюралистична и связана с необходимостью человеческого согласия и согласования различных моральных кодексов. Идеалом бытовой морали становится единение и солидарность человеческого рода на базе универсальных норм и принципов его нравственного существования.

Бытийная мораль — онтологическое обозначение сущностных характеристик морали, имеющих субстанциальный смысл и постигаемых в модальном контексте возможности; на этом уровне мораль способна преодолевать противостояние должного и сущего в широком перспективном контексте принципиальной возможности осуществления высших человеческих идеалов и ценностей.

Сферой компетенции бытийной морали являются смысложизненные, а не поведенческие стороны нравственности; бытийный план морали призван означать любое событие и придать смысл жизни в целом.

Бытийная мораль исходит из идеи о существовании единого мирового нравственного порядка, в котором человек изначально (как свободное существо) находит самого себя, ориентируясь на возможный, а не всегда проблематичный - действительный - максимум собственных сил. Таким образом, бытийная мораль конституирует всю полноту морального достоинства человека и его нравственного самосознания.

Идеалом бытийной морали является индивидуальное осуществление жизненного предназначения человека (возможного должного) путем его единения с самим собой как условия единения с другими людьми.

Таким образом, связь двух родов идеалов эксплицирует соотношение бытовой и бытийной морали: как онтологические уровни морали они выражают, соответственно, ее существование (действительность) и сущность (возможность), то есть различны, однако в смысложизненном контексте тесно переплетены и представляют собой единую сферу индивидуально-нравственного постижения человеком его бытийного предназначения и решимости на него ответить в бытовом плане существования.

# АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Сычева Е.В., Никулина Ю.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современных условиях эффективная деятельность любого образовательного учреждения во многом определяется использованием инновационных принципов и методов менеджмента. Менеджмент в современном образовании только начинает свое развитие и требует особого внимания. Наиболее важным и сложным вопросом управленческой деятельности в сфере образования является формирование и реализация кадровой политики образовательного учреждения.

В общем смысле под кадровой политикой учреждения понимается совокупность правил, норм, целей и представлений, которые определяют направление и содержание работы с персоналом. Именно посредством кадровой политики осуществляется реализация целей и задач управления персоналом, поэтому ее считают фундаментом всей системы управления.

Кадровая политика учреждения формируется его руководством и реализуется кадровой службой в процессе выполнения персоналом своих функций. Кадровая политика – это главное направление в работе с персоналом, набор основополагающих принципов, которые отражают общую стратегию работы самого учреждения[1].

Таким образом, для эффективной работы персонала образовательного учреждения, необходимо разрабатывать кадровую политику, которая бы являлась основой в работе с педагогическим коллективом и отражала бы специфику работы самого учреждения. В связи с этим, необходимо, чтобы руководство и кадровая служба образовательного учреждения разрабатывали кадровую политику, исходя из особенностей деятельности конкретного учреждения. Каждое учреждение дополнительного образования детей осуществляет свою деятельность в соответствии с государственной политикой в области образования. Обязательными предметами деятельности учреждений дополнительного образования детей являются следующие:

- реализация дополнительных образовательных программ по выбору детей, их родителей (законных представителей);
- организация отдыха и оздоровления детей в каникулярное время;
- организация мероприятий для детей.

Кроме того, данные учреждения разрабатывают и реализуют дополнительные направления деятельности, которые обусловлены рядом факторов: региональными программами, охватом детей, пожеланием родителей и т.д.

С целью разработки рекомендаций по совершенствованию действующей кадровой политики учреждения, на наш взгляд, необходимо провести оценку эффективности ее реализации в настоящий момент, что позволит выявить сильные и, самое главное, слабые стороны в работе персонала. Одним из

наиболее эффективных методов исследования кадровой политики является метод «SWOT - анализ».

«SWOT - анализ» - это метод стратегического планирования, заключающийся в выявлении факторов внутренней и внешней среды учреждения и разделении их на четыре категории: Strengths (сильные стороны), Weaknesses (слабые стороны), Opportunities (возможности) и Threats (угрозы). Сильные и слабые стороны являются факторами внутренней среды объекта изучения, а возможности и угрозы являются факторами внешней среды [2]. Таким образом, необходимо определить внешние и внутренние факторы влияния на реализацию кадровой политики образовательного учреждения.

Объектом нашего исследования послужило учреждение МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи» города Оренбурга. Данное учреждение является муниципальным образовательным бюджетным учреждением дополнительного образования детей, осуществляющим образовательный процесс, то есть реализующим дополнительные образовательные программы и обеспечивающим развитие и воспитание обучающихся. Кроме того, учреждение осуществляет работу с детьми с ограниченными возможностями, причем в четырех различных направлениях подготовки. Так же, особенностью учреждения МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи» города Оренбурга является его многопрофильность и большой охват детей (21773 человека за 2012 – 2013 гг.) [3].

Исследование проводилось по данным учреждения за 2010 – 2013 гг. Анализ состава, структуры и движения кадров учреждения свидетельствует, что за анализируемый период наблюдается положительная тенденция увеличения общей численности основных сотрудников – на 196 человек, а совместителей – на 50. По уровню образованию численность работников с высшим образованием в 2013 году увеличилась на 125 человек, со средне специальным – на 65 человек, с начальным профессиональным – на 20 человек, а со средне специальным – на 10 человек. Анализ квалификационных категорий показал увеличение числа сотрудников: с высшей категорией – на 22 человека (на 42%), с первой категорией – на 103 человека (на 78%) . Средний возраст сотрудников составляет 36-55 лет (59% всего персонала за 2012 – 2013 гг.), число сотрудников старше 55 лет за 2012 – 2013 гг. составляет 15% от общего количества.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что реализация кадровой политики в отношении персонала является неэффективной по ряду показателей. Так, например, видна явная нехватка молодых специалистов. Также остро встает вопрос о повышении квалификационных категорий сотрудников.

Помимо анализа кадрового состава МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи» г. Оренбурга, нами был проведен опрос сотрудников данного учреждения разных возрастов, категорий и направлений деятельности в сфере дополнительного образования детей. Вопросы были ориентированы на получение информации «изнутри» по разным векторам: удовлетворенность

своей работой; заработной платой; обеспеченность материально – технической базой; личные пожелания педагогов по вопросу улучшения работы учреждения.

Результаты опроса показали, что почти все сотрудники довольны своей работой и не собираются покидать данное образовательное учреждение, они чувствуют удовлетворение от достигнутых результатов «своих» детей. Однако, большинство работников не довольны заработной платой и низким уровнем материально – технической базы. Из чего можно сделать вывод о необходимости совершенствования кадровой политики учреждения в данных направлениях деятельности.

Так же нами был проведен социальный опрос детей и родителей в школах города Оренбурга на предмет необходимости и пожеланий обучения подростков в учреждении МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи.

Учитывая всю полученную информацию, мы составили таблицу метода SWOT – анализа. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1- Результаты SWOT – анализа МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи» г. Оренбурга.

<b>Сильные стороны учреждения</b>	<b>Возможности учреждения во внешней среде</b>
<p>1. Наблюдается положительная динамика показателей численности педагогов в учреждении.</p> <p>2. Выявлена интеграция учреждения со школами г. Оренбурга.</p> <p>3. Высокий профессиональный уровень педагогического состава учреждения.</p>	<p>1. Высокая заинтересованность родителей и органов местного самоуправления в предоставлении услуг в сфере дополнительного образования детей.</p> <p>2. Заинтересованность образовательных учреждений г. Оренбурга во взаимодействии с учреждением и повышением результативности показателей детей.</p> <p>3. Система конкурсов, конференций, индивидуальных достижений для всех категорий учащихся.</p>
<b>Слабые стороны учреждения</b>	<b>Угрозы внешней среды</b>
<p>1. Несоответствие ресурсов (кадровых, материально – технических, финансовых, и т. д.) социальному заказу.</p> <p>2. Существует проблема кадрового обеспечения – их стимулирования и готовности к решению современных профессиональных задач.</p> <p>3. Материальные условия учреждения препятствуют привлечению молодых сотрудников, способных</p>	<p>1. Отсутствие филиалов во всех районах города не позволяет охватить количество желающих учиться и заниматься в данном учреждении.</p> <p>2. Низкая оплата труда может привести к уходу квалифицированных и инициативных сотрудников из учреждения.</p> <p>3. Отсутствие современной материально – технической базы не дают возможности работать молодым педагогам.</p>



<p>организовать наиболее современную и интересную деятельность детей.</p> <p>4. Преобладание традиционных, устаревших подходов в сфере образования.</p> <p>5. Низкая оплата труда сотрудников учреждения.</p>	
---	--

Полученные результаты свидетельствуют о существенных проблемах в реализации кадровой политики данного учреждения. Следовательно, необходимо разработать программу мероприятий по совершенствованию кадровой политики, с учетом сильных качеств (сторон) и возможностей учреждения. Основными направлениями повышения эффективности реализации кадровой политики будут являться, на наш взгляд, следующие:

- разработка и внедрение новой системы оплаты труда (в соответствии с Распоряжением Правительства от 30 декабря 2012 г. № 2620-р "Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки");

- улучшение материально – технической базы учреждения;

- разработка и внедрение мероприятий по привлечению молодых специалистов для работы в учреждении;

- внесение изменений в программы профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов дополнительного образования детей;

- более тесное взаимодействие со школами всех районов города Оренбурга с целью обеспечения доступности дополнительного образования детям, живущим в отдаленных районах города.

Выявленные проблемы в области реализации кадровой политики МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи» г. Оренбурга и предложенные направления их решения позволят в определенной степени повысить эффективность реализации кадровой политики, что в свою очередь будет способствовать развитию и эффективной работе самого учреждения.

#### *Список литературы*

1. **Шайбель, Т. В.** *Инновационные подходы к формированию кадровой политики предприятия* / Т. В. Шайбель // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2011. - № 8. – С. 14-16.

2. **Лапыгин, Ю.Н.** *Стратегический менеджмент : учеб. пособие* / Ю.Н. Лапыгин. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 236 с. – (Высшее образование).

3. **МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи» г. Оренбурга** [Электронный ресурс]: - Режим доступа: <http://dtdm-oren.ru>. – 23.12.2013.

## СТРАТЕГИИ НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА СТУДЕНТАМИ

Татарчук Д.П.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Периоды политической, экономической и духовной нестабильности в обществе сопровождаются изменением и неустойчивостью системы нравственных ценностей и норм в индивидуальном и групповом сознании. Социальные изменения оказывают влияние на всех членов общества, но в наибольшей мере – на тех, чьи нормы и принципы, жизненные цели и идеалы находятся в процессе становления, т.е. на молодежь. Изменившаяся социальная ситуация вынуждает индивида самоопределяться в новых условиях.

Согласно А.Е. Воробьевой и А.Б. Купрейченко, нравственное самоопределение – процесс поиска субъектом своего способа жизнедеятельности с системе отношений нравственности, включающий ориентацию в системе нравственных идеалов и ценностей, среди людей и социальных групп, являющихся их носителями, а также выбор и создание собственных нравственных эталонов и идеалов, а затем на их основе – принципов, ценностей и норм. Создание нравственных эталонов и идеалов может осуществляться с преобладанием внешней детерминации (формирование, обучение, воспитание) или же внутренней (творение, созидание, конструирование).

В соответствии с таким пониманием составляющими элементами самоопределения являются следующие: основные жизненные принципы и смыслы, ценности и идеалы субъекта, его цели и мотивы, базовые отношения к миру, другим людям (например, общая установка на доверие или недоверие), оценка своих способностей и возможностей, ожидания и мечты, представления о жизненной перспективе и о возможных изменениях системы ценностей и смыслов на протяжении жизни и др. Таким образом, самоопределение личности происходит на основе ее стратегии нравственного выбора.

Молодежь – наиболее восприимчивая ко всему новому, наиболее активная и мобильная, но все еще подверженная негативному воздействию возрастная категория. Неслучайно юношеский возраст выделяется многими исследователями как сенситивный этап нравственного развития личности. Нравственность – базовая характеристика личности, поэтому от того, каким будет нравственное самоопределение современной молодежи, зависит будущее моральное состояние общества. Значимость проблемы определила цель исследования – анализ стратегий нравственного выбора студентами.

Отмечаемые в различных исследованиях противоречия и расхождений в представлениях о нравственных нормах и должном поведении у современных россиян, нарастающая «моральная аберрация» мышления, заключающаяся в дистанцировании от нравственных измерений в принятии решений и их реализации во всех сферах их жизни, не могут не отразиться на способности к осознанному и ответственному поведению в ситуации нравственного выбора. Неумение увидеть выбор там, где, кажется, все детерминировано внешними

обстоятельствами или же другими людьми – основная причина психологических проблем современной личности.

Отличительная черта ситуации морального выбора – «безусловная альтернативность». Разрешение данной ситуации всегда сопровождается потерями и утратой одной ценности ради другой, и их примирение, компромисс не возможны. Важно подчеркнуть, что нравственные ценности, актуализируемые в ситуации морального выбора, являются ценностями особого рода, а именно «бытийными». Такие ценности, как отмечал Ф.Е. Василюк, принципиально не иерархичны, ведь идея иерархии противоречит положению о свободе выбора [1].

Моральный выбор – это не только «правильный» выбор должного, который делает человек в противоречивых и многоаспектных ситуациях своего социального бытия, но еще и тот, который принимается им как собственный и ответственный выбор. «Здесь могут иметь место такие различные сочетания свободы и ответственности субъекта, как:

- а) наиболее продвинутый автономный вариант их интеграции, когда свобода поступка неотделима от взятия на себя контроля за ее актуализацию;
- б) импульсивная квазисвобода в отсутствии ответственности;
- в) вариант квазиответственности за чужие цели и ценности в отсутствии свободы как обретенного права на собственную активность и ценностного обоснования, ради чего эта активность совершается;
- г) конформный вариант морального поведения, когда отсутствуют и тот, и другой механизмы собственно личностного поведения» [4, с. 164].

Указанные варианты обусловлены сложностью и неоднозначностью не только внутреннего, но и внешнего (социального) контекстов морального выбора. Так, субъект может вести себя несвободно, но при этом осознавать, что «я сам» являюсь причиной этих действий, так сказать, свободно выбирать «несвободу». Субъект также может понимать, что ситуация вынуждает его действовать так, и тогда им реализуется возможность действовать именно так, как диктует актуальная ситуация, но при этом не воспринимать эти действия как «свои».

В выборе между ответственным ценностным выбором и эгоистическим самоутверждением разделительным элементом выступают нравственные нормативы. Их направленное выделение и осознанное принятие может рассматриваться в качестве психологически содержательных признаков, позволяющих осуществить анализ феномена морального выбора.

Для изучения стратегий нравственного выбора студентами мы повторили исследование А.Е. Воробьевой и А.Б. Купрейченко, в котором использовалась их авторская методика «Нравственное самоопределение личности». В ее основу авторы положили уровневую модель самоопределения личности и группы, предложенную А.Л. Журавлевым и А.Б. Купрейченко, теоретическую модель нравственного самоопределения А.Б. Купрейченко, психологические теории нравственности личности (Б.С. Братуся, К. Гиллиган, Дж. Джиббса, Л. Колберга, К.К. Платонова, А.А. Хвостова и др.), основные религиозные и светские этические концепции (утилитаризм, прагматизм, натурализм, аморализм и

т.д.). Данная методика охватывает основные элементы самоопределения: ориентации личности, представления о принципах устройства мира и человеческого сообщества и психологическая готовность личности к определенным действиям.

Важным показателем нравственного самоопределения является отношение личности к неэтичному поведению окружающих людей или отражению такого поведения в СМИ. Поэтому в программу исследования была включена оценка респондентами неэтичных рекламных роликов и заголовков газетных статей, следующих видов: вызывающе-сексуальные, агрессивные, циничные (по 3 каждого вида). Для этого применялись авторские методические приемы – методика оценки психологических показателей эффективности рекламных роликов и методика оценки психологических показателей эффективности газетных заголовков, представлявшие собой семантический дифференциал на базе методики, предложенной Л.В. Матвеевой и Т.Я. Аникеевой для оценки восприятия телевизионных передач. В качестве стимульного материала в данном исследовании было решено использовать неэтичные газетные заголовки и телевизионные рекламные ролики. Такой стимульный материал имеет свои достоинства и недостатки: ролики динамичны, наглядны, представляют некоторую ситуацию взаимодействия персонажей; заголовки же статичны, абстрактны, являются всего лишь обезличенным высказыванием, обеспечивают гораздо меньшую эмоциональную включенность респондентов. При этом ролики весьма вариативны по своим формально-динамическим характеристикам, а заголовки могут быть представлены единообразно и в этом смысле являются более строгим стимульным материалом. Таким образом, чтобы компенсировать указанные недостатки достоинствами каждого из видов стимульного материала, они используются в исследовании совместно.

Исследование проводилось на выборке студентов факультета педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ (средний возраст – 20,4 года, всего – 64 человека) в 2012 году.

Результаты исследования показали, что декларируемое отношение личности к нравственности и нравственным нормам не всегда соответствует подлинным стратегиям ее этического поведения. Одним из важных итогов выполненной работы является подтверждение гипотезы об особенностях отношения к неэтичной рекламе у молодых людей с разным типом нравственного самоопределения.

#### *Список литературы*

- 1. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1999. — 487 с. — (Фундаментальная психология) — ISBN 5-89357-062-6.*
- 2. Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / Отв. ред. М. И. Воловикова. — М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. — 320 с. (Труды Института психологии РАН). — ISBN 978-5-9270-0214-6.*
- 3. Психология нравственности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — М:*

*Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 508 с. (Психология социальных явлений). – ISBN 978-5-9270-0203-0.*

**4. Синяев, А. В.** *Феномен социальной ответственности как проявление ценностно-смысловой регуляции поведения человека / А. В. Синяев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. — 2006. — № 4. — С. 158 – 174.*

## **ПАРИТЕТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И СТУДЕНТА ВУЗА НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА**

**Телина И. А.**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,  
г. Орск**

В современной педагогической науке большинство исследователей выделяют две парадигмы образования: когнитивную и личностную. В соответствии с первой, образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс осуществляется как квазиисследовательская деятельность. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательных мотивов и способностей, а также к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного [1; 2].

В настоящее время в условиях высокой подвижности конъюнктуры рынка человеку в течение жизни иногда приходится менять не только место работы, но и специальность и профессию, следовательно, специалист должен быть профессионально мобильным. Названная тенденция оказывает существенное влияние на развитие профессионального образования, которое должно ориентироваться на становление социально и профессионально активной личности, обладающей высокой компетентностью, мобильностью и профессионализмом.

С. Я. Батышев отмечает, что профессионализм обеспечивает высокую мобильность рабочих и позволяет быстро адаптироваться к изменяющимся условиям производства, самостоятельно выбирать сферу деятельности, принимать ответственные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения [3].

Существенным фактором развития профессионального образования кроме технологической подготовки специалиста, становится формирование таких качеств личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение постоянно учиться, коммуникабельность, способность к партнерству, социальная и профессиональная ответственность и др. (Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев). Формирование этих качеств возможно при широком внедрении в практику вузов личностно ориентированного образования, которое в наибольшей степени удовлетворяет гуманистическим целям становления будущего специалиста. Личностно ориентированное профессиональное образование понимается как образование субъекта, максимально обращенное к индивидуальному опыту обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии на основе взаимодействия педагога и студента.

Современная тенденция развития вуза, связанная с внедрением в практику идей личностно ориентированного образования, обусловленная социально-экономическими изменениями в жизни российского общества. Они выдвинули на первое место ценность личности, активно действующей в

условиях свободы в соответствии со своими знаниями, возможностями, способностями и нацеленной на совершенствование окружающего общества. Внедрение идей личностно ориентированного образования в теорию и практику профессиональной подготовки студентов вузов сдерживается тем, что здесь в основном преобладает информационное обучение над обучением, направленным на развитие ценностно-эмоциональной сферы личности будущего специалиста. Такое ограниченное отношение к подготовке специалиста противоречит потребностям социального развития, поэтому преподавательский состав вуза должен ориентироваться на развитие и воспитание личности студента в процессе совместной с ним деятельности.

Идея личностно ориентированного подхода в образовании проявляется сегодня на двух уровнях: обыденном и научном. В первом случае личностный подход рассматривается как этикогуманистический феномен, утверждающий идеи уважения личности, а также партнерства, сотрудничества, диалогичности, индивидуализации образования. Научное же представление о личностно ориентированном образовании имеет разную концептуально-понятийную структуру в зависимости от того, в рамках предмета какой науки эта концепция рассматривается. Так, в философии сущность идеи личностного подхода объясняется посредством категорий субъекта, свободы, целостности, диалога (В. Е. Кемеров, В. Н. Шердаков).

Психология обращается к представлениям о функциях личности в жизнедеятельности человека, специфической природе личностного уровня человеческой психики, смысловой сфере, рефлексии и диалоге как определенных механизмах образования личностного опыта (В. В. Давыдов, А. В. Петровский, И. Н. Семенов). В пределах предмета дидактики раскрывается природа педагогического знания, личностно развивающие функции обучения (Е. В. Бондаревская, В. В. Краевский, В. В. Сериков), целостность образовательного процесса и сущность педагогической деятельности (В. Н. Загвязинский, В. А. Сластенин).

Теоретическое назначение концепции личностно ориентированного профессионального образования заключается в раскрытии природы и условий ее реализации, определении целевых, содержательных и процессуальных характеристик системы образования. Поэтому необходимо, чтобы за обновлением содержания профилирующих педагогических дисциплин, форм и методов работы, укреплением связи теоретического обучения с практикой последовало бы такое изменение отношений между педагогами и студентами, которое характеризовалось бы как сотрудничество и взаимопомощь.

Анализ литературы по проблеме профессиональной подготовки студентов и состояния практики современного российского образования позволил выявить несоответствие между требованиями к личности учителя в контексте новой парадигмы и реальными профессиональными характеристиками выпускника вуза. Оно объясняется наличием в процессе подготовки будущих учителей таких аспектов, которые препятствуют наполнению личностными смыслами полученной на когнитивном уровне информации о личностно-ориентированном образовании. К ним относятся

доминирование педагогики «несотрудничества», когда студент пассивно воспринимает и усваивает знания, преподносимые в готовом виде; предметоцентризм, нарушающий целостное восприятие мира, человека и культуры; игнорирование личностного плана деятельности студента; преимущество когнитивного уровня восприятия знаний без включения в социально значимую деятельность; отсутствие внимания к ценностям, связанным с содержательным расширением духовности и культуры личности.

Основными теоретическими положениями личностно ориентированного профессионального образования являются следующие: развитие личности обучающегося рассматривается как главная цель; ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого; залогом полноценной организации профессионально-образовательного процесса являются творческая индивидуальность педагога, использование авторских педагогических технологий. Принципиально важным является положение о том, что личностно ориентированное образование создает условия для полноценного развития всех субъектов образовательного процесса (Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев, В. В. Сериков).

Личностно ориентированный подход будет способствовать равноправному взаимодействию педагога и студента в том случае, если обеспечивается общая педагогическая поддержка студенческой молодежи, создается эмоциональный фон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества (внимательное, приветливое отношение педагога к студентам, доверие, создание условий взаимного обучения, позитивная оценка достижений, диалогическое общение) и индивидуально-личностная поддержка (диагностика развития, обученности, воспитанности, выявление личностных проблем). Большое значение при этом имеет дозирование педагогической помощи, основанное на знании и понимании физической и духовной природы молодого человека, особенностей души и характера, языка и поведения, а также свойственного ему темпа учебной работы. Особая роль здесь отводится ситуациям успеха, созданию условий для самореализации личности, повышению статуса обучаемого, значимости его личных вкладов в решение общих образовательных задач.

Период обучения в вузе характеризуется процессом формирования личности в определенных социальных условиях, усвоением социального опыта, в ходе которого преобразуются ценности и ориентации студента: он избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. В студенческом возрасте используются такие механизмы социализации, как освоение социальной роли студента, подготовка к овладению ролью «профессионального специалиста», механизмы подражания, социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы.

Адаптация к профессии во время обучения в вузе заключается в глубоком практическом вхождении студента в профессию путем выполнения определенных элементов педагогической деятельности. На данном этапе приобретаются необходимые профессиональные знания, умения и навыки,



развивается интерес к педагогической профессии, укрепляется положительная мотивация занятий данным видом профессиональной деятельности. В результате формируется психологическая готовность к труду, включающая направленность на профессиональную деятельность, наличие интереса к предмету и потребность в самообразовании в этой области, развитое профессиональное мышление.

Успешность профессиональной адаптации студента как будущего специалиста зависит от его личностных психологических особенностей. Одной из них является соответствие представлений специалиста об условиях жизнедеятельности при осуществлении профессиональной деятельности. Поэтому адекватность образа будущей профессиональной деятельности способствует более успешной адаптации, и наоборот, несоответствие ожиданий и представлений человека о реальных условиях его предстоящей деятельности делает его психологически неподготовленным к встрече с определенными профессиональными трудностями, к осуществлению процесса психологической адаптации [4].

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий. Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты; это начальная, исходная, родовая категория (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев). Любое явление, объект, состояние может быть познано только в связи и отношении с другими, ибо все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено.

Взаимодействие, предполагая действие друг на друга как минимум двух объектов, в то же время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии с другими. В контексте нашего исследования мы говорим о паритетном взаимодействии в системе отношений «педагог-студент» [5].

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества (деловые, ролевые игры, совместно-распределенная деятельность, работа в группах), предполагающего прежде всего взаимодействие самих студентов. В образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия, усложняется и его общая схема.

Учебное взаимодействие ранее часто описывалось схемой «субъект-объект», где педагог – активный субъект, инициирующий обучение, передающий знания, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Студент рассматривался как объект учебно-воспитательного процесса. Однако в последние годы педагоги и психологи, основываясь на такой характеристике взаимодействия, как активность всех его участников, трактуют схему учебного взаимодействия как двустороннее субъектно-субъектное взаимодействие, где преподаватель и студент образуют общий совокупный субъект, характеризующийся общностью цели. Преподаватель работает в группе, члены которой также взаимодействуют между собой, и в его педагогическую задачу входит и формирование этой группы как совокупного субъекта, чьи учебные усилия также должны быть направлены на достижение

общей цели. По мнению И. А. Зимней, складывающаяся схема учебного взаимодействия представляет собой многоярусное образование, прочность которого основывается, в частности, на установлении психологического контакта между всеми участниками взаимодействия [6].

Психологический контакт возникает в результате психического состояния людей, вызванного их взаимопониманием и связанного с обоюдной заинтересованностью взаимодействующих сторон и их доверием друг к другу. Психическое состояние определяется в психологии как целостная характеристика психической деятельности человека в определенный период времени, показывающая своеобразие протекания его психических процессов, предшествующего состояния и свойств личности (А. Г. Асмолов).

Контакт осознается и переживается партнерами как положительный, подкрепляющий взаимодействие фактор. В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, сам факт его установления приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Внутренними механизмами контакта являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление, содействие.

Внутренним условием возникновения контакта между взаимодействующими сторонами является проявление искреннего, подлинного уважения друг к другу, эмпатийность и толерантность. Внешнее проявление - поведение взаимодействующих субъектов. Контакт как «условие и следствие продуктивного взаимодействия его субъектов, повышающее эффективность этого процесса и его результата» рассматривает И. А. Зимняя [6]. Она отмечает, что в учебном взаимодействии психологический контакт предоставляет возможность естественного, незатрудненного общения, наличие которого важно для продуктивного сотрудничества его субъектов.

Таким образом, учебное взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – студента и педагога, выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие результируется и предпосылается психологическим контактом. От куратора и педагогов вуза требуется внимание к каждому студенту, создание условий для самореализации каждого студента. Педагог должен незамедлительно реагировать на изменение отношения бывших абитуриентов к окружающей действительности и к себе.

Личностно ориентированное профессиональное образование предполагает профессиональное развитие студента в учебно-воспитательных условиях вуза с целью приобретения им не только комплекса необходимых знаний и умений, но и профессионального опыта, что предполагает становление его как специалиста, способного к самоопределению, самоорганизации и дальнейшему самообразованию на основе равноправного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

#### Список литературы

1. **Бондаревская, Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
2. **Сериков, В. В.** Личностный подход в образовании: концепции и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
3. **Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с. – ISBN 5-85449-092-7.**
4. **Телина, И. А.** Социальное партнерство как инновационная технология в образовательном пространстве вуза / И. А. Телина // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 8 февраля 2013 г.) / Отв. ред. А. В. Коричко. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. Ч. IV. Образование. Педагогика. Психология. – С. 113-116. – ISBN 978-5-00047-012-1.
5. **Сыромицкая, И. А.** Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза : монография / И. А. Сыромицкая. – Орск : Издательство ОГТИ, 2008. – 199 с. – ISBN 978-5-8424-0413-1.
6. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология : учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 384 с. – ISBN 5-88439-097-1.

# ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ СЕМИОТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ЯЗЫКА В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ

Терехина М. И.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,  
г. Орск

На рубеже XIX – XX веков произошли существенные сдвиги в структуре научных теорий, в принципах их построения. Сами теории приобретали все более абстрактный характер. В этой связи анализ знаков и значений знаковых выражений приобрел особенно важный философский характер. Возникла необходимость выявить связь знаковых систем, используемых в науке, с реальной действительностью.

Обширные исследования в области науки и ее языка дали толчок к развитию семиотики как теории знаков и знаковых систем. Пионерами в разработке семиотики стали два известных американских логика – Ч.С.Пирс и Ч.У.Моррис.

Главной заслугой Пирса в развитии семиотических исследований было введение понятия «знаковая ситуация». Вместо традиционной дихотомии «знак» - «обозначаемый предмет» Пирс ввел семиотическую трихотомию. В терминологии Пирса последняя называется знаковой ситуацией или знаковым процессом. Выбор терминологии определялся тем, что Пирс обратился к тому механизму, в котором вещь, нечто чувственно данное, становится заместителем, представителем, другой вещи – знаком. По Пирсу, знак есть нечто, представляющее что-либо некоторому лицу в некотором отношении.

Знаковая ситуация представляет собой взаимосвязь трех факторов – знака, его объекта и интерпретанты. Последняя не равна интерпретатору, а представляет собой то, что обеспечивает значимость знака для целого ряда интерпретаторов, - идею, вызываемую знаком. Согласно Пирсу, мысль и речь диалогичны: в любом акте утверждения можно различать как говорящего, так и воспринимающего [1].

Развиваемая Пирсом теория знаков тесно связана с его теорией категорий и идеалистическими представлениями о природе закономерных связей. Категории Пирса – это система понятий, описывающих как эмпирические явления, так и теоретические. К категориям относятся Первичность, Вторичность и Троичность (*Firstness, Secondness, Thirdness*). Их выделение основывается на проводимом Пирсом логическом анализе структуры простых суждений с отношениями.

В традиционной логике главным образом анализировалась структура категорических суждений. Суждения с отношениями рассматривались как вид атрибутивных суждений. Такое рассмотрение возможно. Однако суждения с отношениями (вида «*ARB*») имеют структуру, отличную от структуры атрибутивных суждений (вида «*S есть P*»).

Создание логики отношений послужило Пирсу обоснованием его теории категорий.

Основой для обозначения при помощи символов является закон, конвенция, традиция. Следует отметить, что сам Пирс признавал относительность разделения знаков на виды.

Введенное Пирсом понятие знаковой ситуации наметило пути решения сложной и важной философской проблемы значения. Самому Пирсу ее решить не удалось в силу того, что он сводил значение знака к одному из элементов знаковой ситуации, причем чаще всего – к интерпретанте. Это связано со стремлением Пирса привести анализ знаковой ситуации в соответствие со своей теорией категорий. Три элемента знаковой ситуации (объект, знак и интерпретанта) составляют триаду, исключая появление четвертого элемента – значения. Однако Пирсом был высказан ряд плодотворных идей, подхваченных позднее. Так, исходя из рассмотрения трехаспектной знаковой ситуации (семиозиса) можно заключить, что знаки надлежит рассматривать с точки зрения трех видов отношений, складывающихся в знаковом процессе. Во-первых, отношения знака к предмету, им обозначаемому. Во-вторых, отношения знака к другим знакам, участвующим в процессе семиозиса. В-третьих, отношения к интерпретаторам (лицам, употребляющим этот знак).

Ч. Моррис предлагает определить каждый тип отношений, складывающихся в семиозисе, как уровень, или аспект, значения. Отношение знака к объекту обозначения – экзистенциальный или семантический уровень значения. Отношение знака к интерпретатору – это прагматический уровень значения. Синтаксические отношения знака с другими знаками внутри знаковой системы – формальный или синтаксический уровень значения. Поскольку за значение знака не может быть принят ни один из перечисленных уровней, но все они могут быть включены в его структуру, то естественно предположить, что значение знака – это функция компонентов знаковой ситуации [2].

Если предметом анализа семиотики являются знаковые системы самых различных типов, то логическая семиотика представляет собой совокупность исследований знаковых систем применительно к формальным логическим системам. Однако с развитием логики логические методы все более широко применяются к анализу естественного языка.

По мере обогащения логических языков изменяется и сам логический анализ. Мы начинаем применять логическую семиотику не прямо к контекстам естественного языка, а к их различным реконструкциям. Таким образом, оказывается возможным переносить методы логического анализа формализованных языков на определенные контексты естественного языка. И чем богаче логические языки, тем больший круг контекстов естественного языка включается в рассмотрение.

Вернемся теперь к вопросу о разделах логической семиотики. Логический синтаксис изучает логико-грамматическую структуру языка. В это изучение входит структура формальных и естественных языков, описание форм выражений языка и их возможные изменения. Методы, используемые при анализе структуры выражений языка, могут быть как чисто формальными,

когда учитывается только вид и порядок символов, составляющих выражения, так и содержательными.

Иногда высказывается точка зрения, в которой подвергается сомнению полезность логического анализа естественного языка, поскольку аналогичные исследования проводятся в лингвистике. Так, например, в лингвистике моделируется логическая форма выражений естественного языка. Однако отметим, что методы выявления логической формы в лингвистике идут от тех методов, которые были разработаны в логике. Логическая форма как способ связи составных частей мысленного содержания не связана с определенным языком или группой языков. В логике понятие логической формы релятивизируется относительно принципов анализа: различные методы анализа порождают различные понятия логической формы. Что касается лингвистики, то в ней выявление синтактико-грамматической структуры языковых образований связано как с языком, так и с методами анализа.

Поэтому, на наш взгляд, нельзя ставить знак равенства между логической формой и синтактико-грамматической структурой.

Хорошей иллюстрацией различия лингвистического и логического анализа структуры высказываний может послужить сравнение применяемых при этом методов. Охарактеризуем наиболее известные методы анализа языка в лингвистике: структурный анализ, трансформационный анализ и операционный анализ.

Исторически первым из названных методов был метод структурного анализа. В соответствии с данным методом производится структурирование языковых выражений. Делается это на основе различных, зачастую независимых характеристик. В процессе анализа выявляются непосредственно составляющие элементы предложений – отдельные слова и их совокупности, а затем производится сопоставление этих слов с предложениями их содержащими. Вопросы нахождения алгоритма, позволяющего получить новые, грамматически правильно построенные последовательности слов, а также адекватного представления грамматической структуры языка, такой метод не решает.

Возможность нахождения такого алгоритма была намечена в работах Н.Хомского. Он отказывается от идеи анализа по непосредственно составляющим и развивает понятие трансформации.

Трансформация предложения – это серия операций, при помощи которых каждое трансформируемое предложение расчленяется на части, являющиеся элементарными («ядерными») предложениями, частью которых, в свою очередь, являются слова или их корни. Главная идея трансформации заключается в том, что из любой анализируемой формы языка можно вывести другую форму. Таким образом, метод Хомского открывает возможность более адекватного описания грамматических структур: все выражения языка описываются небольшим множеством элементарных по своей структуре предложений некоторым количеством трансформаций, произведенных с ними. Особый вид трансформаций – трансформации синонимических выражений типа «Он написал картину» и «Картина была написана им». Из этих выражений

можно получить другие: «Написание им картины», «Он не написал картину», «Он не пишет картину», «Он не написал картину?» и другие выражения, являющиеся трансформациями друг друга. Базовым предложением в данном случае будет предложение «Он пишет картину». Идея «ядерного» предложения обобщается так, чтобы можно было включать в рассмотрение любое выражение, лежащее за пределами возможностей структурного метода.

Преимущества трансформационной грамматики, по сравнению со структурной, можно проиллюстрировать примером. Имеются знаковые формы: (1) Похищение княжны и (2) Пение княжны. Структурная грамматика описывает эти выражения как структуры одного типа: отглагольное существительное + существительное. Если же попытаться в духе трансформационных грамматик найти предшествующие (1) и (2) «ядерные» предложения, то окажется, что «предшественники» различаются по типу. Для первого выражения «ядерным» является «Княжну похищают», а для второго – «Княжна поет». В первом случае княжна субъект действия (что выражается страдательным залогом глагола), во втором – объект (активный залог глагола). Другой пример: (1) «Мария и Ксения сестры» и (2) «Мария и Ксения – первоклассницы». Для первого высказывания «ядерным» предложением является «Ксения – сестра Марии». Для второго – два предложения (или одно сложное) – «Мария – первоклассница» и «Ксения – первоклассница». Хотя трансформационные грамматики дают более глубокое, по сравнению со структурными грамматиками, описание знаковых форм, они тоже не являются идеальным средством выявления структуры выражений языка. Критика подхода Хомского шла по линии того, что знание структуры высказывания не дает его понимания. Употребляющий языковое выражение не обязательно знает все его возможные трансформации и «ядерное» предложение не представляет в этом смысле исключения.

По сравнению с лингвистикой, логика дает более адекватные методы для выявления логической структуры выражений языка. В логике язык может рассматриваться как чисто формально (в смысл обращения только к видам знаков и способам их сочленения), так и при помощи перевода на язык-посредник (формализованный язык) с однозначно заданной структурой, удовлетворяющей требованию эффективности. Примером выявления логической формы методами логики может служить синтаксис логики предикатов. Для синтаксиса логики предикатов характерно соответствие между структурами знаковых форм выражений и соответствующими им смысловыми структурами. При переводе выражений языка на язык логики предикатов в смысловой структуре этих выражений выделяются логические константы, а также знаки, обозначающие предметы (классы предметов), их свойства и отношения. Отметим, что в естественном языке логические константы не всегда явно выражены. В пользу употребления логических методов при анализе структуры выражений говорит и тот факт, что предложения естественного языка с одинаковой грамматической структурой могут иметь различные логические формы.

Вышесказанное показывает, что если в естественном языке логическая форма выражений зачастую скрыта за грамматической структурой, то логический анализ способствует уточнению формы. В логическом синтаксисе учитываются значения постоянных выражений языка, относящихся к логической форме этих выражений. Связь этих выражений с действительностью исследуется в логической семантике.

Некоторые понятия логической семантики, например, понятие истинности, выполнимости, доказуемости можно ввести строгим образом (посредством определения) для определенных формализованных языков. Однако многие другие понятия семантики, являющиеся понятиями особого рода – устанавливающими отношения между языковыми знаками и обозначаемыми ими нелингвистическими объектами, - строгим образом задать не удастся. В самой формальной системе нельзя описать отношения знаков к обозначаемому. Для такого описания требуется метаязыковые понятия, как для обозначения внелингвистических сущностей, так и для сущностей формальной системы. Перечисленные обстоятельства порождают неясности в употреблении некоторых семантических понятий.

#### *Список литературы*

1. **Пирс, Ч. С.** Из работы «Элементы логики. *Grammatica speculative*» / Ч. С. Пирс // *Семиотика: антология* / сост. Ю. С. Степанов. – 2-е изд. – М.: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2001. – 702 с. – ISBN 5-8291-0104-1.- ISBN-5-88687-096-2.
2. **Моррис, Ч. У.** Основания теории знаков / Ч. У. Моррис // *Семиотика: антология* / сост. Ю. С. Степанов. – 2-е изд. – М.: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2001. – 702 с. – ISBN 5-8291-0104-1.- ISBN-5-88687-096-2.



# ПРОЦЕДУРА ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ТОЛКОВАНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Флоря А.В.

Орский гуманитарно-технологический институт, г. Орск

Процедура лингвистической интерпретации художественного текста остается не менее актуальной проблемой, чем во времена Л.В. Щербы, де-факто основавшего в России эту филологическую дисциплину. Существует множество способов анализа текста, но дать универсальные рекомендации для текстов любого типа, жанра, содержания и т.д. едва ли возможно.

Для произведений небольшого объема – по крайней мере, прозаических и стихотворных – оптимальным может считаться подробный последовательный текстовый анализ по Р. Барту, изложенный в монографии “S/Z” [1]. Текст делится на «лексии», т.е. небольшие, относительно завершенные фрагменты, объединенные общим смыслом. Обычно совпадает с высказыванием, абзацем – в прозе, строфой – в стихотворении, диалогическим единством – в драме. Далее Р. Барт выделяет в составе лекции различные культурные коды, т.е. проводит семиотический анализ, который мы заменяем собственно лингвистическим. В данном случае мы поступаем скорее по Г. Гадамеру: «текст задает вопросы», которые мы улавливаем и на которые пытаемся ответить. «Вопросы» эти – не что иное, как языковые факты, на которые следует обратить внимание при разборе текста. Вместо текста эти вопросы задает студентам преподаватель (кстати, Р. Барт выработал свою методику в процессе диалога со студентами на семинарах в Практической школе высших знаний: они совместно разбирали новеллу Бальзака «Сарразин»).

Проиллюстрируем процедуру последовательного текстового анализа разбором стихотворения С.А. Есенина «Клен ты мой опавший, клен заледенелый» (28 ноября 1925 г.). Сначала делим текст на лексии, затем выделяем в них все сколько-нибудь значимые языковые факты.

## **Лексия 0.**

Преподаватель: «Есть ли у этого текста формально выраженное заглавие?». Студенты: «Нет». Преподаватель: «Чем вы это можете объяснить? Значит ли это, что его нет вообще, т.е. оно невозможно? Как вы могли бы озаглавить этот текст?». Возможные ответы: стихотворение можно было бы озаглавить «Клен», но такое заглавие было бы слишком формальным и упрощенным – это стихотворение не о дереве, а о состоянии человеческой души, аллегорией которой является клен. (Вопрос: сказано ли об этом в тексте? Ответ: да – «*Сам себе казался я таким же кленом*»). Заглавие не нужно, т.к. оно не только сужает тему стихотворения, но и снижает уровень искренности, доверительности текста.

## **Лексия 1.**

*Клен ты мой опавший, клен заледенелый,  
Что стоишь, нагнувшись, под метелью белой?*

Преподаватель: «Что можно сказать о ритмическом рисунке этой фразы? Каким размером написано стихотворение? Выдержан ли он в чистом виде? Какова роль отступлений от строгой ритмики?». Размер стихотворения – шестистопный хорей с пиррихиями. В обеих строках есть цезуры, в первой – изоколон. Это народно-поэтический прием. Возможная функция – подключение интимного регистра (во всяком случае, в этом тексте он употребляется именно в таких местах). Пиррихий – ослабление артикуляционной энергии – подчеркивает значение слова «*заледенелый*». Второй пиррихий приходится на словоформу «*под метелью*». Пиррихии выделяют в данных строках слова, связанные с темой холода. Ломка «правильного» ритма имеет смысловую мотивировку: зима, холод, застывание – тоже ломка устоявшегося, нормального ритма – ритма жизни.

В дальнейшем преподаватель задает вопрос или серию наводящих вопросов, корректирует ответы студентов, уточняет их интерпретации. В частности, студенты, используют известные им филологические термины, а преподаватель в случае необходимости сообщает студентам точные научные наименования этих терминов, расшифровывает их, объясняет, чем они отличаются от более привычных. Далее мы будем излагать не ход этого педагогического диалога, а его результат. Главной задачей при работе с каждой лексией является установление эстетических функций каждой единицы и каждого приема – т.е. ответ на вопрос: зачем они употребляются? Цель анализа – выявление целостного смысла текста, его этического содержания и языковых средств, выражающих его.

Первая строка – развернутое обращение, соответствует поэтическому народному стилю. «*Клен*» – именительный падеж в вокативном (звательном) значении.

Местоименный комплекс «*ты мой*» – это семантически «пустые» слова, т.к. можно было бы сказать: «*клен опавший и заледенелый*», чтобы передать тот же смысл. Этот оборот имеет сугубо художественную функцию и служит усилению субъективности.

«*Опавший*» и «*заледенелый*» – адъективы причастного происхождения. Исходные формы – действительные причастия прошедшего времени, второе из них архаично (в отличие от «*заледеневший*»). В тексте происходит активизация, пробуждение древних, архаичных форм речи. Действительные причастия означают, вопреки своему прямому смыслу, не действие, а признак, в котором действие «умирает». Движение от нормативного причастия к устаревшему передает определенную динамику: первое слово еще хранит память о действии, во втором доминирует признак. Грамматическое значение слов сливается с лексическим, они поддерживают и усиливают друг друга – происходит их конвергенция.

«*Что стоишь*» – на первое слово приходится логическое ударение. Происходит адвербализация (= зачем, почему стоишь), однако сохраняется и внутренняя форма местоимения «*что*» – подразумевание предмета. В наречном значении это слово становится «аббревиатурой ситуации»: не «какова

причина?»), а «что тебя заставило нагнуться?». Скрытое указание на таинственное «что-то», которое невозможно назвать по имени.

Отсутствием подлежащего «ты» компенсируется его наличие в обращении. В последующих предложениях оно тоже почти всегда опускается.

«Нагнувшись» – в отличие от «согнувшись» – выражает тему надлома, но не сломленности. Та же семантика умирания действия, что и в адъективах «опавший» и «заледенелый», и то же, что и в них, растворение действия в признаке – переход процессуальности в статику – за счет конверсии: превращения деепричастия в наречие.

«Под метелью белой» – творительный падеж обладает ситуативным значением: во время бушующей метели. Выражает семантический оттенок подавленности, уступки внешней силе.

Вопрос в этой фразе, по-видимому, не буквальный и не риторический (не требующий ответа), а полуриторический, условно-риторический. Поэт понимает, что не услышит ответа, но как будто надеется (что клен оживет, заговорит с ним). Если поэт одинок среди людей, то, возможно, природа его поймет и откликнется на его призыв.

Во всех сочетаниях с прилагательными есть инверсии, которые не только формируют стихотворный ритм, но и производят эффект смещения, сдвига, разлада.

Олицетворение на фоне общего омертвения – попытка пробудить клен, вырвать его из оцепенения. Олицетворение антропоморфного типа (клен уподобляется человеку) сохраняется и в перспективе текста (сравнение клена со сторожем, березки – с чужой женой), однако сопровождается в виде контрапункта противоположной тенденцией – дендроморфизмом, когда человек уподобляется дереву (срав.: «Сам себе казался я таким же кленом»).

## Лексия 2.

*Или что увидел? Или что услышал?*

*Словно за деревню погулять ты вышел.*

Здесь тоже есть изоколон, более четко выделенный за счет парцелляции (фиксируется эмоциональный подъем). Дубитация (ряд риторических вопросов) – в сочетании с изоколоном – усиливает риторический характер вопросов (эти приемы конвергируют). В итоге текст не только становится более упорядоченным, но и более формальным. Возникает ощущение дистанции, барьера. Первый изоколон – в лексии 1 – передавал порыв лирического героя к сближению с кленом (= с миром природы), то второй, напротив, отдаляет их друг от друга. Не способствует сближению также дубитация, «Или» – модальная частица с функцией союзного средства, возникающей при ее повторении. Стилистический оттенок – разговорный.

«Что» = что-то. Стилистический оттенок – разговорный. Видимо, имеет смысл второе подряд употребление этого местоимения, причем в переносном значении (срав.: «**Что** стоишь нагнувшись под метелью белой?»), а также контакт этого слова с «или», также употребленным в непрямом значении. Сочетание (снова конвергенция) этих слов создает эффект мгновенного

выпадения из реальности. Слова, теряющие буквальное значение соответствуют контексту, в котором они употреблены: ведь общение с деревом – ситуация весьма фантастическая, тем более, что это дерево наделяется человеческими свойствами: видит и слышит.

Глаголы «увидел», «услышал» и «вышел» – формальные аористы, но, по крайней мере, в последнем из них дремлет перфектное значение, поскольку это художественное сравнение: «ты выглядишь так, словно вышел погулять» (вышел и не возвращаешься). Перфективация аориста также может быть осознана как умирание действия в признаке (см. лексию 1 – комментарии к причастиям, перешедшим в адъективы). Именно метафорический контекст пробуждает архаическое причастное происхождение глаголов: «увидел», «услышал» и «вышел» – это действительные причастия прошедшего времени, входившие в состав древнерусского перфекта.

«Погулять» – ограничительный способ глагольного действия (латентный контраст со следующей строфой).

### Лексия 3.

*И, как пьяный сторож, выйдя на дорогу,  
Утонул в сугробе, приморозил ногу.*

Союз «И» с прописной буквы возникает после точки – парцелляция, которая в целом может создавать эффект распада, фрагментации мира.

«Пьяный сторож» – своеобразный оксюморон: в принципе, сторожу пить не следует. Мотив нарушения порядка, актуальная для Есенина тема алкоголизма. (У Есенина есть и пьяный клен – alter ego поэта. В «Метели» есть и клен-виселица – напомним, как поэт погиб вскоре после написания разбираемого стихотворения.)

Оборот «*выйдя на дорогу*» может относиться и к дереву, и к человеку – и, по-видимому, это не является небрежностью: здесь на мгновение теряется грань между кленом и человеком, они сближаются.

Полупредикативные обороты – сравнительный и деепричастный – создают ретардацию, подготавливая итог.

В строке «*Утонул в сугробе, приморозил ногу*» есть изоколон, хотя и не очень явный. Контраст между безобидностью первоначального намерения (*вышел погулять*) и результатом. Показан процесс изменения к худшему. Изоколон фиксирует наше внимание на результате. С двумя полупредикативными оборотами предыдущей строки соотносимы два однородных сказуемых, соответствующих результату (вернее, плачевному итогу легкомысленного действия).

Отсутствие «ты» и две полупредикативные конструкции подряд способствуют ослаблению синтаксической связности, размыванию границ между актантами (действующими лицами, персонажами) – теряется грань между лирическим героем и деревом, но не исчезает совсем. Таков общий смысловой итог этой лексии.

В этом текстовом фрагменте Есенин развивает тему сближения человека и дерева, но в гротескном варианте.

#### Лексия 4.

*Ах, и сам я нынче чтой-то стал нестойкий,  
Не дойду до дома с дружеской попойки.*

«Ах» – междометие, неожиданно наивный, почти детский тон.

Происходит максимальная фиксация тождества клена и поэта: комплекс «и сам я»; параллелизм «пьяный» – «попойка» (первое косвенно относится к клену, второе прямо относится к поэту).

Главный эстетический принцип этих строк – использование фонетических средств.

«Чтой-то» – эпентеза передает самоиронию. оборот «чтой-то стал нестойкий» перекликается с началом: «Что стоишь, нагнувшись» (усиление параллелизма).

Далее следует ряд кратких, возникающих и тотчас обрывающихся аллитераций (почти везде усиленных единоначатием, иногда подчеркнутых ассонансами): «нынче», «чтой-то», «стал нестойкий», «(не) дойду до дома с дружеской», «попойки». Создается впечатление, что поэт (лирический герой) судорожно ищет точки опоры, дороги – и постоянно сбивается.

В последней строке Есенин сосредоточивает (аккумулирует) слова с элементом *до*: «не дойду до дома». Семантика директива (направления) с оттенками дименсива (конечной точки движения) и потенсива (желания, стремления к чему-то), выраженная в нем, передается тремя различными способами – префиксом, предлогом и квазиморфемой. В слове «дом» формально нет никакого особого элемента *до*, но в данном контексте он рождается – как художественная внутренняя форма этой лексемы, как ее своеобразный – окказиональный – корень. «Дом» – не просто жилище. Это пристанище – то, *до* чего герой стихотворения во что бы то ни стало жаждет добраться. И хотя данный смысл достижения передается в этой строке, как было сказано, тремя разными способами, но конденсируется он именно в предлоге *до*.

«Не дойду» – контаминация времен и наклонений. Основное значение – «потенциального» наклонения (А.А. Шахматов), не связанного однозначно, но соотносимого с настоящим временем – по-видимому, неактуальным (= в последнее время мне трудно идти домой), однако чувствуется и оттенок индикатива и будущего времени (= когда-нибудь я не дойду). Нынешнее патологическое состояние чревато гибелью в будущем.

«До дома» – родительный падеж в дименсивном значении (обозначение крайней конечной движения) с потенсивным оттенком (обозначение объекта активных стремлений; впрочем, эта конструкция в потенсивном значении более типична при определениях – срав.: *жадный до...*, *охочий до...* и т.п.).

«С попойки» – родительный падеж в ситуативном значении.

#### Лексия 5.

*Там вон встретил вербу, там сосну приметил,  
Распевал им песни под метель о лете.*

Интересно, что, пытаясь выбраться из метели, поэт ориентируется по деревьям, т.е. *с деревьями он связывает надежду на спасение*.

В первой строке – изоколон в сочетании с хиазмом (усиливает впечатление неустойчивости). Есенин, как бы ища выхода, обозначает ориентиры, перспективу движения в метельном мареве, неоднородность ландшафта (частица «*вон*» конкретизирует направление, работает на «эффект присутствия» читателя при том, о чем повествует автор). При этом местоименное наречие «*там*» вносит оттенок отдаленности: клен тоже одинок.

«*Встретил*» – в этом глаголе можно усмотреть неявную прозопопею: встречаются обычно с живыми и одушевленными существами.

«*Приметил*» – уменьшительный способ глагольного действия: сосна, видимо, находится дальше. «*Приметил*» означает не только «заметил, обнаружил», но и «запомнил на всякий случай в качестве приметы». Поэт всеми силами желает выбраться из хаоса, зацепиться за что-то. Значение прошедшего времени не абитуальное (описание обычной манеры поведения – срав.: «*Там остановился, там задержался* – так всегда и опаздывает»), а повествовательное.

«*Распевал*» – длительно-дистрибутивный способ глагольного действия. Слово вносит в текст семантику монотонности и надрывности. Клен тоже интенсивно пытается докричаться до других деревьев и тоже не слышит отклика.

«*Под метель*» – винительный падеж в комитативном (сопроводительном значении) значении: метель уподобляется музыкальному инструменту (срав.: *петь под тальянку*). (Вопрос: а можно это ассоциировать с оборотом «под сурдинку»? Ответ: нет, этому противоречит «*распевал*» – интенсивный процесс.) Соотносится с оборотом «*под метелью*» (нагнувшись): сначала клен уступает напору стихии, теперь пытается приспособить ее к себе.

«*О лете*» – предложный падеж в делиберативном значении (тема речи) с потенциальным оттенком (объект желания, стремления).

#### Лексия 6.

*Сам себе казался я таким же кленом,  
Только не опавшим, а всюю зеленым.*

«*Сам себе*» – местоименный комплекс вносит семантический оттенок раздвоения лирического героя. Этот момент (возможно, непреднамеренно) передается и на графическом уровне – через стык двух букв «я»: «*казался я*», который не так уж случаен: вторая буква «я» соответствует местоимению, обозначающему субъект, первая входит в постфикс «*ся*», т.е. этимологическое «себя» – объект. Это как раз та ситуация, когда на смысл работает не столько автор, сколько сам язык.

В сочетании «*сам себе*» происходит концентрация лирического героя на себе и создается иллюзия раздвоения, зато местоимение «я» уходит вглубь строки, это подчеркивается инверсией «*казался я*»: герой как будто теряет свое «я» и в переносном, и даже в прямом значении.

Глагол «*казался*» усиливает семантику иллюзорности.

«Только» – ограничительный союз, в данном случае в противительном значении. Не настоящий клен (который тоже страдает от зимнего холода), а идеал.

Сочетание слов «таким же» и «только» противоречиво, здесь сходятся обе тенденции отношения лирического героя к клену: и сближение, и отторжение.

«Вовсю» – наречие степени, идеологически важное слово, релевантность которого подчеркнута его некогерентностью с прилагательным: на него нельзя не обратить внимания. Семантика щедрости, полноты раскрытия.

Вторая строка содержит латентный изоколон с противопоставлением.

«Зеленый» – цветосимволический антоним белой метели (жизнь – смерть).

Лекция 7.

*И, утратив скромность, одуревши в доску,*

*Как жену чужую, обнимал березку.*

Основные приемы в этой строфе – синтаксические. Три полупредикативные конструкции подряд (два деепричастных оборота и один сравнительный) с целью ретардации и подготовки красивого финала. Кроме того, здесь есть парцелляция: союз «И» возникает после точки, и последняя строфа не соответствует отдельному целостному предложению. Парцелляция, дробление текста, возможно, иллюстрирует распад сознания героя. Кроме того, подлежащее и сказуемое максимально удаляются друг от друга: разрывается связь между ними: кто обнимал березку – поэт или клен? Или человек, теряющий свою идентичность, осознающий себя деревом?

Деепричастные обороты «утратив скромность» и «одуревши в доску» создают стилистический контраст: первый из них книжный, второй – грубо просторечный (что подчеркивается вариантами деепричастий). Впечатление от этого контраста можно сформулировать так: данные обороты соответствуют разным степеням деструкции, деградации личности. Во втором случае деструкция достигает крайнего, катастрофического уровня, но между первой и последней стадией нет промежуточных этапов. Падение происходит почти мгновенно: человек утратил скромность – и почти сразу же «одурел».

Гениальный двусмысленный оборот «в доску» не только передает семантику предельного раскрытия своих качеств, дохождения до края (срав. с «вовсю зеленым»), но и напоминает о *доске* – возможной перспективе любого дерева, в том числе клена. Доска эта – скорее всего *гробовая*.

Заключительный образ проникнут щемящей нежностью, однако подчеркивается незаконность этого действия – «как жену чужую», – но также неправильность положения, нарушение естественного порядка (в том числе за счет инверсии). Дело даже не в запретности счастья, «супружеской измене», а в том, что человек не может выйти за свои пределы. Мало кто так любил русскую природу и так умел выражать ее душу, как Есенин, но уход в мир природы – иллюзия спасения даже для него. И в природе нет гармонии, да и соединение в ней невозможно. Человек должен оставаться человеком до конца.

Таков нравственный смысл одного из лучших есенинских стихотворений. Он важен уже сам по себе. Но студенты могут извлечь из этого лингвистического анализа еще два серьезных нравственных урока: во-первых, они понимают, как поэт, переживающий жестокий душевный кризис, сопротивляется ему художественными средствами, превращая личную трагедию в красоту и в какой-то степени одерживает победу над распадом личности. Во-вторых, подробный и тщательный лингвистический анализ показывает, что в настоящей поэзии нет ничего случайного, проходного, что сама фактура текста позволяет передавать тончайшие человеческие переживания.

*Список литературы*

1. **Барт, Р.** *Избранные работы : Семиотика : Поэтика : Пер. с фр. / Р. Барт.* – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.



## ЛИЧНОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ БЫТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Хаджаров М.Х.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В контексте повседневного существования жизнь человека всегда проблематизирована. Она находится в состоянии непрерывной динамики и выбора. Их детерминирующим фактором выступает активно-деятельное и культурно-творческое начало самого человека, начало, которое имеет интенцию к расширению границ наличного человеческого бытия. Выход за наличное бытие есть экзистенциальный акт личности, в основе которого лежит выбор. Экзистенциальный выбор открывает перед «Я» как самосознанием человека все многообразие возможностей бытия. Одной из этих возможностей бытия является сфера образования.

Образование как возможность приобщения к бытию наличного знания и культурно-исторических ценностей составляет основу духовной жизни человека, процесса его становления как разумного существа и развития его личностных качеств. Оно есть условие и возможность реализации человека как личности. Будучи таковым, образование является показателем уровня интеллектуального и культурного потенциала индивида в частности и общества в целом. В разумной истории человека и общества образование становится неотъемлемой частью жизни, возможностью приобщения к духовному потенциалу человечества и обоснованным средством ориентации в окружающем мире, познании его закономерностей. На современном уровне развития цивилизации образование становится объектом особого внимания.

Нарастающее внимание к образованию можно объяснить тем, что оно имеет прямое отношение к происходящим в мире в целом и в конкретных обществах в частности экономическим, политическим, нравственно-этическим, культурным и другим процессам. Все эти процессы, так или иначе, в основе своей обусловлены человеческим фактором, а формирование человека происходит преимущественно в системе образования.

Реформа, которая началась в образовании с целью привести его программные установки в соответствие с изменившимися социальными реалиями, и спустя шестнадцать лет не дала ожидаемых результатов. Процессы модернизации образования стали носить стихийный характер. Демократические начинания в школах и вузах оставались половинчатыми, прогрессивные идеи оказались искаженными, учебные программы носили объективно не обоснованный и субъективно-волюнтаристский характер.

В ряде образовательных учреждений были внедрены концептуально не обоснованные учебные программы, в которых либо сокращены, либо вовсе заменены общеобразовательные предметы в пользу малозначимых дисциплин. Стал преобладать необоснованный прагматизм как дань моде.

Необоснованное увеличение учебной нагрузки преподавателей привело к снижению качества обучения. Низкая зарплата вынуждает преподавателей подрабатывать в других образовательных учреждениях в ущерб основной

работе. Это негативно сказывается на качестве учебного процесса и творческой работе. Исправление этой ситуации возможно на основе уменьшения учебной нагрузки преподавательского состава и повышения зарплаты.

Заметным стал показатель роста равнодушия к судьбам учащихся. Школы и вузы сняли с себя ответственность за воспитание подрастающего поколения. В результате этого в школах и вузах наблюдаются негативные явления (дедовщина школьная, рэкет...). Этому способствует, в частности, Закон РФ об образовании (ст. 16, 45, 46, 50 п.13). Демократия в поступках человека и плюрализм вербальный, которые не основываются на принципах нравственности, чреватые негативными последствиями. Попустительство и отсутствие контроля со стороны государства привело к тому, что образование стало терять свою культуuroобразующую функцию. В этих условиях необходим эффективный механизм оценки принятия решений и реализации основополагающих целей обучения и воспитания учащихся.

Реформационные процессы сами по себе – явление здоровое в любой сфере общества. Они направлены на критическое осмысление сложившихся механизмов функционирования этих сфер. Сфера образования не является исключением, и в этой сфере назрели проблемы, которые давно требовали своего решения. Однако отсутствие продуманной стратегической политики и позитивной программы развития этой сферы делает заведомо невозможной комплексную реализацию идей реорганизации и гуманизации системы образования. Модернизация образования происходит не снизу, а сверху: Министерство образования проводит реформу образования в соответствии и в угоду политики образования европейских стран.

Образование, которое прошло через сложный и трудный путь критического переосмысления своих духовно-нравственных оснований, утраты и обретения необходимых, культурно и социально значимых качеств, имеющих человеческое измерение, безусловно, является востребованным. Такое образование необходимо должно стать центром генерации новых систем ценностей и формирования личности нового типа. Оно должно играть роль стартовой площадки для полного раскрытия способностей, максимально возможной самоотдачи и самовыражению личности учащегося. И как следствие, результирующим актом образования должно стать (согласно М. Шелеру) «добротное и благородное оформленное бытие человека».

В становлении образованной личности немаловажную роль играет индивидуализация в обучении, переход к диалоговым формам общения в учебном процессе. Все это направлено на развитие способностей личности учащегося, формирование его духовного мира.

Проблема формирования содержания духовной культуры у подрастающего поколения отражает определенные реальные трудности становления мировоззренческой и социальной зрелости молодежи, обусловленные неразвитостью их духовных потребностей. Причиной тому является отсутствие критически осмысленной и социально обоснованной политической программы воспитания молодежи. Решение этой проблемы возможно путем создания властной структуры, ответственной за разработку и

реализацию полномасштабной программы воспитания молодежи и формирование у них нравственно-эстетических и ценностно-мировоззренческих и политико-патриотических чувств.

В отличие от прежних учебных стандартов, современные образовательные парадигмы ориентированы на построение учебных программ на основе свободного и творческого подхода преподавателей. Это повышает ответственность преподавателя за формирование и общее состояние внутреннего мира учащихся.

Определяя личностные качества каждого человека, его знания, возможности, умения, навыки, способы мироощущения и -понимания, мировоззренческие и поведенческие ориентиры, образование выступает как имманентное явление человеческой жизни. Человек обретает социальные качества исключительно через образование, независимо от того, учится ли он в школе, получает ли он знание в процессе самообразования или повседневного общения с другими людьми, посредством практической или другой деятельности.

Не будет преувеличением утверждение, что образование, наряду с традицией, – важнейший фактор, формирующий менталитет, патриотические чувства, культуру нации. От культуры, менталитета и отношения граждан к своей стране зависит прогрессивное развитие общества. Очевидным поэтому является то, что образование должно субсидироваться государством. Государство, отмахивающееся от проблем образования, можно рассматривать как государство, незаинтересованное в прогрессивном развитии общества, его научно-технического и экономического потенциала.

Интеллектуальный и культурно-нравственный рост личности и развитие образования, несомненно, должны стать приоритетами национально-государственной политики. Однако развитие личности человека предполагает не только получение образования, но и решение ряда и других проблем, к числу которых относится в первую очередь возможность включения человека в социальные связи и отношения. Трудоустройство сегодня является самой болезненной проблемой для выпускника вуза. По причине нерешенности этой проблемы, полученное образование зачастую утрачивает свою силу.

Но и само образование не может быть прогрессивным, когда оно терпит постоянную нужду, а его проблемы перекадываются на плечи родителей, при этом государство проявляет безразличие. В сложившейся ситуации проблемы образования решаются по-разному. Одним из таких путей решения проблем является коммерциализация образования. Правда, такое образование не получило широкого распространения. Насколько востребовано такое образование покажет жизнь, но одно следует отметить, что оно не всегда следует ценностным критериям образования.

Коммерциализация образования ведет зачастую к изменению в системе приоритетов, в системе ценностей, в системе традиций, что не может, в конечном счете, не сказаться на нравственном духе человека. Коммерческое образование не всегда оказывается соответствующим качественному уровню.

Образование, ориентированное на добывание себе денег, не особо придерживается норм образовательной практики, ценностных критериев.

С каждым годом уменьшается количество школ, постепенно сокращаются бюджетные места в вузах. В целом же под вопрос ставится сохранение важнейшего завоевания в истории развития человечества – бесплатное образование. В то время, когда по признанию высших чиновников государства за чертой бедности находится больше половины населения, для большинства возникает реальная проблема получения образования. Учитывая, что разрыв между бедными и богатыми огромный в нашей стране, утрачиваются равные стартовые возможности получения образования для желающих. А образованное население страны – опора, гордость и ценный капитал государства. Очевидно, что здесь требуется разработка национальной политики, направленной на оздоровление системы образования и сохранение ключевых завоеваний отечественной традиции образовательной практики.

Основными составляющими содержания сегодняшнего образования являются естественнонаучные, технические и гуманитарные знания. В век придания различным видам человеческой деятельности научно-обоснованного и технически-оснащенного характера, постоянно происходит повышение уровня минимальных научных знаний, необходимых современным субъектам как учебного, так и исторического процесса. Но само влияние этих знаний на становление человека происходит не прямо, а через его духовный мир. Иными словами, в формировании духовного мира современной личности непосредственную роль играют наука и образование.

Духовный мир современной личности пронизан преимущественно научными знаниями. Философский и научный категориально-понятийные аппараты лежат в основе познавательного отношения человека к миру; научные и этико-нравственные представления составляют фундамент ценностно-смысловых конструкций человеческой деятельности; естественнонаучные знания образуют базис предметно-практической активности субъекта. Но эти составляющие основание человеческого бытия сегодня находятся не в лучшем состоянии. Поэтому требуется пристальное внимание к духовным элементам оснований бытия человека и со стороны государства, и со стороны общества.

В рационально осмысленной и ценностно-ориентированной активности раскрывается деятельно-творческая природа сознания как ядра духовного мира человека. Через сознание, разум внутренний мир личности ориентируется на социальную действительность, осуществляется социализация и мотивированное включение самой личности в производство общественной жизни. Интеллектуальный потенциал позволяет личности творчески реализовать себя в различных структурах социальной действительности. Поэтому личность, вовлеченная или находящаяся в состоянии свободного самоконструирования в реальной совокупности социальных связей и отношений, целиком базируется на результатах образовательной деятельности.

В связи с этим возникает необходимость ответственного отношения к образованию как процессу приобщения знания и получения их, науке – системе духовно и практически востребованного знания, философии – системе

мировоззренческих взглядов, формирующих целостную картину видения мира. Безответственное отношение к фундаментальным компонентам духовной культуры чревато негативными последствиями. «Только образование в состоянии переломить катастрофически нарастающие негативные тенденции в духовной сфере человечества. Только образованию посильна поистине историческая роль...в упреждении необратимых деформаций в менталитете локальных социумов, так и человеческой цивилизации в целом, а главное, - в возрождении и непрерывном обогащении высших нравственных идеалов и жизненных приоритетов человека» [1, С. 21].

#### *Список литературы*

*1. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Издательство «Совершенство», 1998. – 608 с. – ISBN 5-8089-0005-0.*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОЦИОЛОГИЯ ПОЛИТИКИ»**

**Хамидуллин Н. Р.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Современный этап развития России характеризуется активным процессом гуманизации и гуманитаризации высшего образования. В соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации» государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на принципах признания приоритетности образования [1]. Гуманизация высшего образования имеет своей целью гармоничное развитие личности и предлагает гуманный характер отношений между участниками всего педагогического процесса. А это значит, замена авторитарного воспитания – демократическим и либеральным. Период насаждения специализированного сознания уходит далеко в прошлое.

Идеи массового сознания, не имеющие ничего общего с идеологически однородным сознанием, являются приоритетными на современном этапе. Гуманитаризация высшего образования – это проблема формирования у студентов гуманитарного стиля мышления, противостоящего технократическому. Гуманитарный стиль мышления опирается на особый способ взаимоотношения с окружающим миром, строится на признании противоречивости, изменчивости, неисчерпаемости, как мира, так и познавательного процесса [2, с. 14-20]. Поэтому проблема формирования познавательной самостоятельности студентов является важной формой образовательного процесса.

Особую актуальность в современных условиях приобрела проблема развития творческой активности и самостоятельности человека в любой деятельности общества. Современные преобразования и позитивные тенденции развития образования расширили объективные возможности для проявления свободы человека как личности, его самостоятельности и самодеятельности. Они стали выполнять ведущую роль в становлении личности, так как именно они позволяют каждому молодому человеку проявить свои способности и сформировать себя как субъекта собственного развития.

Главной формой приобретения знаний была и остаётся самостоятельная работа студентов по изучению дисциплины «Социология политики» с учётом рекомендаций преподавателя. В научных трудах ученые показали, что развивать у студентов самостоятельность как качество личности можно лишь привлекая их непосредственно к познавательной творческой деятельности, в процессе которой им должна быть предоставлена максимальная возможность в самостоятельности выбора средств и способов решения задач, направленных на приобретение опыта самостоятельной деятельности и самоуправления ею. При этом важно отметить, что самостоятельность рассматривается как стержневое образование личности, отражающее её способность свободно действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями независимо от групповых

воздействий.

Работа по формированию познавательной самостоятельности студентов изначально вводится на основе курсов «Введение в специальность» на соответствующих факультетах университета. Курс «Введение в специальность» является основой, на которой у студентов вместе с первыми знаниями о будущей профессиональной деятельности закладываются такие качества, как активность, самостоятельность и познавательный интерес. Эффективность данных курсов позволяет на их основе разработать модель формирования основополагающих профессионально значимых качеств специалистов (бакалавров), а также вырабатывает у студента самостоятельность, ответственность и трудолюбие.

На продуктивность формирования познавательной самостоятельности в процессе изучения учебной дисциплины в первую очередь влияет готовность студентов к этой работе и установка студентов и преподавателей на сотворчество. И здесь важно, чтобы в образовательном процессе цели педагога и потребности обучаемого в максимально возможной степени коррелировали как между собой, так и с общими целями образования [3, с. 67-72].

В процессе самостоятельной деятельности студент должен научиться выделять познавательные задачи, выбирать способы их решения, выполнять операции контроля за правильностью решения поставленной задачи, совершенствовать навыки реализации теоретических знаний. Формирование навыков и умений самостоятельной работы студента может протекать как на сознательной, так и на интуитивной основе. Самостоятельная работа студента под руководством преподавателя протекает в форме делового взаимодействия. Студент получает непосредственные указания, рекомендации преподавателя об организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления через учёт, контроль и коррекцию ошибочных действий.

В самостоятельной работе студентов по решению познавательных и практических задач всегда присутствуют элементы управления и самоуправления данной деятельностью. Это целеполагание, планирование (самостоятельно или с помощью преподавателя) работы, текущий контроль и самоконтроль за ходом, промежуточными и конечными результатами работы, корректировка хода работы, устранение замеченных ошибок, неточностей, установление и исключение их причин.

Алгоритм образовательных действий студентов по дисциплине «Социология политики» строится на целенаправленном взаимодействии с преподавателем и в группе, которое учитывает мотивацию и индивидуальные особенности обучаемых, позволяет каждому студенту раскрыть свой творческий потенциал и предполагает:

*1 Формирование познавательной самостоятельности студентов при работе с литературой (книгой).*

Новые технологии обучения, основанные на применении компьютеров, аудиовизуальных материалов и т.п., позволяют значительно активизировать процесс овладения информацией, вовлекать студентов в работу по её обработке, способствуют более глубокому освоению изученного материала. И

все же основным, наиболее эффективным методом обучения была и остается работа с книгой. Вошедшая в привычку, правильно организованная и систематически осуществляемая самостоятельная работа над книгой является необходимым условием успешной учёбы.

Приступая к работе над книгой, следует сначала ознакомиться с материалом в целом: оглавлением, аннотацией, введением и заключением путем беглого чтения-просмотра, не делая никаких записей. Этот просмотр позволит получить представление обо всем материале, который необходимо усвоить. Изучая книгу надо обращать внимание на схемы, таблицы, карты, рисунки, математические формулы: рассматривать их, обдумывать, анализировать, устанавливать связь с текстом. Это поможет понять и усвоить изучаемый материал [4, с. 32-33].

Самостоятельная работа с научной, публицистической, художественной литературой – главная форма изучения дисциплины «Социология политики». Это обусловлено, во-первых, тем, что работа с книгой имеет огромное познавательное значение. В течение тысячелетий люди не знали иного способа хранения и передачи потомкам результатов своей умственной деятельности, кроме рукописного, а затем печатного слова. Даже теперь, в век науки и техники, книга остаётся основой знаний, духовной культуры народа. Во-вторых, самостоятельная работа с литературой имеет мировоззренческое, воспитательное значение. Творческое осмысление, критический анализ фактов, явлений, процессов, добывание знаний из различных источников способствуют формированию социально-политического мышления, собственного мироощущения. Богатый материал для социологического образования даёт непосредственное знакомство с источниками – трудами видных социологов, политиков, философов, историков, архивными документами и мемуарной литературой.

*2 Формирование познавательной самостоятельности студентов при работе с компьютером.*

Сегодня, в процессе обучения наряду с традиционными печатными изданиями широко применяются электронные учебные пособия, которые используются для самостоятельной работы.

Как правило, электронные учебные пособия строятся по модульному принципу и включают в себя текстовую (аудио) часть, графику (таблицы и рисунки), анимацию. Все это делает учебный процесс увлекательным, ярким и в конечном итоге более продуктивным. В большой степени возможности электронных учебных пособий раскрываются в процессе Формирования познавательной самостоятельности студентов. Здесь могут оказаться востребованными все мультимедийные функции: анимация и видео, интерактивные компоненты, вовлекающие обучаемого в учебный процесс и не дающие ему отвлечься, дикторский голос и подобранное музыкальное сопровождение, и все возможности компьютерной поисковой системы.

Перечислим возможные области применения электронного пособия для активизации познавательной самостоятельности студентов:

- при изучении теоретического материала;



- при выполнении практических заданий;
- при самопроверке усвоенного материала.

Несмотря на все преимущества, которые вносит в учебный процесс использование электронных учебных пособий, следует учитывать, что электронные пособия являются только вспомогательным инструментом, они дополняют, а не заменяют преподавателя.

Важно отметить, что студентам в образовательном процессе не всегда удастся использовать необходимую литературу, что может быть обусловлено её отсутствием в библиотеках и книжных магазинах. Помимо этого, информация может быть разбросана по разным источникам, что затрудняет доступ к ней. В этом случае может помочь сеть Интернет. Студент получает уникальную возможность для самообразования, поскольку образовательные Интернет-ресурсы активизируют познавательную деятельность, формируют информационную культуру, навыки исследовательской и аналитической деятельности, а также формируют умения самостоятельно принимать решения. Стоит учесть существенный недостаток работы с Интернет-ресурсами – недостоверность некоторой информации, наличие которой может зависеть от владельца ресурса (государственная или коммерческая организация, частное лицо). Но этот недостаток активизирует познавательную самостоятельность студентов, которая проявляется в анализе и переосмыслении полученного материала, для определения уровня его достоверности

Информационные технологии используются студентами в самостоятельной работе для более глубокого изучения программ дисциплин, для написания рефератов, докладов, различных выступлений и т.д. Информационные технологии в образовании – это не просто средства обучения, а качественно новые технологии в профессиональной подготовке будущих конкурентоспособных специалистов (бакалавров). Они позволяют существенно расширить творческий потенциал студентов, повысить производительность в самом широком смысле слова и при этом выйти за рамки традиционной модели изучения дисциплины «Социология политики». Умение учиться самостоятельно приобретается с использованием электронных учебно-методических материалов, образовательных баз данных, компьютерных обучающих программ, тестирующих систем.

Кроме того, развитие познавательной самостоятельности студентов возрастает при осуществлении самого процесса в неформальной регламентированной обстановке, в которой отсутствует учебный формализм и господствует вольный творческий дух [5, с. 65]. Этот особый дух необходим для более простого и частого проявления инициативы. Люди, стремящиеся к самосовершенствованию, с высоким уровнем познавательной активности заражают окружающих, заставляя не стоять на месте и постоянно развиваться [6, с. 76].

*3 Формирование познавательной самостоятельности студентов в период проведения различных консультаций.*

В настоящее время наметилась тенденция к разработке третьего, промежуточного варианта самостоятельной работы студентов,

предусматривающего большую самостоятельность студентов, большую индивидуализацию заданий, наличие консультационных пунктов и ряд психолого-педагогических новаций, касающихся как содержательной части заданий, так и характера консультаций и контроля.

*4 Формирование познавательной самостоятельности студентов при работе с методическими указаниями.*

Они отражают теоретическую, практическую и самостоятельную часть изучения дисциплины.

В теоретической части дисциплины «Социология политики» изложены основные вопросы по темам курса с предлагаемыми к ним методическими указаниями (на что необходимо обратить внимание, что следует понять, уяснить, разобраться и др.).

Практическая часть изучения дисциплины представлена методикой подготовки к предстоящим занятиям, позволяющая углубить содержание лекционного материала, связать теорию с практикой и выработать самостоятельный подход в оценке социально-политических явлений в жизни общества. Подобная методика позволит, не только закрепить и углубить результаты самостоятельной работы в период подготовки к семинарским занятиям, но и сделать его интересным, максимально расширив круг активных участников.

Таким образом, организация самостоятельной работы студентов предполагает широкое использование различных технологий обучения, от постановки программных задач перед студентом, начинающим изучать курс «Социология политики», до итогового контроля знаний и умений.

#### *Список литературы*

- 1 Об образовании в Российской Федерации: федер. закон РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Рос. газета. – 2012. – 31 декабря.*
- 2 Жайбалиева, Л. Т. Социально-гуманитарное образование студентов в информационном обществе [Электронный ресурс] / Л. Т. Жайбалиева // Интеграция науки и образования как условие повышения качества подготовки специалистов: материалы Всероссийской научно-практической конференции, секция № 1. – Оренбург: ОГУ, 2008. – 3055 с. – ISBN 978-5-7410-0738-9.*
- 3 Кочановская, Е. В. Современные педагогические технологии в процессе формирования познавательной самостоятельности у студентов технических и гуманитарных специальностей / Е. В. Кочановская, Е. Б. Жадобко // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. Сер. Педагогические и психологические науки. – 2010. – № 11. – С. 67-72. – ISBN 978-5-9971-0127-5.*
- 4 Аринина, О. П. Политологи: учебно-методическое пособие для студентов вузов / О. П. Аринина, Н. Р. Хамидуллин. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2010. – с. 147. – ISBN 978-5-7410-1007-5.*
- 5 Мэй, Р. Мужество творить: очерк психологии творчества / Р. Мэй. – М.: Львов: Инициатива, 2001. – 128 с. – ISBN 978-5-88230-229-9.*
- 6 Паринава, Л. В. Компоненты образовательной среды в процессе*

*профессионально-личностной подготовки специалиста по связям с общественностью / Л. В. Паринова, И. А. Беляева // Культура. Технология. Цивилизация: сб. науч. статей. – Н. Новгород: НГТУ им. Р. Е. Алексеева, 2007. – 168 с. – ISBN 5-7563-0109-7.*

## **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ (1945 – 1953 гг.)**

**Хомякова Н.В.**

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,  
г. Бузулук**

Решение социальных задач в послевоенные годы затруднялось в первую очередь хроническим дефицитом средств, вызванным последствиями войны и характером проводимой внутренней и внешней политики. Государство тратило огромные средства на мероприятия в области социальной политики, но распределение средств было неравномерным и зависело от нужд и потребностей государства. Значительная часть средств из местных бюджетов тратилась на развитие системы здравоохранения. Приоритетным принципом в области медицины становится экономический рационализм, который проявлялся в стремлении через здравоохранение ликвидировать экономические потери в связи с преждевременной смертностью, утратой трудоспособности и инвалидностью населения. Темпы развития лечебно-профилактических мероприятий и учреждений в городах и рабочих поселках значительно опережали развитие медицинского обслуживания на селе, что в очередной раз подтвердило приоритеты государства в области экономики и социальной сферы.

Перед системой здравоохранения в послевоенные годы стояли сложные задачи. Здравоохранение должно было стать не только более доступным для населения, но и более качественным. Исходя из поставленных задач, наблюдается увеличение финансирования данной сферы. С 1945 по 1953 г. затраты на здравоохранение из местных бюджетов в среднем по Челябинской и Чкаловской областям увеличились в 2,3 раза, что составило примерно четверть расходов в Чкаловской и треть - в Челябинской области [1].

Увеличение расходов позволило расширить больничную коечную сеть: в Челябинской области с 7788 коек в 1945 г. до 12 786 в 1953 г. (в 1,6 раза), в Чкаловской области соответственно с 5864 до 7465 коек (в 1,3 раза). Динамика больничной коечной сети на Южном Урале позволяет сделать вывод, что сельское население больничной помощью было обеспечено намного хуже, чем городское. Если в Чкаловской области в 1945 г. на каждую тысячу городского населения (при общей норме 10 коек на 1000 человек) приходилось 7,55 койки и на сельское население - 2,33 койки, то в 1952 году - соответственно 11,1 и 2 [1]. В Челябинской области в 1946 г. коечная сеть на 1000 человек составила 6,13 в городах и рабочих поселках и 2,5 в селе, в 1952 г. в селе - 2, а в городе - 11,1 койки [3].

Структура городского и сельского здравоохранения на Южном Урале в послевоенные годы значительно расширяется не только за счет больнично-коечной сети, но и за счет врачебных, фельдшерских, фельдшерско-акушерских пунктов, которые размещались в помещениях, выделяемых колхозами, сельскими советами, предприятиями.

В послевоенные годы большое внимание уделялось обеспечению

лечебно-профилактических учреждений медицинскими кадрами. По сравнению с 1945 г. в Чкаловской области в 1952 г. общий штат врачей увеличился в 2,5 раза (с 821 до 2058) [4], в Челябинской области - соответственно в 2,8 раза (с 686 до 1901) [5].

Исследование темы показало, что расширение коечной сети больничных учреждений и рост численности и квалификации медицинских кадров оказали позитивное влияние на уровень эффективности медицинского обслуживания населения.

Одним из важнейших направлений в области медицинского обслуживания становится решение задач воспроизводства численности населения из-за огромных людских потерь, понесенных страной в годы Великой Отечественной войны. Коэффициент естественного прироста населения региона в 1946 году по сравнению с 1945 годом резко повышается, и в дальнейшем, вплоть до 1953 года, он фактически остается неизменным. Рост рождаемости в данный период был связан не только с демобилизацией мужчин с фронта, но и с увеличением государственной помощи матерям, изменениями, внесенными в семейное законодательство.

После войны наблюдается увеличение по сравнению с предвоенными годами таких заболеваний, как туберкулез, дизентерия, сыпной и возвратный тифы, корь, скарлатина, малярия. Лечебно-профилактические учреждения концентрировали свои усилия на борьбе с этими опасными инфекциями, благодаря чему удалось предотвратить распространение эпидемий и снизить смертность. Но остановить рост заболеваемости населения дизентерией из-за слабого развития жилищно-коммунального хозяйства, несмотря на все усилия медицинских работников, оказалось невозможным. Большое внимание в первое послевоенное время в сфере здравоохранения уделялось борьбе с туберкулезом. В структуре причин смерти это заболевание в 1945-1948 гг. находилось среди первых. В связи с предпринятыми профилактическими мерами, увеличением количества учреждений для туберкулезных больных к концу рассматриваемого периода удалось не только снизить количество случаев, но и уменьшить смертность среди заболевших. К 1952 г. смертность от туберкулеза снизилась, но при этом увеличилось количество онкобольных, и они дали самую высокую смертность среди населения после сердечно-сосудистых заболеваний: от болезней сердца умерло 22,8% от общего количества, от онкологических заболеваний - 12,4%, от артериосклероза и кровоизлияния - 10,5% [6]. Справится с ростом детских заболеваний (таких как корь и скарлатина) в связи с поздним выявлением и неудовлетворительной госпитализацией больных, невыполнением плана профилактических прививок, недостатком детских больниц в течение всего исследуемого периода не удалось.

Великая Отечественная война нанесла серьезный урон жилищно-коммунальному хозяйству Южного Урала. Регион был тыловым и не подвергался разрушениям во время фашистского нашествия. Однако в результате эвакуации произошло значительное расширение промышленной базы, что привело к нарастающим проблемам в работе жилищно-коммунального хозяйства не только в военные, но и в послевоенные годы. По мере восстановления народного

хозяйства расходы на жилищно-коммунальное хозяйство на Южном Урале увеличиваются.

Особую остроту в послевоенные годы принимает жилищная проблема. Основными видами строительства становятся ведомственное, коммунальное, индивидуальное.

По нашим подсчетам, в Чкаловской области за 1946-1953 гг. было введено в строй 1919 тыс. кв. м жилья [7], в Челябинской области, более развитой в промышленном отношении, - 2237 тыс. кв. м. [8], т.е. в 1,2 раза больше. Несмотря на принимаемые государством меры по развитию жилищного строительства, положение с жильем на Южном Урале и к 1953 г. остается сложным.

Коммунальная инфраструктура Челябинской и Чкаловской областей находилась в плачевном состоянии: города плохо очищались от нечистот, водопроводно-канализационная система была развита недостаточно, неудовлетворительной была работа системы бытового обслуживания. В послевоенный период проблемы коммунального хозяйства решались крайне медленно из-за недостаточного финансирования. Тем не менее к 1953 г. в городах уровень коммунального обслуживания увеличивается: возрастает количество воды, потребляемой населением из водопроводов; услугами бань, прачечных, парикмахерских пользуется все большее количество населения; облагораживается внешний облик городов. Но развитие ЖКХ не обошлось без издержек для населения: государство пыталось частично переложить на граждан расходы на содержание и развитие коммунального хозяйства, поэтому плата за коммунальные услуги в первые послевоенные годы постоянно растет.

В целом же из-за урона, нанесенного войной Советскому Союзу, необходимости восстановления народного хозяйства и укрепления обороноспособности страны развитие социальной инфраструктуры в стране, в том числе и на Южном Урале, было недостаточным.

#### *Список литературы*

1. ГАОО. Ф. Р-1003. Оп. 11. Д. 3057. Л. 3.
2. ГАОО. Ф. Р-1266. Оп. 7. Д. 343. Л. 87; Д. 164. Л. 334-336; ОГАЧО. Ф. Р-1029. Оп. 1. Д. 944. Л. 79; Д. 698. Л. 51.
3. ГАОО. Ф. Р-1465. Оп. 1. Д. 101. Л. 104; Ф. Р-1003. Оп. 11. Д. 3507. Л. 6.
4. ОГАЧО. Ф. Р-1595. Оп. 1. Д. 149. Л. 102.
5. ОГАЧО. Ф. Р-1595. Оп. 1. Д. 169. Л. 14, 15.
6. Оренбургская область за 50 лет Советской власти : статистический сборник / отв. ред. Д.А. Коляко. – Челябинск : Южно-Уральское книжное издательство, 1984. – 138 с; Оренбургская область за 25 лет : статистический сборник / стат. упр. Оренбургской области. - Оренбург : Кн. изд-во, 1960. - 203 с.
7. ЦДННАО. Ф. 8026. Оп. 1. Д. 40. Л. 310.
8. Шишкалов, Ф. М. Челябинская область за 40 лет Советской власти / Ф. М. Шишкалов. – Челябинск : Челябинское книжное издательство, 1957. – 674 с.

## **МЕТОД СИТУАЦИОННОГО АНАЛИЗА В ПРЕПОДАВАНИИ ПОЛИТОЛОГИИ**

**Шакирова Э. З.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Технологизированное общество XXI века предъявляет новые требования к качеству подготовки профессиональных кадров. Современное обучение ориентировано на развитие познавательного потенциала личности, повышение способности к обучению, овладению новыми системами знания, развитие креативных способностей личности и расширение её творческих возможностей, которые необходимо развивать у студентов в ходе обучения гуманитарным дисциплинам. В данных условиях современный преподаватель вуза призван найти эффективные методы улучшения программы обучения.

В преподавании политологии одним из таких методов является метод ситуационного анализа, который позволяет составить своего рода «моментальную фотографию» деятельности организации и ее отношения с внешним миром. Суть метода заключается в осмыслении, критическом анализе и решении конкретных проблем или случаев.

Метод ситуационного анализа как качественное исследование опирается на предположение, согласно которому характеристики окружающего нас мира сформулированы в интерпретациях отдельных индивидов, и эти интерпретации вписаны во вполне определенный пространственно-временной контекст. Индивид выстраивает систему действий, исходя из собственных представлений о мире. В таком случае, артефакты, которые окружают его или группу индивидов и с которыми сталкивается студент в процессе изучения проблемной ситуации, являются носителями вполне определенного смысла для данного индивида и группы. Первоочередной задачей метода ситуационного анализа становится понимание внутренних механизмов функционирования исследуемого объекта [1].

Важно отметить, что в рамках преподавания политологии данная тактика должна быть направлена на исследование конкретных проблемных ситуаций и общностей с целью формирования когнитивной модели функционирования исследуемого объекта, его взаимосвязи с другими объектами политической системы, а также его восприятия со стороны индивидов.

Объектом анализа может являться практически любой объект политической действительности, обладающий определенными аналитическими границами. Политическая ситуация – это заданный исследователем объект изучения, требующий раскрытия своих качественных характеристик.

Метод ситуационного анализа в рамках научно-методологического, прежде всего, политологического прочтения, оставаясь по форме схожим с прочими практиками, отличен от них по сути. Он призван выявить причинно-следственные связи и проанализировать во всей полноте механизмы возникновения, функционирования и дальнейшего развития политической ситуации. Отличительной характеристикой тактики является свобода выбора

методик сбора данных, что является важнейшим фактором в рамках политической науки.

Исследовательская задача определяет количество и тематику ситуаций для изучения в том случае, если этой задачей не является исследование внутренних механизмов функционирования какого-либо определенного феномена. Примером этого может служить задача изучения качественных характеристик российского парламентаризма. В этом случае объектами могут выступить Государственные Думы различных созывов. Следует отметить богатый эмпирический материал, на котором базируется данное политическое исследование – обзор научной и публицистической литературы, посвященной парламентской деятельности, тематические интервью с различными парламентариями, видео- и аудиоматериалы [2].

Метод ситуационного анализа предполагает относительно длительное «погружение» исследователя в изучаемый объект и дает возможность «всесторонне рассмотреть «случай» в единстве его взаимосвязей и динамике развития, изучить групповые нормы и ценности, структуру ролей или систему властных отношений». Этот метод дает возможность получить информацию об одном объекте, но эта информация будет многосторонней. В политическом менеджменте с помощью анализа ситуаций можно изучать отдельные политические движения, партии, а также отдельные личности, которые являются объектами управленческого воздействия [2].

Метод ситуационного анализа активно применяется в процессе изучения сравнительной политологии. Данный вид сравнения применяется тогда, когда анализируется одна страна (какой-либо политический феномен в отдельной стране) на фоне сравнения ее с другими странами. Для подтверждения в качестве основы берется типология исследования по типу «отдельного случая», предложенная в 1971 году Арендом Лейпхартом. Он выделял следующие типы: (1) интерпретативное исследование «отдельного случая», в котором используется существующая теория для описания случая; (2) изучение отдельных случаев для проверки и подтверждения теории; (3) изучение отдельных случаев для производства гипотез; (4) исследования отклоняющихся отдельных случаев [3].

Важнейшая особенность этого метода в том, что обучающийся сам находит информацию для принятия решения. Студенты получают краткое сообщение о случае, ситуации в стране, организации. Для принятия решения имеющейся информации явно недостаточно, поэтому обучающийся должен собрать и проанализировать информацию, необходимую для принятия решения. Для этого требуется время, кропотливая самостоятельная работа с использованием большого массива интернет-ресурсов.

Например, для изучения международных отношений можно предложить обучаемым на первом этапе оригинальное мнение: «Теоретик внешней политики Г. Моргентау утверждал, что теория мировой политики должна строиться вокруг понятия «национальный интерес». «Любая внешняя политика... очевидно, должна строиться в опоре на физическую, политическую и культурную реальность, которую мы называем нацией. В мире, разделенном



конкуренцией и борьбой за власть суверенных наций, внешняя политика любой нации должна обеспечить ей первоочередную потребность выжить. Тем самым все нации, в соответствии с отдельными их возможностями, стремятся к одному: защите своей физической, политической и культурной идентичности перед лицом опасности вторжения извне».

*Вопросы:*

1. Касается ли данное утверждение геополитической ситуации в период «холодной войны» или имеет более общий, системный характер?
2. Как соотносится с данным утверждением идея военно-политических и экономических союзов, блоков?
3. В какой степени отдельные страны жертвуют своей независимостью, вступая в военно-политические и экономические союзы?
4. Определите, как влияет международный аспект на содержание и направленность политического процесса в современной России.

На втором этапе обучаемые индивидуально или группами находят пути выхода из сложившейся ситуации.

Третий этап – представление полученных результатов и обмен мнениями.

Разбор кейсов может быть как индивидуальным, так и групповым. Итоги работы можно представить как в письменной, так и в устной форме. В последнее время все популярнее становится мультимедийные представления результатов. Знакомство с кейсами может происходить как непосредственно на занятиях, так и заранее (в виде домашнего задания). Преподаватель может использовать и готовые кейсы, и создавать собственные разработки. Источники кейсов по предметам обществоведческого цикла могут быть самыми разнообразными: художественные произведения, кинофильмы, научная информация, экспозиции музеев[4].

Итак, метод ситуационного анализа в преподавании политологии способствует развитию умения анализировать конкретные политические ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления, что, несомненно, отразится на дальнейшей политической социализации и повышении уровня политической культуры студентов.

#### *Список литературы*

1. **Жеребцов, М.В.** *Качественные методы в политической науке: теоретико-методологические аспекты* : Дис. ... канд. полит. наук : 23.00.01 / М.В. Жеребцов : М., 2005 – 183 с.
2. **Пушкарёва, Г.В.** *Политический менеджмент: Учеб. пособие.* / Г.В. Пушкарёва – М. : Дело, 2002 – 400 с. — ISBN 5-7749-0282-X
3. **Лейпхарт, А.** *Демократии: типы мажоритарного и консенсусного правления в двадцати одной стране* / А. Лейпхарт. – М. : Наука, 1984. – 182 с.
4. **Мухин, Н.А.** *Синергетический подход к изучению политологии с использованием кейс-технологий [Электронный ресурс] / Н.А. Мухин — Режим доступа : <http://sdo.rea.ru/cde/conference/10/viewFiles.php> — 12.12.2013*

# ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Швацкий А.Ю.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Общество на современном этапе развития предъявляет высокие требования к уровню профессионализма людей различной специальности, а потому и перед высшими образовательными учреждениями объективно поставлена задача подготовки специалистов к решению неординарных задач, принятию нестандартных решений, успех которых зависит от уровня профессионального творчества, правильности оценки ситуации и выбора оптимальной стратегии, методов и способов действия. Особенно значимым это оказывается в наиболее сложных видах профессиональной деятельности, к которым, без сомнения, относится и деятельность преподавателя вуза.

Обзор различных исследований по проблеме педагогического профессионализма (В.Е. Гаврилов, А.В. Карпов, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.Н. Нечаев, К.К. Платонов, А.М. Реан, Н.Ф. Талызина, Н.Н. Тарасевич, В.Д. Шадриков и др.) позволяет сделать вывод, что единого мнения по этому вопросу не существует. Однако, несмотря на различие точек зрения, можно выделить некоторые общие подходы к определению сущности профессионализма преподавателя высшей школы и его показателей.

Так, Н.В. Кузьмина и А.М. Реан рассматривают профессионализм в деятельности в качестве качественной характеристики субъекта деятельности – представителя данной профессии, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления. Мера этого владения у разных людей различна, поэтому, по словам Н.В. Кузьминой, «можно говорить о высоком, среднем и низком уровне профессионализма» [1;74].

Е.А. Климов [2] предлагает рассматривать профессионализм не как просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека, которая включает следующие компоненты: свойства человека как целого (образ мира, направленность, отношение к себе и внешнему миру, креативность); праксис профессии, который включает моторику, умения, навыки, действия как составляющие компоненты профессиональной деятельности; гнозис профессии – прием и переработка информации, гностические умения, навыки; информированность, знания, опыт, культура профессионала; психодинамика (интенсивность переживаний), психологические трудности, возникающие в процессе выполнения профессиональной деятельности; осмысление вопросов своей поло-возрастной принадлежности в связи с требованиями профессии.

В целом, профессионализм в педагогической деятельности понимается как способность человека, личности к самодвижению, самореализации,

динамичный процесс формирования субъекта профессиональной деятельности. При этом профессионалом можно считать специалиста, овладевшего нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и реализующего их на высоком уровне, достигшего высокого уровня профессионального мастерства, соблюдающего профессиональную этику, следующего профессиональным ценностям.

Многие авторы в качестве ведущей характеристики профессиональной деятельности педагога указывают на ее продуктивность. Продуктивной считается деятельность, которая отличается высокими показателями качества, такими, как: производительность, оптимальная интенсивность и напряженность, высокая точность и надежность, организованность, опосредованность или независимость от внешних обстоятельств [3]. К особенностям продуктивной деятельности также относят направленность на социально-значимые цели, сохранение здоровья специалиста и развитие его как личности [4].

В психологических исследованиях педагогический профессионализм часто отождествляется с мастерством, и развитие профессионализма анализируется в виде приобретения с опытом такого свойства личности, как высший уровень профессиональных умений в определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода. По мнению А.К. Марковой [5], близко к реальному профессионализму примыкает слово «компетентность». Скорее всего, компетентность человека уже, чем его профессионализм. Человек может быть профессионалом в целом в своей области, но не быть компетентным в решении всех профессиональных вопросов.

Сегодня компетентность чаще всего определяют как сочетание психических качеств, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Судить о наличии компетентности можно по характеру результата труда человека. Каждый специалист компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности.

Различают несколько видов профессиональной компетентности [5]. Это: а) специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее развитие; б) социальная компетентность – владение профессиональным сотрудничеством, приемами профессионального общения, социальная ответственность за результаты своего труда; в) личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития; г) индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению.

Психологический анализ профессионализма во многих исследованиях отражен в виде профессиограмм, на основе которых и проводится изучение

особенностей деятельности специалиста. Такой способ анализа профессиональной деятельности преподавателя вуза используется уже многие годы в США, Великобритании и других европейских странах. В подобного рода работах особый акцент делается на изучении профессиональных способностей преподавателя, склонностей к данной профессии, качеств личности педагога-профессионала.

Некоторые отечественные авторы [3, 5] предлагают комплексную профессиограмму специалиста, где кроме чисто психологических характеристик охватываются также социальные, технологические, экономические, медикогигиенические компоненты профессиональной деятельности в целом. Распространение получила и аналитическая профессиограмма [6], в которой раскрываются не отдельные характеристики компонентов профессии и профессионально-важные качества экономиста, а обобщенные нормативные и морфологические показатели структуры профессии и профессиональной деятельности.

Еще один весьма основательный тип профессиограмм – задачные профессиограммы, которые включают в себя в качестве основополагающего ядра те задачи, которые обязан решать в своей деятельности специалист [5, 7 и др.]. Основой модуля здесь является профессиональная задача, которая рассматривается как самостоятельное целое и как элемент в структуре деятельности экономиста.

В последнее время появились работы по анализу профессионализма через формирование модели его деятельности [8]. При построении модели специалиста, в зависимости от задач исследования, авторами предлагаются либо модели личности специалиста, куда включаются качества и свойства специалиста, обеспечивающие успешное решение профессиональных задач, возникающих в процессе осуществления профессиональной деятельности, либо модели деятельности специалиста, описывающие различные виды профессиональной деятельности, сферы и структуру профессиональной деятельности, типичные профессиональные ситуации и способы их решения, профессиональные задачи и функции.

В целом, обзор различных направлений исследований показал, что большинство авторов связывают становление человека как профессионала с развитием его личности, или определяют профессионализм деятельности специалиста через совокупность профессионально-значимых умений и навыков. Однако системный подход требует рассмотрения профессионализма в динамике, в единстве его деятельностного и личностного проявлений, что влечет за собой переосмысление сущности и содержания этого понятия сквозь призму развития деятельности.

Нам представляется, что профессионализм педагогической деятельности как раз и заключается в закономерном изменении этой деятельности, благодаря все более углубляющемуся и расширяющемуся познанию ее предмета, ее средств и способов, познанию, закономерно преобразующему саму деятельность. Истинно профессиональная деятельность есть деятельность

развивающаяся, основу которой составляет сознательное творчество. И здесь важно определиться, что понимать под профессиональным творчеством.

До настоящего времени этот вопрос в психологическом плане изучен крайне мало. Ведь, возникновение творческой деятельности связано с постоянной необходимостью ориентироваться и действовать в изменяющейся обстановке реального педагогического процесса, и в классическом понимании творчества к нему не относится. В каждой новой ситуации преподаватель просто вынужден искать новые пути, способы решения задач, которые он в изменившихся обстоятельствах не может решить наличными возможностями, имеющимся арсеналом методических средств. Это так называемое вынужденное творчество, низший уровень профессионального творчества и мастерства.

Объективно творчество присуще всем. Оно не связано непосредственно с родом, видом профессии, а выражает наличие противоречия между возможностями человека и требованиями ситуации. Человек любой профессии, будь то инженер, ученый, врач или педагог, часто вынужден творчески решать поставленные профессиональные задачи, так как каждый раз ему приходится действовать в новых условиях.

Но с субъективной точки зрения, творчество зависит от возможностей, которыми обладает человек. По словам Н.Н. Нечаева, для педагога, имеющего минимум возможностей, все, что он делает, приходится делать творчески. Для преподавателя, имеющего максимум возможностей, очень многие дела могут осуществляться и, порой, осуществляются (в субъектном и субъективном аспектах) не творчески [8]. Например, для молодого специалиста многие аспекты профессиональной педагогической деятельности являются трудными, так как у него отсутствует опыт, в недостаточной мере сформированы необходимые умения и навыки. Но там, где неопытный педагог сталкивается с трудностями и вынужден поступать творчески, преподаватель со стажем часто перестает быть творческим, так как владеет средствами и способами деятельности, позволяющими, не решая соответствующих задач, получать необходимые результаты. В последнем случае мы говорим об утрате творчества в его субъектном, собственно психологическом аспекте.

К более высокому уровню относится творчество по убеждению, творчество, основанное на ясно осознаваемой необходимости непрерывного обновления опыта, постоянного поиска решений, отвечающих сути именно этой задачи. Для человека, деятельность которого "выходит" на этот уровень - уровень искусства ее осуществления, преодоление возникающих препятствий в каждом конкретном случае не является прямым следствием внешнего изменения обстановки и условий задачи, у него может не быть внешней необходимости изменять способы своей деятельности. Стремление к развитию своей деятельности, развитию своих возможностей через отказ от сложившихся способов и приемов деятельности, становится для такого специалиста сознательной личностной установкой, профессиональным этическим принципом. Педагог с большой буквы – это всегда и творец самого себя; создавая для других, он должен созидать самого себя.

Определяя профессионализм преподавателя высшей школы как непрерывное творчество, самопреодоление, осуществляемое в форме сознательного проникновения в глубину задачи, мы говорим, прежде всего, о сознательном пересмотре возможностей, сложившихся в прежнем опыте профессиональных способов и приемов, и сознательном построении новых способов деятельности, соответствующих предлагаемым в каждой новой задаче требованиям и обстоятельствам.

В соответствии с требованиями системного подхода к исследованию деятельности преподавателя вуза категорию профессионализма нужно рассматривать как сложную систему, включающую в себя: 1) профессионализм деятельности как качественную характеристику субъекта деятельности, отражающую высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными и адекватными способами решения профессиональных задач, что характеризует предметно-операциональную сферу деятельности; и 2) профессионализм личности как качественную характеристику субъекта деятельности, отражающую высокий уровень развития мотивационно-смысловой сферы профессиональной деятельности.

Содержание предметно-операционального компонента деятельности преподавателя вуза определяют знания, умения, навыки. От качественной стороны совокупности профессиональных знаний и специальных умений и навыков, сформированной в процессе профессиональной подготовки, зависит во многом успех данного педагога в деятельности. Это определяется тем, что именно такие «технические» аспекты профессиональной деятельности являются ее ведущими и важнейшими аспектами: в них выражается предметно-преобразующая суть человеческой деятельности. Техника дела – это, прежде всего, его орудия и способы их употребления, с помощью которых осуществляется предметное преобразование условий деятельности.

Однако, чтобы выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне мастерства и творчества, преподаватель должен обладать рядом личностных свойств и характеристик, которые определяют мотивационно-смысловую сферу его деятельности. Хотя это наименее изученный аспект профессионализма, можно выделить группу таких свойств, которые в первую очередь определяют профессиональное творчество преподавателя вуза. В результате качественного анализа научных публикаций и с помощью метода экспертной оценки были выделены семь базовых качеств личности преподавателя-профессионала [9]:

1. Целенаправленность в осуществлении профессиональной деятельности, которая определяет степень сосредоточенности, сконцентрированности на достижении поставленных целей и задач.

2. Мотивированность (заинтересованность) выполняемой деятельности – это оценка и переживание человеком значимости своей работы. С внешне воспринимаемой стороны мотивированность педагога проявляется в активном, энергичном, действенном исполнении своих профессиональных обязанностей.

3. Самостоятельность в деятельности – выполнение педагогических поручений и заданий собственными силами, без дополнительной помощи со стороны.

4. Организованность, которую можно определить как планомерное и дисциплинированное выполнение профессиональной деятельности, отличающееся строгим порядком и точностью.

5. Ответственность – это качество, которое отражает высокий уровень переживания специалистом необходимости выполнить данное задание. Высокая ответственность педагога выражается в переживании чувства долга и принятии на себя ответственности за результаты своей деятельности.

6. Компетентность (профессиональность) показывает подготовленность человека к исполнению возложенных на него профессиональных обязанностей, т.е. наличие требуемого круга знаний, умений и навыков. Именно эти «технические» аспекты профессиональной деятельности являются ее ведущими и важнейшими аспектами: в них выражается предметно-преобразующая суть человеческой деятельности. Знания, умения и навыки преподавателя – это, прежде всего, его орудия и способы их употребления, с помощью которых осуществляется предметное преобразование условий деятельности.

7. Креативность, которая отражает созидательность, творение чего-то нового и оригинального, не предусмотренного содержанием выполняемого задания. Это создание некоторой качественно новой прибавки к тому, что требуется и ожидается от современного преподавателя вуза.

Совокупность перечисленных выше личностных качеств отражает содержание профессионального сознания преподавателя. Рассмотрение профессионального сознания с позиции деятельностного подхода предполагает его анализ прежде всего как деятельностно-организованного рефлексивного сознания, что обеспечивает вскрытие деятельностной природы и структуры профессиональных знаний, ориентирует педагога на развертывание рефлексии и развитие способности к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности [10].

Рефлексивность позиции педагога определяет его поведение в любой ситуации и степень его зависимости от этой ситуации или свободу от нее. На это указывал и С.Л. Рубинштейн, когда писал о двух типах существования: 1) жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек, и 2) рефлексивный путь, прерывающий непрерывный процесс жизни и выводящий человека мысленно за ее пределы. Во втором случае сознание выступает «как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее, для суждения о ней. С этого момента, собственно, и встает проблема ответственности человека в моральном плане за все содеянное и все упущенное» [11; 348].

На основании вышесказанного можно выделить два способа существования профессионального сознания. Первый – это внешняя рефлексия преподавателем своей профессиональной деятельности или сама профессиональная жизнь, за пределы которой он не выходит. Второй способ

существования – внутренняя рефлексия. Она представляет собой выход за пределы «бытийного» сознания (В.П. Зинченко), который несет в себе не только новый сознательный профессиональный опыт, но подводит преподавателя вплотную к ценностному осмыслению своей профессиональной деятельности. На наш взгляд, именно выход на второй уровень профессионального сознания – внутреннюю рефлексия – и отличает настоящего профессионала от обычного исполнителя.

Таким образом, профессионализм деятельности преподавателя вуза определяется не только обширным профессиональным тезаурусом, но и высоким уровнем развития профессионального сознания.

#### *Список литературы*

1. **Кузьмина, Н.В.** *Профессионализм педагогической деятельности* / Н.В. Кузьмина, А.М. Реан. – СПб, 1993. – 334с.
2. **Климов, Е.А.** *Психология профессионализма: Избранные психологические труды* / Е.А. Климов. – Воронеж: Изд-во инст. практ. псих., НПО МОДЕК, 2003. – 456с. – ISBN 5-89502-509-9.
3. **Платонов, К.К.** *Вопросы психологии труда* / К.К. Платонов. – М., 1970. – 266с.
4. **Зазыкин, В.Г.** *Акмеологические проблемы профессионализма* / В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышев. – М., 1993. – 147с.
5. **Маркова, А.К.** *Психология профессионализма* / А.К. Маркова. – М, 1996. – 310с. – ISBN 5-87633-016-7.
6. **Иванова Е.М.** *Психология профессиональной деятельности* / Е.М. Иванова. – М.: ПерСэ, 2006. – 384с. – ISBN 5-9292-0151-X.
7. **Талызина, Н.Ф.** *Пути разработки профиля специалиста* / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хохоловский. – Саратов, 1987. – 280с.
8. **Нечаев, Н.Н.** *Профессионализм как основа профессиональной мобильности* / Н.Н. Нечаев. – М.: ИЦПКПС, 2005. – 92с.
9. **Журавлев, А.Л.** *Социально-психологический анализ исполнительской деятельности* / А.Л. Журавлев // *Психологический журнал*. – 2007. - №1. - С. 6-15.
10. **Исаев, Е.И.** *Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога* / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // *Вопросы психологии*. – 2000. - №3. - С. 57-66.
11. **Рубинштейн, С.Л.** *Проблемы общей психологии* / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 474с.



## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Щербинина О.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современной научной литературе словосочетание «гуманитарное образование» употребляется в нескольких контекстах и при обсуждении проблем различного уровня:

- вопросы общей методологии современной системы образования и места в нем «гуманитарной составляющей» [1], [2], [3];

- качество гуманитарного образования [4], с одной стороны, и гуманитарное образование как условие качества образования, условие преодоления «фрагментарной образованности» [1], условие формирования самосознания личности [1], условие воспитания высоконравственной личности, основа дальнейшей высокой карьеры [3], условие предотвращения производственных аварий, экологических катастроф, межнациональной напряженности [7] – с другой;

- проблема метапредметного характера [1] и формирования междисциплинарного содержания профессионального социально-гуманитарного образования [5];

- проблемы и возможности гуманитарного образования инженера [6], [7];

- анализ уже внедренных моделей гуманитарного образования и обоснование разрабатываемых моделей [1], [4].

Большинство авторов подчеркивают неправомерность разделения образования на гуманитарное и негуманитарное, неправомерность толкования гуманитарного образования как составляющей образования профессионального.

Так, Г.А. Бордовский (2006), участвуя в дискуссии по докладу ректора Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, профессора А.С. Запесоцкого «Обеспечение качества высшего гуманитарного образования» подчеркивает: «Если образование не гуманитарное, то это – не образование. Гуманитарная сущность – первооснова всего, что связано со сферой образования. В более узком смысле под гуманитарным образованием мы должны понимать подготовку профессионалов для работы в гуманитарной сфере. Тогда гуманитарное образование распадается на две части: на гуманитарное образование как таковое и на профессиональную подготовку людей, работающих в этой сфере» [3].

О.А. Донских (2009), уточняя содержание понятия «гуманитарная составляющая образования», предлагает «начать не с прилагательного («гуманитарный»), а с существительного «образование». Образование – это созидание, формирование ... Человека и гражданина. Это значит, что речь идет о таком члене общества, который свободно владеет языком этого общества, знает его литературу и историю, понимает его политическую и экономическую структуру, принимает соответствующие юридические нормы. Таким образом,

мы говорим о стержневых вещах, а не об «одной из составляющих» образования. ... Необходимо именно гуманитарное образование, а не ее составляющая» [2]. По мнению автора, все вышесказанное позволяет утверждать, что разделение образования на гуманитарное и негуманитарное освобождает ВУЗы от необходимости выполнять функцию социализации студентов. В данном случае предполагается, что в ВУЗ приходят зрелые граждане, которые хотят получить определенную профессию, т.е. их социализация уже завершена. Однако вслед за автором зададимся справедливым вопросом: «Так ли это?».

В свою очередь С.В. Белова (2007) пишет о новом уровне «педагогической методологии, теории и практики, который связан с обращением к особому измерению – гуманитарно-антропологическому, которое предполагает поиск личностью способов управления своим образованием, освоение ею человекообразного принцип жизнедеятельности. Основу содержания образования составляет гуманитарный опыт личности, отражающий становление рефлексивного сознания (самосознания) и субъект-объектное культуротворчество (сотворчество)» [1]. С этих позиций автор определяет современное состояние педагогики как кризис гуманитарности, который трактуется как кризис рациональности и целостности. Одним из проявлений этого кризиса, по мнению автора, является невозможность традиционной предметно-центрированной педагогики ответить на глобальный для нее вопрос – вопрос о преодолении фрагментарной образованности, о целостности человека в образовании.

Наблюдающийся в современном обществе разрыв между предметной компетентностью личности и собственно человеческой образованностью проявляется в несоответствии между знанием учебных дисциплин и уровнем духовно-нравственной культуры личности, отражающейся в культуре речи и общения, в выборе ценностей, отношении к жизни.

С.В. Белова указывает на то, что «скачивание» из Интернета обезличенной информации и привычка давать заранее подготовленный, выученный по учебнику ответ на вопрос нивелируют субъектно-авторскую позицию в образовании, приводят к неспособности большинства учащихся сформулировать свой индивидуальный запрос к образовательной ситуации. В свою очередь, это затрудняет и искажает формирование самосознания личности, осмысление ею собственного развития и становления в культуре. По мнению автора, помочь формированию гуманитарного опыта личности, который предполагает адекватное восприятие себя и мира, способность к «деятельности смысла», возможно за счет гуманитарно-антропологического типа образования. Одна из функций последнего – это ценностно-смысловое самоопределение личности в процессе познания культуры и создания ее новых форм [1].

О решающей роли культуры в гуманитарном образовании личности пишет и А.С. Запесоцкий (2006), обосновавший культурно-историческую модель гуманитарного образования и доказавший ее эффективность. Сутью

этой модели является опора на достижения отечественной и мировой культуры в постановке всего учебно-воспитательного процесса [4].

Все вышесказанное подводит нас к идее о междисциплинарности и даже метапредметности содержания гуманитарного образования [5], [1]. Идея о метапредметности содержания гуманитарного образования раскрывается в мнении о том, что оно «связано не с какой-то конкретной дисциплиной, областью науки, а со знаково-языковой деятельностью человека, его способностью к «самовысказыванию». Следовательно, область гуманитарного образования располагается в границах того, что определяется понятиями «знак», «слово», «образ вещи», «символ», «речь», «язык», «миф» [1].

Когда же говорят о междисциплинарности содержания гуманитарно-социального образования, то имеют в виду, что «именно оно позволяет субъекту осуществлять деятельность на границе профессиональных областей» [1]. В свою очередь это приводит к необходимости поиска оснований междисциплинарного синтеза социально-гуманитарного и естественнонаучного знания в содержании профессионального образования.

Идею о необходимости междисциплинарного синтеза гуманитарных и естественных наук наряду с «гуманитариями» активно отстаивают и представители технических специальностей.

Наиболее ярко эту идею иллюстрирует мнение ряда авторов о том, что «инженерная деятельность все больше превращается в социально-инженерную деятельность» [8]; о том, что инженеру в настоящее время все больше «приходится иметь дело с системами «человек – природа», «человек – знак» и особенно «человек – человек»», а поэтому целесообразно говорить о выделении «в структуре инженерной деятельности самостоятельной педагогической, или, воспитательной функции» [9].

С учетом вышесказанного А.С. Соколов и Л.В. Южакова (2009) сформулировали пять основных принципов подготовки инженера в техническом ВУЗе, в том числе

- воспитание общественно-политических, гражданских качеств (формирование умений управлять производством, руководить людьми в системе производства; готовность к оправданному риску при выработке и принятии решений; способность выделять принципиальные вопросы и разрешать возникающие конфликты и др.);

- воспитание личностных качеств (формирование организаторских, лидерских способностей);

- формирование общей культуры личности начала XXI века.

Кроме того, авторы попытались сформулировать некоторые подходы к содержанию и организации гуманитарного образования в современном техническом ВУЗе.

1. Более глубокая дифференциация учебных курсов гуманитарных дисциплин с учетом специализации и уровня квалификации будущего специалиста. Авторы предлагают учебные программы преподаваемых гуманитарных дисциплин ограничить базовыми понятиями и концептуальными идеями, «разбавив» их интересными студентам курсами и спецкурсами типа

истории российского предпринимательства, культуры делового и межличностного общения, управленческой конфликтологии и др.

2. Расширение номенклатуры учебных дисциплин типа «инженерная педагогика», «социальные аспекты инновационной деятельности» и др. за счет введения спецкурсов по выбору студентов, кооперации с профильными и выпускающими кафедрами, использования новых методик по принципу дистанционного обучения и других современных форм получения информации.

3. Переподготовка преподавательского состава гуманитарных кафедр и как результат разработка и внедрение в учебный процесс новых курсов.

4. Принципиальное совершенствование образовательных технологий на кафедрах и в ВУЗах в целом.

5. Создание в каждом ВУЗе на основе действующего государственного общеобразовательного стандарта моделей подготовки бакалавра, магистра, специалиста. Такая модель должна включать в себя количественные и качественные характеристики ВУЗовской системы «знания – умения – навыки», нормативной базы подготовки студента, соотношения фундаментальных, прикладных, профессиональных, квалификационных знаний, содержания современной инженерной деятельности [6].

Интересной является и идея Т.В. Смирновой (2009) о возможности визуализации мышления в гуманитаризации инженерного образования. Автором и коллегами выделены «учебные дисциплины, которые способны быть связующим звеном в гуманитарном и техническом образовании, нести большую художественно-эстетическую нагрузку и помогать решению профессиональных вопросов. К ним относятся курсы эстетики и дизайна» [7].

Проблема качества образования неразрывным образом связана с проблемой определения его критериев. Так, А.С. Запесоцкий (2006), говоря о проблеме качества образования, отмечает ее остроту и не разработанность. Критикуя попытки оценить качество работы ВУЗов с позиций подходов, разработанных в научно-технической сфере, а также стандарты качества в рамках потребительских норм, автор описывает ряд показателей позволяющих судить о качестве работы ВУЗа, разработанных на основе показателей государственной аккредитации ВУЗа.

К факторам относятся следующие.

Создание условий для омоложения кадрового состава педагогов за счет возможности обучения в аспирантуре, активизации научных исследований и возможностей для выпуска монографий.

Высокий процент выпускников ВУЗа, работающих по специальности.

Удовлетворенность работодателей качеством подготовки специалистов, подготовленных ВУЗом.

Занимаемые должности и уровень заработной платы выпускников ВУЗа.

Получение денежной поддержки деятельности ВУЗа от частных инвесторов: как за возможность поставить свою торговую марку рядом с маркой ВУЗа в рекламе, за возможность пригласить студентов ВУЗа на практику, а в дальнейшем – выпускников на работу, так и в поддержку научных конференций, изданий, культурных программ ВУЗа.

Возвращение в Россию для работы в ВУЗе профессуры из-за рубежа.

Превращение ВУЗа в инновационный центр России, разработка новых уникальных образовательных технологий и новых специальностей.

Расширение объемов международной деятельности, заключение партнерских отношений с университетами мира, осуществление совместных научных исследований, обмена педагогами и студентами.

Система воспитательной работы, реализующая идеи патриотического и гражданского воспитания, воспитания российской интеллигенции. Воспитание студентов через их включение в разнообразную деятельность и организацию досуга. Так, в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов студентам предлагается целостная программа саморазвития и воспитания собственной личности за пять лет. По мнению ректора СПбГУП результатом реализации данной программы являются

- высокая требовательность студентов к Университету как к образовательной и воспитательной системе: в Университете проводится регулярный мониторинг мнений, замечаний, претензий студентов об учебном процессе и планомерная работа по устранению разумных и целесообразных замечаний;

- взаимная требовательность в студенческой среде;

- отсутствие в Университете наркоманов, алкоголиков, проявлений национальной розни и других негативных явлений, существующих в современной молодежной среде;

- приобщение молодежи к лучшим образцам отечественной и мировой культуры: в Университете разработана программа адаптации иногородних юношей и девушек к жизни и учебе в Санкт-Петербурге, которая начинается в конце августа с ознакомительных экскурсий по городу, по музеям;

- формирование у студентов деловых качеств, навыков и умений [4].

Как видим, в научном мире не первый год обсуждается проблема гуманитарного образования, его содержание, роль и место в современном мире. Однако, не смотря на это, интерес к этой теме не ослабевает. Напротив, переход России на двухуровневую систему образования делает эту тему более острой и актуальной. Тем не менее, закончить статью хотелось бы на позитиве: заключительным словом из доклада ректора Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, профессора А.С. Запесоцкого «Обеспечение качества высшего гуманитарного образования»: «Университеты должны воспитывать людей мыслящих, высоконравственных, которые построят новую, яркую Россию, достойных всей нашей многовековой истории и высоких культурных идеалов, выстраданных человечеством» [4].

#### *Список литературы*

- 1. Белова, С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель / С.В. Белова // Педагогика. – 2007. - № 6. – С. 19-27.*
- 2. Донских, О.А. Несколько замечаний о «гуманитарной составляющей» образования / О.А. Донских // Высшее образование в России. - 2009. - № 4. –С. 104-106.*

3. *Качество высшего гуманитарного образования: материалы круглого стола // Педагогика. – 2006. - № 3. – С. 39-47.*
4. **Запесоцкий, А.С.** *Обеспечение качества высшего гуманитарного образования / А.С. Запесоцкий // Педагогика. – 2006. - № 2. – С. 3-13.*
5. **Санникова, О.В.** *Междисциплинарность содержания социально-гуманитарного образования: социокультурные основания / О.В. Санникова // Высшее образование в России. – 2009. - № 4. – С. 98-103.*
6. **Соколов, А.С. Южакова, Л.В.** *Некоторые проблемы гуманитарного образования инженеров / А.С. Соколов, Л.В. Южакова // Высшее образование в России. -2009. - № 4. – С. 90-93.*
7. **Смирнова, Т.В.** *Возможности визуального мышления в гуманитаризации инженерного образования / Т.В. Смирнова // Высшее образование в России. – 2009. - № 4. – С. 93-98.*
8. **Кирсанов, А.** *Инженерное образование, инженерная подготовка, инженерная деятельность / А. Кирсанов, В. Иванов, В. Кондратьев, А. Гурье // Высшее образование в России. - 2008. - №6. - С. 37-40.*
9. **Осипов, П.** *Инженер как педагог, воспитатель / П. Осипов // Высшее образование в России. - 2008. - №6.- С. 43-45.*