Министерство образования и науки РФ

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

ВЕСТНИК

НИЖЕГОРОДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО

Серия
СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

№ 3 (39)

Нижний Новгород
Издательство Нижегородского госуниверситета
2015

ББК С
УДК 5+3
В 38

В 38 **Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки.** № 3 (39). – Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2015. – 268 с.

Выходит 4 раза в год

Главный редактор
А.О. Грудзинский – д.соц.н., проф. (ННГУ им. Н.И. Лобачевского)

Редакционная коллегия:
Б.И. Бедный (*зам. главного редактора*) – д.ф.-м.н., проф. (ННГУ им. Н.И. Лобачевского);
Ю.И. Александров – д.психол.н., проф. (Институт психологии РАН);
В.Н. Бобков – д.э.н., проф. (ОАО «Всероссийский центр уровня жизни», г. Москва);
Х.В. Боссонг – PhD, Prof., Dr. (Университет Дуйсбург-Эссен, Германия);
Ю.Р. Вишневский – д.филос.н., проф. (УрФУ им. Б.Н. Ельцина); Е.Н. Волкова – д.психол.н., проф. (НГПУ им. К.Минина); И.В. Гребенев – д.пед.н., проф. (ННГУ им. Н.И. Лобачевского);
И.А. Григорьева – д.соц.н., проф. (СПбУ); Т. Зарицкий – Dr. Hab., Associate Prof. (Варшавский университет, Польша); Л.Н. Захарова – д.психол.н., проф. (ННГУ им. Н.И. Лобачевского);
А.В. Золотов – д.э.н., проф. (ННГУ им. Н.И. Лобачевского); А.В. Кузнецов – д.э.н., чл.-корр. РАН (Институт мировой экономики и международных отношений РАН); Ю.А. Кузнецов – д.ф.-м.н., проф. (ННГУ им. Н.И. Лобачевского); С.В. Ледяева – PhD, Assistant Prof. (Университет Аалто, Финляндия);
М.Ю. Малкина – д.э.н., проф. (ННГУ им. Н.И. Лобачевского); М. Помпелла – PhD, Prof. (Университет г. Сиена, Италия); А.В. Мудрик – д.пед.н., проф. (МПГУ);
В.В. Николина – д.пед.н., проф. (НИРО); Г.И. Осадчая – д.соц.н., проф. (Институт социально-политических исследований РАН); Л.М. Попов – д.психол.н., проф. (КФУ);
Н.С. Пурышева – д.пед.н., проф. (МПГУ); М.А. Родионов – д.пед.н., проф. (ПГУ);
З.Х. Саралиева – д.и.н., проф. (ННГУ им. Н.И. Лобачевского);
Г. Стартиене – к.э.н., проф. (Каунасский технологический университет, Литва);
О.В. Трофимов – д.э.н., доц. (ННГУ им. Н.И. Лобачевского); А.Ю. Чепуренко – д.э.н., проф. (НИУ ВШЭ, г. Москва); С.Н. Яшин – д.э.н., проф. (ННГУ им. Н.И. Лобачевского)

ББК С

Электронная версия журнала:
http://www.vestnik-soc.unn.ru/

© Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского, 2015

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

VESTNIK

OF
LOBACHEVSKY STATE UNIVERSITY
OF NIZHNI NOVGOROD

SOCIAL SCIENCES

No. 3 (39)

Nizhni Novgorod
Nizhni Novgorod University Press
2015

Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Social Sciences. No. 3 (39). – Nizhni Novgorod: Nizhni Novgorod University Press, 2015. – 268 pp.

The journal appears four times a year

Editor-in-Chief
A.O. Grudzinskiy – D.Sc.(Sociology), Prof.

Editorial Board:

B.I. Bednyi (*Deputy Editor-in-Chief*) – D.Sc. (Physics and Mathematics), Prof.;
Yu.I. Alexandrov – D.Sc. (Psychology), Prof.; V.N. Bobkov – D.Sc. (Economics), Prof.;
H.W. Bossong – PhD, Prof. Dr.; Yu.R. Vishnevsky – D.Sc. (Philosophy), Prof.;
E.N. Volkova – D.Sc. (Psychology), Prof.; I.V. Grebenev – D.Sc. (Pedagogy), Prof.;
I.A. Grigorieva – D.Sc. (Sociology), Prof.; T. Zarycki – Dr. Hab., Associate Prof.;
L.N. Zakharova – D.Sc. (Psychology), Prof.; A.V. Zolotov – D.Sc. (Economics), Prof.;
A.V. Kuznetsov – D.Sc. (Economics), Corresponding Member of the RAS;
Yu.A. Kuznetsov – D.Sc. (Physics and Mathematics), Prof.; S.V. Ledyaeva – PhD, Assistant Prof .;
M.Yu. Malkina – D.Sc. (Economics), Prof.; M. Pompella – PhD, Prof .;
A.V. Mudrik – D.Sc. (Pedagogy), Prof.; V.V. Nikolina – D.Sc. (Pedagogy), Prof.;
G.I. Osadchaya – D.Sc. (Sociology), Prof.;
L.M. Popov – D.Sc. (Psychology), Prof.; N.S. Purysheva – D.Sc. (Pedagogy). Prof.;
M.A. Rodionov – D.Sc. (Pedagogy), Prof.; Z.H. Saralieva – D.Sc. (History), Prof.;
G. Startienė – Prof., Dr. of Social Sciences (Economics);
O.V. Trofimov – D.Sc. (Economics), Assoc. Prof.; A.Yu. Chepurenko – D.Sc. (Economics), Prof.;
S.N. Yashin – D.Sc. (Economics), Prof.

Electronic version of the journal can be found at:
http://www.vestnik-soc.unn.ru/

© Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Экономические науки

Кузнецов Ю.А., Мичасова О.В. Формализация задачи выявления и анализа основных факторов, определяющих экономический рост в РФ....9
Матвеев В.А., Овчаров А.О. Совершенствование механизмов инвестирования финансовых ресурсов в системе государственного социального страхования....20
Яшина Н.И., Богомолов С.В., Ширяева Ю.С. Методика оценки бюджетной устойчивости территории....29
Яшин С.Н., Солдатова Ю.С. Анализ взаимосвязи устойчивости инновационного развития и экономического состояния на предприятиях металлургической отрасли....35
Куфтырев И.Г., Передня С.С., Верещагина Ю.Н. Перспективы создания государственной перестраховочной компании....42
Перова В.И., Ласточкина Е.И. Нейросетевое моделирование динамики инновационной деятельности в регионах Российской Федерации....49
Рубцова Е.М. О некоторых особенностях определения экономического эффекта инновационных проектов....59
Узбекова А.С., Плеханова А.Ф., Шибанов Н.А. Риски кластерных образований и их субъектов....70
Шмелева Н.В. Рецензия на книгу Г.И. Черкасова «Общая теория собственности»....77

Социологические науки

Волков Ю.К., Зубанов М.А. Мир-системное описание будущего современной цивилизации: комментарии и оценки утопистического прогноза конца прошлого века....79
Иудин А.А., Шпилёв Д.А. Социальные проблемы модернизации страны и особенности сырьевой экономики....85
Окладникова Е.А. Педагогический труд, его символика и общественное значение в представлениях жителей Санкт-Петербурга....93
Щебланова В.В., Ивженко Т.С. Образовательная интеграция детей с нарушениями в развитии в контексте сотрудничества общеобразовательной и специальной школ....101
Зайцева Е.А., Мальцев К.Г. Дискурс терроризма как продукт либеральной идеологии: методологический аспект....111
Дидковская Я.В. Социальный механизм взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры: процесс трансформации....121
Ходырева Е.Б. Социальное сиротство: анализ причин и пути решения....132
Ганин Е.А. Конструирование социокультурных табу группами социального действия в российском виртуальном пространстве....138
Овчинникова Н.В. Дилемма общественного блага в сфере ЖКХ....143
Амбарова П.А. Темпоральные ресурсы волонтерства....150
Ермилова А.В., Арнаутова Т.А. Социокультурная и когнитивная функции семьи....159

Педагогические науки

Акульшина А.В., Галушко Д.В. Интернационализация высшего образования и национальные интересы: пути гармонизации....165
Фомичева Ж.Е., Андреев В.Н. Проектирование образовательных программ в предметной области «Иностранные языки» на основе методологии «Тюнинг»....172
Горбашко Е.А., Васильева Е.В. Международные конференции и их роль в повышении конкурентоспособности российских вузов....176
Горылев А.И., Камынина Н.Р. Совместные образовательные программы как инструмент построения единого европейского пространства высшего образования....183

Шведова С.В., Маевская И.М. Теоретические основы внедрения инструментов интернационализации в деятельность университета.....190
Трегубова Т.М. Международные проекты поликультурного образования студентов в условиях современных проблем глобализации.....194
Ватолкина Н.Ш., Федоткина О.П. Международное сетевое сотрудничество вузов России в области образования: механизмы устойчивого развития.....200
Заботкина В.И., Маколов В.И. Система обеспечения качества в рамках совместных образовательных программ.....207
Гребенев И.В., Сомова Д.Д. Трудовое воспитание в советской школе: парадоксы становления и развития.....215
Стронгина Н.Р., Маркин А.В. Совершенствование математического образования студентов-химиков.....224
Фортунатова В.А. Образовательная игра как метафора и технология: философско-гуманитарный аспект.....231
Орлова Е.С., Богатова О.П., Дедегкаева Т.А. Проблема представления предметного содержания в учебных программах по дисциплине «Иностранный язык» в классическом университете.....236
Оберемко О.Г. Аксиологический аспект обучения иностранному языку в лингвистическом вузе.....243
Каткова М.Р., Зворыкин И.Ю. Методические возможности автоматизации школьного физического эксперимента.....248
Перова В.И. Проектный метод обучения: эффективность учебной и научной деятельности студентов.....252
Салехи Мотаахед З. Гражданское воспитание как форма проявления демократизации и процесса нациестроительства в России.....258

Авторы.....265

CONTENTS

Economic sciences

Kuznetsov Yu.A., Michasova O.V. Formalization of the task of identifying and analyzing the main economic growth determinants in Russia....9
Matveev V.A., Ovcharov A.O. Improvement of investment mechanisms of financial resources in the public system of social insurance....20
Yashina N.I., Bogomolov S.V., Shiriaeva Yu.S. Methods for assessing the fiscal sustainability of a territory....29
Yashin S.N., Soldatova Yu.S. Analysis of the relationship between stability of innovative development and economic condition of the metallurgical industry enterprises....35
Kuftiryov I.G., Perednya S.S., Vereshchagina Yu.N. Prospects for the creation of a state reinsurance company....42
Perova V.I., Lastochkina E.I. Neural network modeling of the innovative activity dynamics in the Russian Federation regions....49
Rubtsova E.M. Some peculiarities of determining the economic effect of innovation projects....59
Uzbekova A.S., Plekhanova A.F., Shibanov N.A. The risks of clusters and their participants....70
Shmeleva N.V. Review of the book "The General Theory of Property" by G.I. Cherkasov....77

Sociological sciences

Volkov Yu.K., Zubanov M.A. The world-systems description of the future of the modern civilization: (commentaries and evaluations of the utopistic forecast of the late twentieth century)....79
Iudin A.A., Shpilev D.A. Social problems associated with modernization of Russia and specifics of a commodity-based economy....85
Okladnikova E.A. Pedagogical work, its symbolism and social significance in the perception of St. Petersburg citizens....93
Shcheblanova V.V., Ivzhenko T.S. Educational integration of children with special needs in the context of cooperation of general education and special schools....101
Zaytseva E.A., Maltsev K.G. Discourse of terrorism as a product of liberal ideology: a methodological aspect....111
Didkovskaya Ya.V. Social mechanism of interrelation between professional self-determination and professional career: the transformation process....121
Khodyreva E.B. Social orphanhood: analysis of causes and possible ways to solve the problem....132
Ganin E.A. Design of socio-cultural taboos by social action groups in the Russian virtual space....138
Ovchinnikova N.V. Public good dilemma in the housing and communal services....143
Ambarova P.A. Temporal resources of volunteerism....150
Ermilova A.V., Arnautova T.A. Sociocultural and cognitive functions of the family....159

Pedagogical sciences

Akulshina A.V., Galushko D.V. Internationalization of higher education and national interests: ways for harmonization....165
Fomichev Zh.E., Andreev V.N. Design of educational programs in the subject area "Foreign Languages" on the basis of the Tuning methodology....172
Gorbashko E.A., Vasilyeva E.V. International scientific conferences and their role in the enhancement of Russian universities' international competitiveness....176
Gorylev A.I., Kamynina N.R. Joint education programs: a tool to build the European Higher Education Area....183
Shvedova S.V., Maevskaya I.M. Theoretical basis for integration of internationalization tools in the activities of the university....190

Tregubova T.M. International projects of multicultural education of students in the context of modern problems of globalization.....194
Vatolkina N.Sh., Fedotkina O.P. International network cooperation of Russian universities in the field of education: sustainable growth mechanisms.....200
Zabotkina V.I., Makolov V.I. Quality assurance system in joint degree programs.....207
Grebenev I.V., Somova D.D. Work education in the Soviet school: paradoxes of formation and development.....215
Strongina N.R., Markin A.V. Mathematical training improvement for chemistry students.....224
Fortunatova V.A. Educational game as a metaphor and technology: philosophical and humanitarian aspect.....231
Orlova E.S., Bogatova O.P., Dedegkaeva T.A. The problem of the subject presentation in second language syllabuses at the classical university.....236
Oberemko O.G. Axiological aspect of foreign language teaching in the linguistic university.....243
Katkova M.R., Zvorykin I.Yu. Instructional potential of physical experiment automation in school.....248
Perova V.I. Project-based instruction method: efficiency of students' educational and scientific work.....252
Zahra Salehi Motaahed Civic education as a form of manifestations of democratization and the nation building process in Russia.....258

Authors.....265

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 338.1

ФОРМАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧИ ВЫЯВЛЕНИЯ И АНАЛИЗА ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ РОСТ В РФ

© 2015 г.

Ю.А. Кузнецов [1], ***О.В. Мичасова*** [1, 2]

[1] Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
[2] НИУ «Высшая школа экономики», Нижегородский филиал

michasova@iee.unn.ru

Поступила в редакцию 15.06.2015

Проанализированы основные макроэкономические показатели, характеризующие инновационную и научно-исследовательскую деятельность, которые могут быть использованы при построении производственной функции Российской Федерации. Был рассмотрен 21 показатель по данным Федеральной службы государственной статистики за 1995–2013 гг. Среди них с помощью коинтеграционного анализа выявлены те факторы, которые действительно могут определять прирост валового внутреннего продукта страны. Для этих восьми показателей проанализированы парные взаимосвязи с ВВП. По результатам отбора построена эконометрическая модель для производственной функции РФ в виде Кобба – Дугласа, которая учитывает инвестиции в основной капитал и соотношение численности персонала, занятого научными исследованиями и разработками, и численности исследователей. Результаты моделирования могут быть использованы при дальнейших исследованиях влияния инноваций, результатов НИОКР и высококвалифицированного человеческого капитала на экономический рост в России.

Ключевые слова: экономический рост, исследования и разработки, инновации, человеческий капитал, производственные функции, эконометрическое моделирование.

Введение

Макроэкономические производственные функции позволяют выявить наиболее значимые факторы экономики для развития производства и поддержания темпов экономического роста. Не вызывает сомнений, что показатели, характеризующие человеческий капитал, инновации и сектор исследований и разработок, являются одними из важнейших факторов, определяющих экономическое развитие страны. Конечно, российская экономика является во многом ресурсозависимой и темпы экономического роста определяются ценами на основные экспортируемые энергоносители, но, в свете проводимой модернизации российской экономики, инновации, исследования и разработки начинают приобретать все большее значение при определении темпов экономического роста страны. Данная работа направлена на выявление тех факторов, которые характеризуют указанные сферы и оказывают значимое влияние на экономический рост.

Построение и анализ производственной функции для Российской Федерации с учетом различных факторов представляется весьма актуальной темой с учетом существования достаточно большого количества работ в данной сфере. Среди работ в этой области можно отметить: [1], где рассмотрены методологические аспекты построения производственных функций по данным об инвестициях; [2], где исследуется влияние народно-хозяйственной инфраструктуры и мировой цены нефти; [3], где на базе производственных функций изучается производственный потенциал регионов РФ и эффективность инноваций в этих регионах; [4], где проведён сравнительный анализ применимости нескольких спецификаций производственной функции России; [5], где рассмотрены возможные последствия смены технологий в промышленности и РФ и их учет в производственной функции; [6], посвященная исследованию проблем построения производственных зависимостей для российской переходной экономики. Среди последних зарубежных работ, посвященных исследованию производственных функций и выявлению ключевых факторов, определяющих экономический рост, можно отметить [7, 8, 9–11] и другие. Однако представляется важным выявить для экономики России

такие факторы, которые имеют отношение к инновационным технологиям в производстве, научно-исследовательскому сектору и высококвалифицированному человеческому капиталу и играют существенную роль при определении темпов экономического роста страны.

Для анализа производственной функции Российской Федерации и выявления основных факторов, которые оказывают влияние на экономический рост, были рассмотрены данные Федеральной службы государственной статистики за 1995–2013 гг. [12]. Были отобраны показатели, которые могут характеризовать степень модернизированности и инновационности экономики страны, а также состояние высокоуровневого человеческого капитала. Кроме того, временные ряды, которые описывают выбранные параметры, должны обладать достаточной продолжительностью, что обусловлено требованиями эконометрического инструментария.

Таким образом, для исследования влияния на экономический рост (y, валовой внутренний продукт (ВВП) в ценах 2008 г., млрд руб.) был выбран 21 фактор: основные фонды в ценах 2008 г., млн руб. (x_1); коэффициент обновления основных фондов, % (x_2); коэффициент выбытия основных фондов, % (x_3); численность экономически активного населения, тыс. чел. (x_4); занятые в экономике, тыс. чел. (x_5); число организаций, выполнявших научные исследования и разработки, единиц (x_6); численность персонала, занятого научными исследованиями и разработками, человек (x_7); численность исследователей, человек (x_8); численность аспирантов, человек (x_9); выпуск из аспирантуры с защитой диссертации, человек (x_{10}); численность докторантов, человек (x_{11}); выпуск из докторантуры с защитой диссертации, человек (x_{12}); расходы федерального бюджета на науку в ценах 2008 года, млн руб. (x_{13}); внутренние затраты на исследования и разработки в ценах 2008 года, млн руб. (x_{14}); количество выданных патентов на изобретения, шт. (x_{15}); число действующих патентов на изобретения, шт. (x_{16}); удельный вес организаций добывающих, обрабатывающих производств, по производству и распределению электроэнергии, газа и воды, осуществлявших технологические инновации, в общем числе организаций, % (x_{17}); объем отгруженных инновационных товаров, работ и услуг организаций добывающих, обрабатывающих производств, по производству и распределению электроэнергии, газа и воды, в ценах 2008 года, млн руб. (x_{18}); инвестиции в основной капитал в ценах 2008 года, млн руб. (x_{19}); число созданных (разработанных) передовых производственных технологий, единиц (x_{20}); число используемых передовых производственных технологий, единиц (x_{21}).

Для построения эконометрических моделей и тестирования гипотез использовались пакеты MatLab R2014b и MS Excel 2010.

1. Анализ факторов, определяющих экономический рост в Российской Федерации

Так как рассматриваемые данные являются временными рядами, нельзя определять наличие или отсутствие взаимосвязей между переменными с помощью корреляционно-регрессионного анализа в силу существования так называемой «ложной регрессии», когда близость к 1 коэффициента корреляции является не следствием существования причинной связи между двумя переменными, а результатом наличия тренда значений обеих переменных (как детерминированного, так и стохастического) [13].

В случае когда нестационарные временные ряды связаны долгосрочными взаимосвязями, остатки в соответствующей регрессионной модели должны быть стационарными. Временные ряды в этом случае называются коинтегрированными, а оценки регрессии, полученные по методу наименьших квадратов, будут состоятельными [14].

Для тестирования временных рядов на коинтеграцию в MatLab реализованы тесты Энгла – Гренджера и Йохансена. Применение теста Энгла – Гренджера в рассматриваемом случае невозможно по причине недостаточной длины исходных временных рядов [15]. Временные ряды, проверяемые на коинтеграцию с помощью теста Йохансена, должны быть стационарными по уровням или первым разностям, т.е. интегрируемыми нулевого ($I(0)$) или первого порядка ($I(1)$) [16]. Для проверки соответствующих временных рядов на стационарность и определения порядка интегрируемости использовались расширенный тест Дики – Фуллера и тест Филлипса – Перрона. В табл. 1 приводятся результаты проверки гипотезы о существовании единичного корня (расчетные значения статистик и p-значения) по расширенному тесту Дики – Фуллера. Результаты теста Филлипса – Перрона полностью подтверждают результаты расширенного теста Дики – Фуллера. ‘AR’ указывает на авторегрессионную спецификацию модели, т.е. стационарность относительно стохастического тренда (разностно-стационарный ряд); ‘TS’ – на стационарность относительно детерминированного тренда. Различать эти два

Таблица 1

Тест Дики – Фуллера

	Уровни				Первые разности			
	‘AR’		‘TS’		‘AR’		‘TS’	
	stat	pValue	stat	pValue	stat	pValue	stat	pValue
y	3.0263	0.9977	–2.5620	0.3249	–2.4059	0.0193	–3.3833	0.0876
x_1	–0.4479	0.4740	–1.8591	0.6312	–5.7486	0.0010	–6.9323	0.0010
x_2	1.7580	0.9758	–3.3287	0.0939	–2.9247	0.0063	–3.3134	0.0981
x_3	–3.8574	0.0010	–3.4144	0.0813	–3.2210	0.0037	–4.1240	0.0247
x_4	0.7792	0.8721	–3.0126	0.1563	–3.9783	0.0010	–3.9476	0.0337
x_5	1.0173	0.9110	–2.6942	0.2673	–3.1256	0.0043	–3.1155	0.1349
x_6	–0.8317	0.3343	–2.8252	0.2101	–4.4180	0.0010	–4.3530	0.0167
x_7	–3.3391	0.0029	–3.7543	0.0452	–2.8367	0.0077	–2.9778	0.1663
x_8	–3.1153	0.0043	–4.0917	0.0248	–2.7852	0.0086	–2.8797	0.1923
x_9	1.3945	0.9527	1.0405	0.9990	–0.7481	0.3640	–1.0455	0.9082
x_{10}	0.5507	0.8248	–1.0440	0.9102	–4.1018	0.0010	–5.2919	0.0039
x_{11}	1.8591	0.9801	–3.3786	0.0864	–1.5864	0.1026	–1.4725	0.7967
x_{12}	–0.0785	0.6085	–2.0973	0.5274	–5.4911	0.0010	–6.3505	0.0010
x_{13}	2.9599	0.9973	–1.6884	0.7056	–3.7148	0.0010	–8.3696	0.0010
x_{14}	2.3472	0.9922	–2.2599	0.4565	–3.1859	0.0039	–4.1490	0.0238
x_{15}	–0.5044	0.4534	–2.0940	0.5288	–4.7756	0.0010	–4.6551	0.0098
x_{16}	0.7455	0.8656	–1.9325	0.5992	–3.5115	0.0021	–3.3581	0.0913
x_{17}	0.4473	0.7999	–1.5616	0.7608	–3.8647	0.0010	–4.0190	0.0297
x_{18}	2.6233	0.9955	–0.9165	0.9307	–2.3115	0.0237	–3.4795	0.0746
x_{19}	1.6704	0.9714	–2.3911	0.3993	–2.5306	0.0147	–2.7370	0.2497
x_{20}	0.9594	0.9016	–1.3202	0.8432	–2.8788	0.0074	–3.7306	0.0522
x_{21}	2.6093	0.9952	–0.2341	0.9848	–1.3693	0.1499	–2.1813	0.4888

вида стационарности необходимо для того, чтобы определить способ, которым можно привести нестационарный ряд к стационарному, иначе может возникнуть ряд проблем, в том числе передифференцированность временного ряда [13]. Коинтеграционная зависимость возможна между макроэкономическими рядами, принадлежащими к классу DS-рядов (ряды со стохастическим трендом, которые приводятся к стационарному ряду только путем k-кратного дифференцирования).

Из табл. 1 следует, что временные ряды x_3, x_7 и x_8 являются интегрируемыми нулевого порядка ($I(0)$), а все остальные временные ряды являются интегрируемыми первого порядка ($I(1)$), за исключением x_9, x_{11} и x_{21}, которые дальше не учитываются при анализе. Проверка существования парной коинтеграции между ВВП и остальными факторами проведена с помощью теста Йохансена. Соответствующие результаты приведены в табл. 2. Заметим, что при анализе рассматривались не только текущие значения, но и лаговые, так как ВВП может определяться значениями параметров не только в текущем году, но и в предшествующих.

Согласно табл. 2 коинтеграция наблюдается между ВВП и коэффициентом обновления основных фондов (x_2) в текущем году и с лагом единица; между ВВП и числом организаций, выполнявших научные исследования и разработки (x_6), с лагом единица; между ВВП и численностью персонала, занятого научными исследованиями и разработками (x_7); между ВВП и численностью исследователей (x_8) в текущем году и с лагами 1, 2 и 3; между ВВП и выпуском из аспирантуры с защитой диссертации (x_{10}); между ВВП и выпуском из докторантуры с защитой диссертации (x_{12}) в текущем и предыдущих годах; между ВВП и инвестициями в основной капитал (x_{19}) в текущем году и с лагом 1; между ВВП и числом созданных (разработанных) передовых производственных технологий (x_{20}) с лагом 3. Рассмотрим перечисленные взаимосвязи более подробно.

2. Анализ взаимосвязей между ВВП и факторами роста

Взаимосвязи ВВП с коэффициентом обновления основных фондов (x_2) в первых разностях представлены на рис. 1 – для текущих значений, и на рис. 2 – для лага 1. Коэффициент корреляции для первых разностей показывает, что существует значимая (Значимость во всей работе рассматривается на уровне 5%, если не указано другое) умеренная взаимосвязь между текущими значениями показателей, а между ВВП и лаговым значением коэффициента обновления основных фондов значимой связи нет. Тест при-

Таблица 2

Тест Йохансена

		t		$t-1$		$t-2$		$t-3$	
		stat	pValue	stat	pValue	stat	pValue	stat	pValue
x_1	$r0$	10.4805	0.2699	7.8194	0.5312	4.9421	0.8148	6.6358	0.6475
	$r1$	0.1787	0.7565	0.2338	0.7355	0.2125	0.7436	1.3184	0.3232
x_2	$r0$	25.8288	0.0010	28.2505	0.0010	13.1759	0.1091	8.0700	0.5066
	$r1$	0.0443	0.8338	0.4450	0.6552	0.2018	0.7477	0.9050	0.4804
x_3	$r0$	14.4009	0.0726	12.4767	0.1359	13.4148	0.1005	12.4175	0.1385
	$r1$	0.8265	0.5102	0.7623	0.5346	1.0122	0.4396	2.6681	0.1027
x_4	$r0$	10.6258	0.2556	9.5397	0.3623	11.3449	0.1915	10.0601	0.3112
	$r1$	0.0019	0.9654	0.0552	0.8148	0.2202	0.7407	1.0514	0.4247
x_5	$r0$	9.3624	0.3797	10.0369	0.3134	11.9516	0.1597	9.6799	0.3485
	$r1$	0.0001	0.9969	0.1306	0.7748	0.2136	0.7432	0.8750	0.4918
x_6	$r0$	8.2461	0.4893	20.8650	0.0074	11.5632	0.1793	15.2815	0.0539
	$r1$	0.0179	0.8940	0.0392	0.8436	0.1617	0.7629	2.4039	0.1214
x_7	$r0$	20.3764	0.0088	15.3171	0.0532	15.1445	0.0564	12.0435	0.1551
	$r1$	0.2368	0.7344	1.4197	0.2847	1.5604	0.2312	1.4407	0.2767
x_8	$r0$	23.2546	0.0035	21.9193	0.0048	25.4033	0.0014	18.1925	0.0192
	$r1$	1.0073	0.4414	3.4921	0.0617	2.6197	0.1061	1.7069	0.1918
x_{10}	$r0$	19.9125	0.0101	12.9689	0.1165	6.3663	0.6739	9.6724	0.3492
	$r1$	3.4165	0.0646	2.3903	0.1224	0.5158	0.6283	1.6439	0.1998
x_{12}	$r0$	17.4653	0.0249	16.9788	0.0297	10.2349	0.2940	6.9392	0.6177
	$r1$	2.4845	0.1157	1.1002	0.4061	1.4109	0.2880	0.9479	0.4640
x_{13}	$r0$	12.5507	0.1328	7.5498	0.5577	6.5718	0.6538	6.6735	0.6438
	$r1$	0.1255	0.7767	0.5223	0.6258	0.3676	0.6847	1.0197	0.4367
x_{14}	$r0$	9.2884	0.3870	6.7621	0.6351	7.9983	0.5137	9.5041	0.3658
	$r1$	0.0065	0.9357	0.0568	0.8121	0.3478	0.6922	0.8682	0.4943
x_{15}	$r0$	13.2712	0.1057	8.5597	0.4585	4.9003	0.8192	6.2756	0.6828
	$r1$	0.2946	0.7124	0.2440	0.7317	0.2701	0.7217	2.1000	0.1475
x_{16}	$r0$	5.9584	0.7140	4.7433	0.8353	5.3963	0.7692	5.9883	0.7111
	$r1$	0.0237	0.8779	0.0724	0.7969	0.3214	0.7022	1.0790	0.4142
x_{17}	$r0$	8.5966	0.4549	5.6072	0.7485	6.0580	0.7042	8.2377	0.4901
	$r1$	0.4987	0.6348	0.5113	0.6300	0.8844	0.4882	1.9722	0.1608
x_{18}	$r0$	6.5851	0.6524	8.3953	0.4747	15.2469	0.0545	13.3738	0.1020
	$r1$	0.5035	0.6330	1.1133	0.4012	0.7645	0.5338	1.4339	0.2793
x_{19}	$r0$	18.3822	0.0180	39.0324	0.0010	13.4614	0.0990	6.1731	0.6929
	$r1$	1.2307	0.3565	0.7264	0.5482	0.2591	0.7259	0.5899	0.6001
x_{20}	$r0$	10.7019	0.2481	11.7655	0.1688	10.3433	0.2834	15.7244	0.0462
	$r1$	1.4781	0.2625	1.1914	0.3715	0.6480	0.5781	0.4641	0.6480

$r0$, $r1$ – метки, указывающие на возможный ранг коинтеграции (максимальное количество линейно независимых коинтеграционных векторов). Нулевой ранг коинтеграции указывает на ее отсутствие.

чинности Гренджера показал, что существование причинно-следственной связи между x_2 и y возможно, а вот y на x_2 не влияет.

Между ВВП и числом организаций, выполнявших научные исследования и разработки (x_6), существует взаимосвязь для лага 1 (рис. 3). Коэффициент корреляции для первых разностей показывает, что взаимосвязь является слабой и незначимой. Тест причинности Гренджера показывает возможность существования двухсторонней взаимосвязи для этих показателей.

ВВП и численность персонала, занятого научными исследованиями и разработками (x_7), демонстрируют значимую умеренную положительную взаимосвязь для первых разностей (рис. 4). Согласно тесту Гренджера нулевая гипотеза об отсутствии причинно-следственной взаимосвязи между этими показателями не принимается.

ВВП взаимосвязано с численностью исследователей (x_8) и для текущих значений (рис. 5), и для всех трех лагов (рис. 6–8). В первых разностях наблюдается значимая умеренная взаимосвязь для текущих значений, для лаговых значений взаимосвязь будет незначимой. Тест причинности Гренджера показывает возможность существования двухсторонней взаимосвязи для этих показателей.

Между ВВП и выпуском из аспирантуры с защитой диссертации (x_{10}) наблюдается слабая

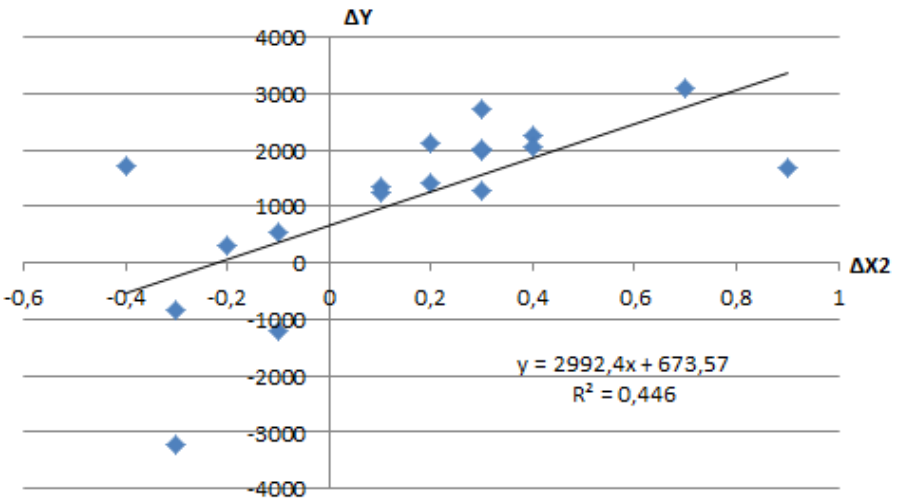

Рис. 1. Взаимосвязь ВВП с коэффициентом обновления основных фондов в первых разностях. Коэффициент корреляции – 0.6679, *t*-статистика – 3.5893

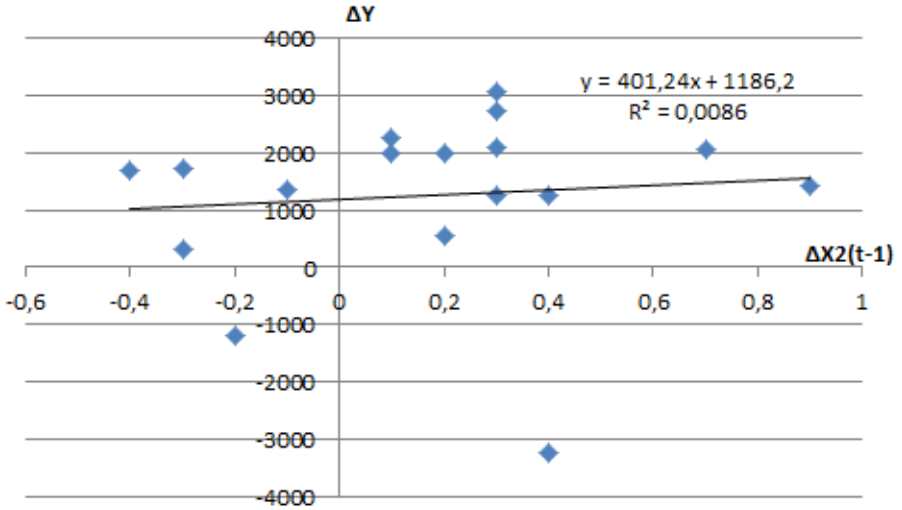

Рис. 2. Взаимосвязь ВВП с коэффициентом обновления основных фондов с лагом 1, в первых разностях. Коэффициент корреляции – 0.928, *t*-статистика – 0.3609

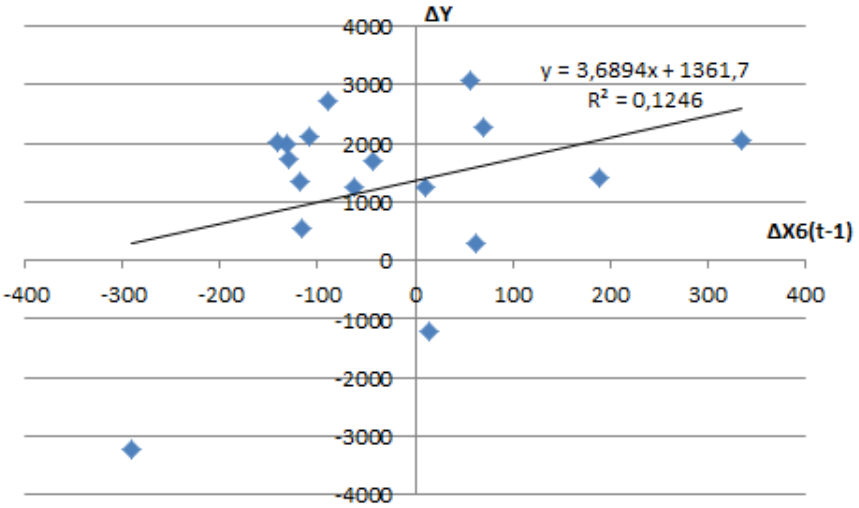

Рис. 3. Взаимосвязь ВВП с числом организаций, выполнявших научные исследования и разработки, с лагом 1 в первых разностях. Коэффициент корреляции – 0.3529, *t*-статистика – 1.4609

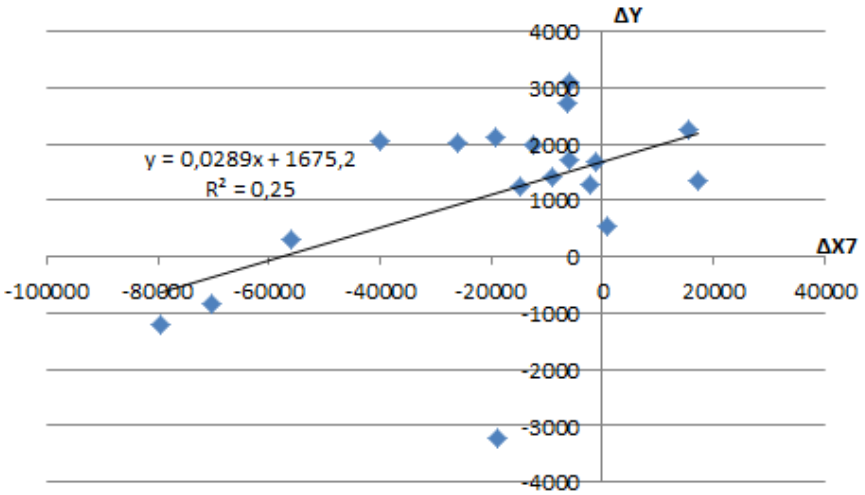

Рис. 4. Взаимосвязь ВВП с численностью персонала, занятого научными исследованиями и разработками, в первых разностях. Коэффициент корреляции – 0.4500, *t*-статистика – 2.3093

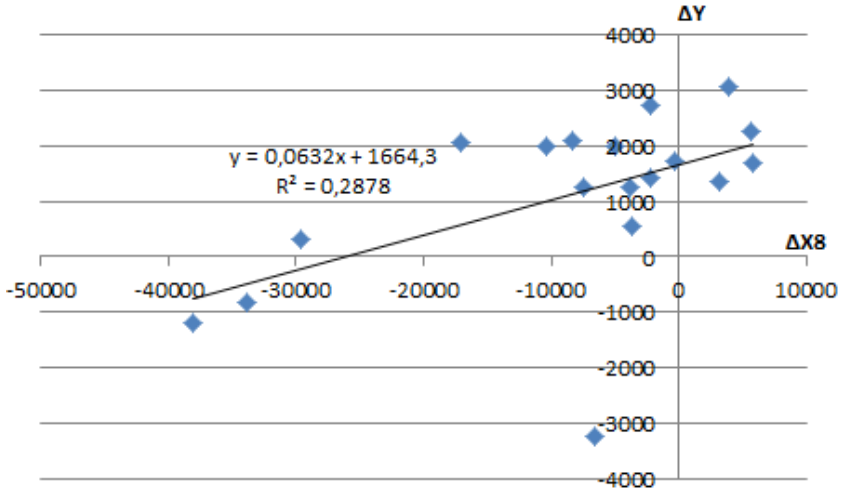

Рис. 5. Взаимосвязь ВВП с численностью исследователей, в первых разностях. Коэффициент корреляции – 0.5364, *t*-статистика – 2.5426

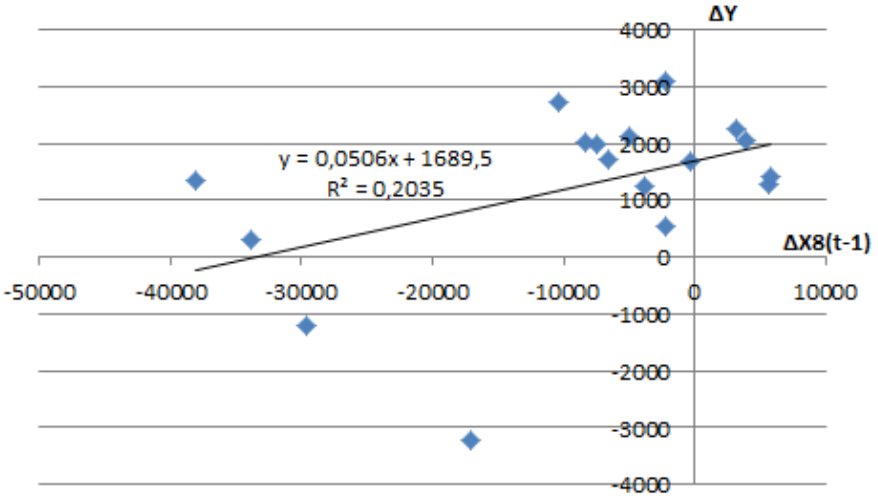

Рис. 6. Взаимосвязь ВВП с численностью исследователей, с лагом 1 в первых разностях. Коэффициент корреляции – 0.4511, *t*-статистика – 1.9578

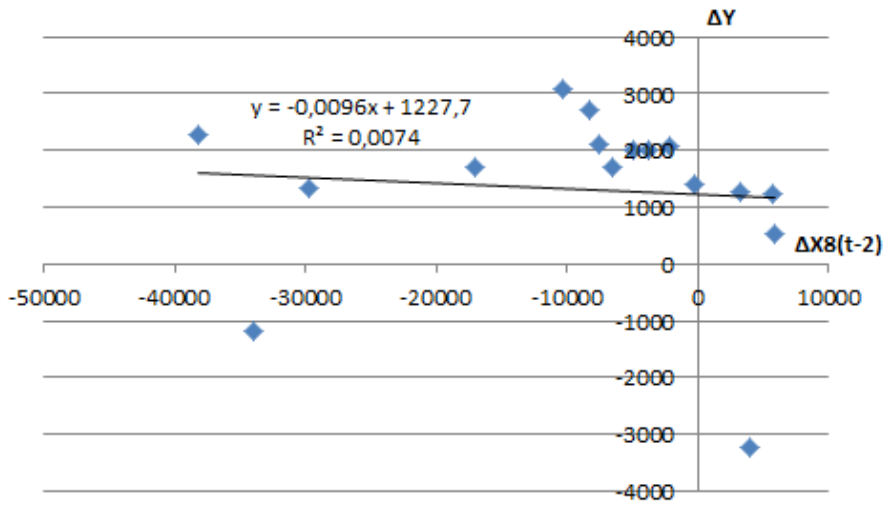

Рис. 7. Взаимосвязь ВВП с численностью исследователей с лагом 2, в первых разностях. Коэффициент корреляции – (–0.0860), *t*-статистика – (–0.3230)

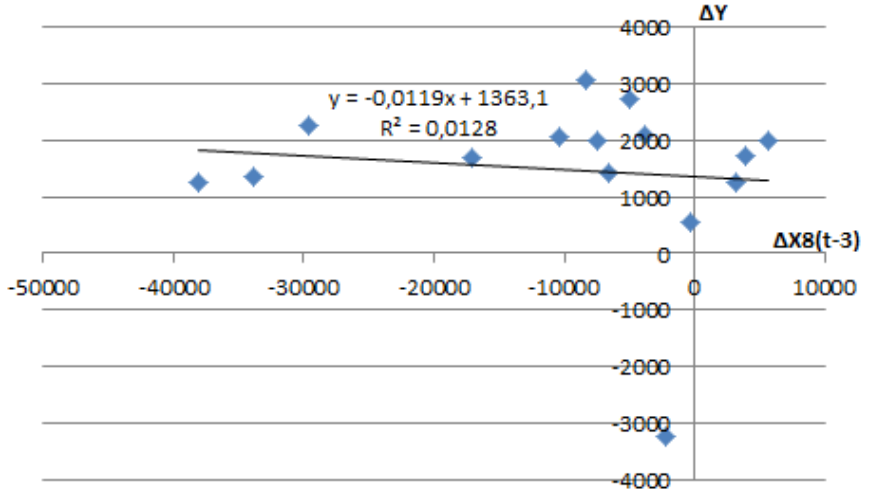

Рис. 8. Взаимосвязь ВВП с численностью исследователей с лагом 3, в первых разностях. Коэффициент корреляции – (–0.1130), *t*-статистика – (–0.4099)

отрицательная взаимосвязь (рис. 9). Однако она является незначимой. Согласно тесту Гренджера нулевая гипотеза об отсутствии причинно-следственной взаимосвязи между этими показателями не принимается.

Взаимосвязь между ВВП и выпуском из докторантуры с защитой диссертации (x_{12}) является значимой (на 10% уровне) для текущих значений (рис. 10) и незначимой для лага 1 (рис. 11). Зависимость является умеренной, но обратной. Вероятно, это можно объяснить спецификой процесса защит докторских диссертаций, снижением их количества в последнее время, реформами образования и науки. Тест причинности Гренджера не позволяет принять нулевую гипотезу об отсутствии взаимосвязи между y и x_{12}.

Что касается взаимосвязи ВВП с инвестициями в основной капитал (x_{19}), то связь между текущими значениями – значимая, сильная, положительная (рис. 12); для лага 1 – незначимая отрицательная (рис. 13). Тест причинности Гренджера показал, что гипотеза об отсутствии причинно-следственной связи между y и x_{19} не принимается.

Также наблюдается незначимая слабая отрицательная взаимосвязь между ВВП и числом созданных (разработанных) три года назад передовых производственных технологий (рис. 14). Тест причинности Гренджера также не позволяет принять гипотезу об отсутствии причинно-следственной взаимосвязи между этими факторами.

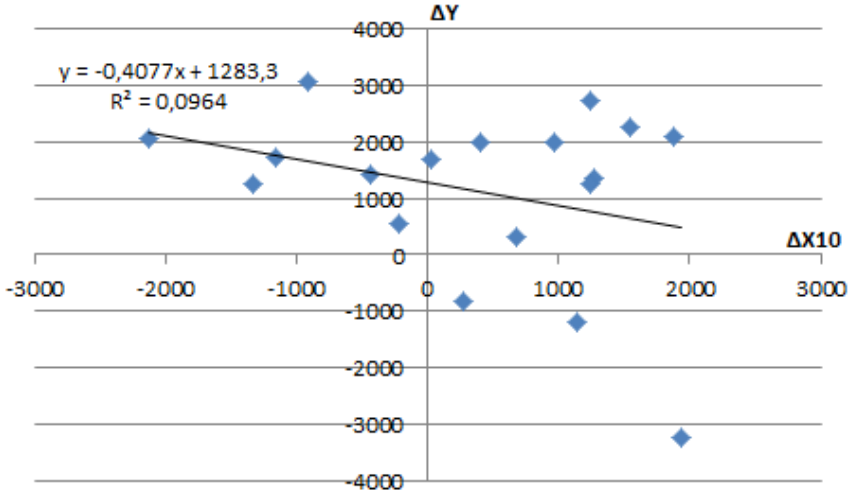

Рис. 9. Взаимосвязь ВВП с выпуском из аспирантуры с защитой диссертации, в первых разностях. Коэффициент корреляции – (–0.3105), *t*-статистика – (–1.3064)

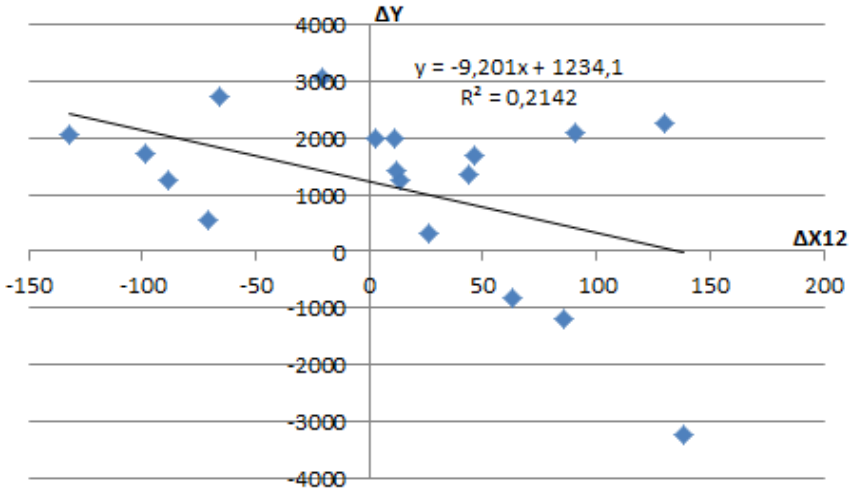

Рис. 10. Взаимосвязь ВВП с выпуском из докторантуры с защитой диссертации, в первых разностях. Коэффициент корреляции – (–0.4628), *t*-статистика – (–2.0884)

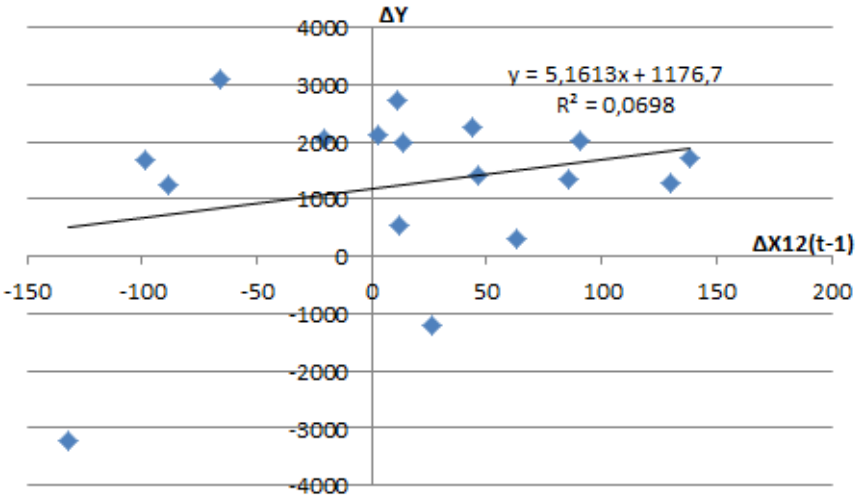

Рис. 11. Взаимосвязь ВВП с выпуском из докторантуры с защитой диссертации с лагом 1, в первых разностях. Коэффициент корреляции – 0.2642, *t*-статистика – 1.0611

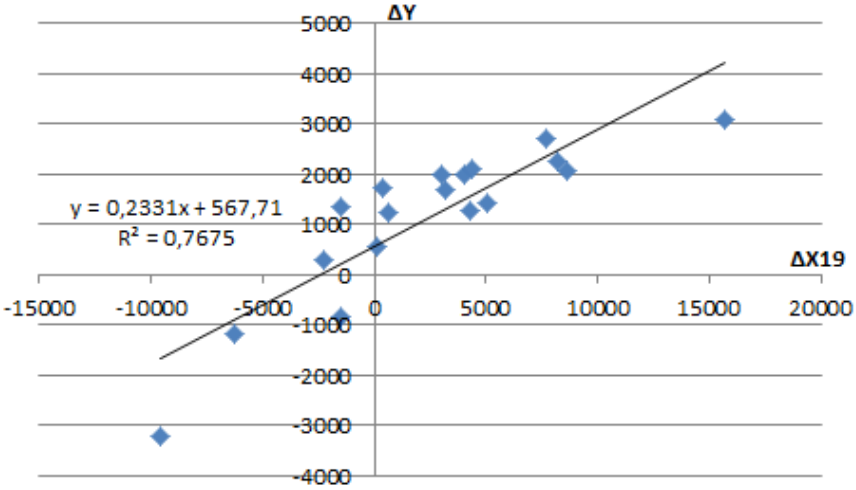

Рис. 12. Взаимосвязь ВВП с инвестициями в основной капитал, в первых разностях. Коэффициент корреляции – 0.8761, *t*-статистика – 7.2671

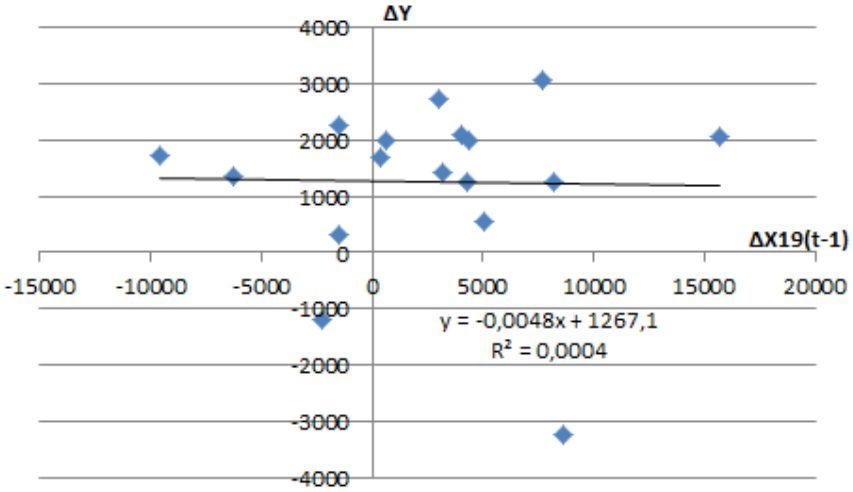

Рис. 13. Взаимосвязь ВВП с инвестициями в основной капитал с лагом 1, в первых разностях. Коэффициент корреляции – (–0.0189), *t*-статистика – (–0.0732)

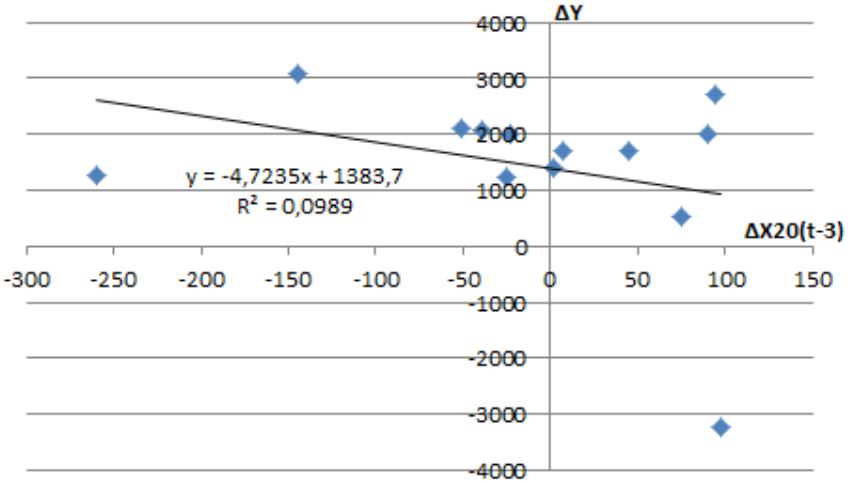

Рис. 14. Взаимосвязь ВВП с числом созданных (разработанных) передовых производственных технологий с лагом 3, в первых разностях. Коэффициент корреляции – (–0.3145), *t*-статистика – (–1.0987)

3. Построение макроэкономической модели экономики РФ

Теперь рассмотрим модель множественной регрессии, которая позволит рассмотреть совместно выявленные выше влияющие на ВВП факторы. Ограничимся рассмотрением производственной функции в спецификации Кобба – Дугласа. Для этого прологарифмируем все показатели, а также включим в модель фактор времени, коэффициент при котором трактуется как показатель экзогенно-заданного технологического прогресса:

$$\ln y_t = \beta_0 + \sum_{i \in M} \beta_i \ln(x_{it}) + \gamma t,$$

$$M = \{2,7,8,12,19\}. \qquad (1)$$

Коэффициенты модели и характеристики регрессии представлены в таблице 3 (Модель 1). Так как не все показатели в (1) являются значимыми, то Модель 1 редуцируется к Модели 2 (сокращенная форма Модели 1).

Таблица 3

Регрессионный анализ

Переменная	Коэффициенты и значения	
	Модель 1	Модель 2
Константа	10.2954** (4.0275)	6.0886** (2.7807)
$\ln(x_2)$	0.1736 (0.1110)	
$\ln(x_7)$	1.0121 (0.6010)	1.5398*** (0.3732)
$\ln(x_8)$	–1.1750* (0.5686)	–1.4512*** (0.3305)
$\ln(x_7/ x_8)$		
$\ln(x_{12})$	–0.0084 (0.0412)	
$\ln(x_{19})$	0.2849** (0.1150)	0.4361*** (0.0509)
t	0.0159 (0.0086)	0.0255*** (0.0060)
R^2 нормированный	0.9925	0.9922
F-критерий	397.5847	574.5476
DW	1.6562	1.4586

В скобках указаны стандартные ошибки.
* – уровень значимости 10%, ** – уровень значимости 5%, *** – уровень значимости 1%.

Характерной чертой модели 2 является тот факт, что показатели x_7 и x_8 имеют близкие по значению, но противоположные по знаку коэффициенты. Так как x_7 – это численность персонала, занятого научными исследованиями и разработками, а x_8 – это численность исследователей, то можно рассмотреть соотношение этих двух показателей, которое будет характеризовать численность персонала в научно-исследовательской сфере на одного исследователя (таблица 4).

Таблица 4

Регрессионный анализ

Переменная	Модель 3
Константа	7,2584*** (0,3106)
$\ln(x_7/ x_8)$	1,4651*** (0,3197)
$\ln(x_{19})$	0,4486*** (0,0404)
t	0,0232*** (0,0024)
R^2 нормированный	0,9926
F-критерий	810,3380
DW	1,4910

В скобках указаны стандартные ошибки.
* – уровень значимости 10%, ** – уровень значимости 5%, *** – уровень значимости 1%.

Из модели следует, что производственная функция экономики РФ с учетом инвестиций в основной капитал и показателя, характеризующего научно-исследовательский сектор, имеет вид:

$$y_t = 1419938 e^{0,0232t} x_{19t}^{0,4486} \left(\frac{x_{7t}}{x_{8t}}\right)^{1,4651}. \qquad (2)$$

В полученной спецификации наблюдается возрастающая отдача от масштаба, что может быть, с одной стороны, объяснено спецификой экономики России и продолжением переходного этапа, а, с другой стороны, недостаточным количеством статистических данных.

Заключение

В работе рассмотрены основные макроэкономические показатели, характеризующие научно-исследовательскую и инновационную деятельность, а также высококвалифицированный человеческий капитал (всего 21 показатель за 1995–2013 гг.) Среди них были выявлены факторы, которые действительно могут определять прирост валового внутреннего продукта страны, в том числе коэффициент обновления основных фондов (x_2), число организаций, выполнявших научные исследования и разработки (x_6), численность персонала, занятого научными исследованиями и разработками (x_7), численность исследователей (x_8), выпуск из аспирантуры с защитой диссертации (x_{10}), выпуск из докторантуры с защитой диссертации (x_{12}), инвестиции в основной капитал (x_{19}), число созданных (разработанных) передовых производственных технологий (x_{20}). Для этих восьми показателей проанализированы парные взаимосвязи с ВВП. По результатам отбора построена эконометрическая модель для производственной функции России в спецификации Кобба –

Дугласа, которая учитывает инвестиции в основной капитал, соотношение численности персонала, занятого научными исследованиями и разработками, и численности исследователей, а также предполагает экзогенный технологический прогресс. Результаты моделирования могут быть использованы при дальнейших исследованиях влияния инноваций, результатов НИОКР и высококвалифицированного человеческого капитала на экономический рост в России.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 15-01-04604.

Список литературы

1. Горбунов В.К., Львов А.Г. Построение производственных функций по данным об инвестициях // Экономика и математические методы. 2012. Т. 48. № 2. С. 95–107.
2. Афанасьев А.А., Пономарева О.С. Производственная функция народного хозяйства России в 1990–2012 гг. // Экономика и математические методы. 2014. Т. 50. № 4. С. 21–33.
3. Айвазян С.А., Афанасьев М.Ю., Руденко В.А. Оценка эффективности регионов РФ на основе модели производственного потенциала с характеристиками готовности к инновациям // Экономика и математические методы. 2014. Т. 50. № 4. С. 34–70.
4. Кирилюк И.Л. Модели производственных функций для российской экономики // Компьютерные исследования и моделирование. 2013. Т. 5. № 2. С. 293–312.
5. Голуб А. Факторы роста российской экономики и перспективы технического обновления // Вопросы экономики. 2004. № 5. С. 44–58.
6. Бессонов В.А., Цухло С.В. Анализ динамики российской переходной экономики. Сер. 42Р. Научные труды. М.: Фонд «Институт экономической политики им. Е.Т. Гайдара», 2002. 101 с.
7. Duffy J., Papageorgiou C. A Cross-country empirical investigation of the aggregate production function specification // Journal of Economic Growth. 2000. Vol. 5. P. 87–120.
8. Ferreira P.C., Issler J.V., de Abreu Pessôa S. Testing production functions used in empirical growth studies // Economics Letters. 2004. Vol. 83, Issue 1. P. 29–35.
9. Madsen J.B. Semi-endogenous versus Schumpeterian growth models: testing the knowledge production function using international data // Journal of Economic Growth. 2008. Vol. 13. P. 1–26.
10. Teixeira A.A.C., Fortuna N. Human capital, innovation capability and economic growth in Portugal, 1960–2001 // Portuguese Economic Journal. 2004. Vol. 3. P. 205–225.
11. Viswanath J., Reddy K.L.N., Pandit V. Human Capital Contributions to Economic Growth in India: An Aggregate Production Function Analysis // Indian Journal of Industrial Relations. 2009. Vol. 44. No. 3. P. 473–486.
12. Сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: http://www.gks.ru/ (дата обращения: 06.04.2015).
13. Носко В.П. Эконометрика. Кн. 1. Ч. 1, 2: Учебник. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2011. 672 с.
14. Эконометрика: Учебник для магистров / Под ред. И.И. Елисеевой. М.: Юрайт, 2014. 449 с.
15. MacKinnon J.G. Numerical Distribution Functions for Unit Root and Cointegration Tests // Journal of Applied Econometrics. 1996. V. 11. P. 601–618.

Johansen S. Likelihood-Based Inference in Cointegrated Vector Autoregressive Models. Oxford: Oxford University Press, 1995. 267 p.

FORMALIZATION OF THE TASK OF IDENTIFYING AND ANALYZING THE MAIN ECONOMIC GROWTH DETERMINANTS IN RUSSIA

Yu.A. Kuznetsov [1], ***O.V. Michasova*** [1, 2]

[1] Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod
[2] Higher School of Economics – Nizhni Novgorod Branch

The paper analyzes the main macroeconomic indicators of innovation and research which can be used to construct the production function of the Russian Federation. Drawing on the Federal State Statistic Service data for 1995–2013, 21 indicators were considered. The factors that can really determine the growth of the country gross domestic product were identified among them by means of cointegration analysis. Pair-wise linkages with GDP were analyzed for these eight indicators. The econometric model of the Russian production function in the form of Cobb – Douglas was built using the results of the selection. It takes into account investments in fixed assets and the ratio of the number of R&D personnel and the number of researchers. The modeling results can be used in further studies of the effect of innovation, R&D and highly skilled human capital on economic growth in Russia.

Keywords: economic growth, research and development, innovation, human capital, production functions, econometric modeling.

УДК 338.46:336.13

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ИНВЕСТИРОВАНИЯ ФИНАНСОВЫХ РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО СТРАХОВАНИЯ

© 2015 г.

В.А. Матвеев, А.О. Овчаров

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

anton19742006@yandex.ru

Поступила в редакцию 15.06.2015

Нестабильность экономики и финансов обусловливает необходимость разработки и внедрения в практику управления государственными финансами новых подходов. Целью исследования выступает разработка усовершенствованной методики расчета страховых тарифов в системе обязательного социального страхования. В статье используются общенаучные методы сравнения, анализа, обобщения, абстрагирования, а также специальные статистические методы обработки экономических данных и получения обобщающих показателей. Показана роль системы управления государственными внебюджетными фондами. Выявлен ряд проблем, связанных с разбалансированностью и неэффективным использованием средств государственных внебюджетных фондов. Предложена новая система принципов и оригинальная методика определения страхового тарифа на основе официальных статистических данных и экспертных оценок. Проанализирована возможность реализации на практике модели управления государственными внебюджетными фондами, включающей систему факторов, характеризующих как социально-экономическую ситуацию, так и политическую обстановку внутри страны и за ее пределами. Обоснована необходимость совершенствования управления пенсионными накоплениями. Разработан новый подход к управлению пенсионными накоплениями и авторская методика расчета гарантированной ставки доходности.

Ключевые слова: государственные финансы, уровень доходности, эффективность управления инвестированием, пенсионные накопления, страховой тариф, гарантируемый уровень доходности, экономическая нестабильность.

Постановка проблемы

В специализированной литературе неоднократно обсуждались проблемы низкой эффективности существующей системы инвестирования государственных финансовых ресурсов в российской системе обязательного социального страхования. Например, еще в 2008 г. председателем Федерации независимых профсоюзов России М.В. Шмаковым ставился вопрос о необходимости повышения «уровня страхового обеспечения граждан на основе конкретизированных во времени целевых ориентиров развития страховых систем и механизмов их достижения, обеспечение финансовой устойчивости внебюджетных социальных фондов на долгосрочную перспективу» [1].

Особое место в данной ситуации занимает вопрос регулирования рынка пенсионных накоплений и повышения эффективности существующей системы инвестирования ресурсов пенсионной системы. На протяжении длительного периода времени пенсионные накопления рассматривались различными авторами как один из наиболее значимых источников долгосрочных инвестиций в российскую экономику. Однако здесь на первое место выходит не сверхвысокая доходность, а наличие ответственности государства за сохранность этих средств. При этом на сегодняшний день остается целый ряд проблем функционирования пенсионной системы, возникших еще в 2000-е годы. В частности, речь идет о низком уровне доверия со стороны населения к негосударственным управляющим компаниям, отсутствие полной и достоверной информации о них, несовершенство законодательной базы [2, с. 126].

Проблемам оценки эффективности и рисков инвестирования в различные сферы экономики, в том числе и на рынке пенсионных накоплений, посвящены различные научные исследования. Например, нами давалась комплексная характеристика процесса управления рисками в отношении банковской деятельности и туристско-рекреационного комплекса [3, 4]. Также проводился анализ эффективности инвестирования бюджетных средств в научно-исследовательскую сферу [5, 6] Что касается пенсионной системы, то были сделаны выводы о необходимости гарантирования сохранности пенсионных накоплений, диверсификации пен-

сионных вложений, а также минимизации соответствующих рисков [7, с. 174]. Определенная часть работ посвящена анализу инвестиционного процесса на рынке пенсионного капитала. Так, по ряду критериев проводилась комплексная оценка деятельности профессиональных управляющих в системе негосударственных пенсионных фондов [8, 9]. Есть также научные труды, освещающие особенности управления пенсионными накоплениями за рубежом и содержащие анализ возможностей, ограничений и недостатков западных методик и моделей применительно к российской специфике [10–12].

Нарастание негативных явлений в экономике на фоне введения экономических санкций, девальвации национальной валюты и замедления темпов экономического роста фактически привели к тому, что уже сегодня можно судить о неэффективности созданной системы инвестирования государственных финансовых ресурсов. Так, по данным Минфина РФ [13], в 2014 г. объем доходов Пенсионного фонда РФ составил 5011.27 млрд руб., объем расходов – 4876.70 млрд руб., а величина профицита – 134.58 млрд руб. Однако путем вычитания межбюджетного трансферта в виде безвозмездных поступлений от других бюджетов (134 – 1727) фактически получаем дефицит в размере 1593 млрд руб.

Более подробная информация о динамике доходов и расходов бюджета Пенсионного фонда РФ приведена в табл. 1. Эффективность инвестирования бюджетных средств находится на крайне низком уровне. На рисунке представлены официальные данные о доходности инвестирования средств пенсионных накоплений (данные Внешэкономбанка по расширенному инвестиционному портфелю, в процентах на конец года [14]), а также о годовых темпах инфляции (данные Росстата по индексу потребительских цен на товары и услуги, в процентах к предыдущему году [15]). Очевидно, что за 10 лет

Таблица 1

Основные характеристики бюджета Пенсионного фонда РФ, млрд руб.

Показатель	2010		2011		2012		2013		2014		2015
	Утверждено	Исполнено	Утверждено	Исполнено	Утверждено	Исполнено	Утверждено	Исполнено	Утверждено	Исполнено	Утверждено
Доходы	4680	4610	5137	5256	5 697	5890	6 343	6388	6 290	5011	7090
Безвозмездные поступления	–	2648	–	2380	–	2820	–	2847	–	1727	–
Расходы	4398	4249	4822	4922	5 407	5451	6089	6378	6416	4877	6963
Дефицит (профицит)	282	361	315	334	290	439	254	10	-126	134	127

Рис. Доходность инвестирования средств пенсионных накоплений и темпы инфляции в РФ

только 4 раза (2005, 2009, 2012 и 2013 г.) наблюдался реальный эффект от инвестирования – доходность вложений превышала темпы инфляции. Причем в 2014 г. ситуация напоминает 2008 г.: резкий всплеск инфляции с одновременным сокращением доходности. Отметим, что уровень доходности в 5.03% годовых показан за девятимесячный период 2014 г., когда влияние санкций и девальвации не проявилось еще в полной мере. Поэтому по итогам года можно будет наблюдать более крупный разрыв, а в 2015 г. ситуация будет развиваться непредсказуемым образом.

В настоящее время необходимо законодательное утверждение комплекса мероприятий, направленных на повышение эффективности системы инвестирования государственных финансовых ресурсов. На наш взгляд, эта система должна базироваться на следующих принципах:

1) социальная ориентированность и защищенность инвестиционного процесса, предусматривающих полную неприемлемость отрицательных результатов (убыточности) инвестирования за счет применения механизма бюджетных субсидий, обязательного страхования государственных социально значимых финансовых ресурсов, а также путем создания государственных и негосударственных финансовых резервов;

2) принцип солидарной ответственности государства и частных управляющих компаний за финансовые и социальные результаты инвестирования государственных финансовых ресурсов;

3) принцип приоритета минимизации возможного уровня риска реализуемых инвестиционных проектов, ориентированный на достижение компромисса между ставкой реальной среднерыночной доходности и уровнем безрисковой доходности в государственном секторе экономики;

4) принцип диверсификации инвестиций по направлениям инвестирования, обеспечивающим стабильность ожидаемого дохода (недвижимость, социально значимые и контролируемые государством инвестиционные проекты, развитие инфраструктуры, долгосрочные государственные долговые ценные бумаги и т.д.).

Корректировка существующей методики расчета страхового тарифа

В настоящее время для всех страхователей (за исключением некоторых категорий) применяется следующая ставка тарифов страхового взноса от базы для ее начисления: в пределах 624 000 рублей в Пенсионный фонд Российской Федерации – 22.0%, в Фонд социального страхования – 2.9% и в фонд обязательного медицинского страхования – 5.1%; свыше 624 000 рублей в Пенсионный фонд Российской Федерации – 10.0%, а в фонды социального и обязательного медицинского страхования – 0.0% [16].

По нашему мнению, действующая единая ставка отчислений на обязательное социальное страхование в среднесрочной перспективе должна корректироваться и законодательно закрепляться законом о бюджете в соответствии с рыночными принципами страхования на основании данных страховой статистики. В настоящее время данная ставка привязана только к числу страхователей (работающих), а также к планируемому уровню дефицита внебюджетных фондов. Рыночный же подход предполагает учет не только нетто-ставки страхования, но и страховой рисковой надбавки, величина которой может меняться в зависимости от вариации показателя убыточности страхования. Величина этого показателя должна определяться не только средними величинами страховых сумм и выплат, но и в соответствии с показателями перспективного финансового плана, индикаторами социально-экономического развития на предстоящий период (численность застрахованных лиц, частота страховых случаев, состояние здоровья населения и т.д.).

С целью совершенствования методики определения рисковой надбавки, которая влияет на уровень страхового тарифа в системе обязательного социального страхования, мы предлагаем подход, учитывающий вариацию показателя убыточности страхования и воздействие на него позитивных и негативных социально-экономических и политических факторов. Напомним, что в системе обязательного социального страхования основная часть страхового тарифа определяется по тем видам страховых рисков, которые угрожают жизни человека, его здоровью, трудоспособности и т.д. В практических расчетах используются такие количественные характеристики, как вероятность наступления страхового случая, коэффициенты дожития, дисконтирующие множители и т.д., – все это достаточно полно представлено в классических учебниках по страхованию.

Однако, по нашему мнению, в случае личного (неимущественного) страхования необходима адаптация традиционного подхода при планировании соответствующих показателей на предстоящий среднесрочный или краткосрочный период в условиях экономической и финансовой нестабильности путем усиления роли

такой составляющей, как страховая рисковая над-бавка.

Страховая рисковая надбавка представляет собой элемент аддитивной модели:

$$C = C_н + \Delta_{ср},$$

где С – ставка страхового тарифа, $C_н$ – нетто-ставка, $\Delta_{ср}$ – страховая рисковая надбавка. Страховая рисковая надбавка вследствие воздействия внешних факторов может существенно влиять на размер страхового тарифа. Ее величина должна меняться в зависимости от характера связи между результативным показателем (в нашем случае – страховым тарифом) и его факторами. Поэтому при отсутствии достаточно надежных статистических данных, относящихся к аналогичному периоду развития со сходными социально-экономическими условиями, страховую рисковую надбавку можно определить по следующей формуле:

$$\Delta_{ср} = \beta(\gamma) \cdot \sigma_У ,$$

где $\sigma_У$ – показатель среднеквадратического отклонения убыточности страховой суммы (*У*) по каждому виду страхового риска в планируемом периоде, $\beta(\gamma)$ – скорректированный коэффициент доверия, который зависит от вероятности непревышения возможных страховых выплат над страховыми взносами γ, а также от коэффициента пересчета.

Скорректированный коэффициент доверия следует определять по следующей формуле:

$$\beta(\gamma) = \alpha(\gamma) \cdot \sum_{i=1}^{n} d_i K_i ,$$

где $\alpha(\gamma)$ – табличное значение коэффициента гарантии безопасности, K_i – коэффициент пересчета, значение которого зависит от масштабов влияния конкретного фактора, d_i – удельный вес конкретного фактора в общей системе, *n* – число факторов.

Для определения коэффициента пересчета мы рекомендуем следующую систему показателей и весовых коэффициентов, установленных экспертным путем (табл. 2). В нашей модели предлагается учет влияния трех факторов, т.е. *n* = 3. Первому и третьему фактору соответствует обобщающий показатель, получаемый по данным макроэкономической статистики. Так, в соответствии с усредненным прогнозом экономического развития, сделанным Всемирным банком, ВВП России в 2015 г. должен сократиться на 2.9% [17].

Согласно прогнозу социально-экономического развития РФ на 2015 г. и на плановый период 2016–2017 гг., реальные среднедушевые доходы в 2015 г. в соответствии с базовым сценарием должны вырасти на 1.3%. Однако такие расчеты проводились еще в 2013 г., когда запланированная цена на нефть марки Urals составляла 100 $/баррель, рост потребительских цен – 5.1%, среднегодовой курс – 36.5–37.5 руб./$, рост номинального ВВП – 2% [18]. Текущая макроэкономическая ситуация требует значительной корректировки базового сценария. По нашим оценкам, принимая во внимание официальные статистические данные, усредненный прогноз экономического развития ВВП России и ожидаемые темпы инфляции, реальные среднедушевые доходы в 2015 г. должны сократиться на 6.3%.

Таким образом, учитывая характер связи между данными показателями и результативным показателем, коэффициент пересчета на

Таблица 2

Система факторов экономической нестабильности, используемая в расчете страховой рисковой надбавки

№	Наименование фактора	Индивидуальные характеристики	Обобщающий показатель	Удельный вес
1	Состояние экономической конъюнктуры	Текущее состояние национальной экономики и мирового рынка, прогнозируемые объемы дефицита бюджета и внебюджетных фондов, темпы инфляции, уровень безработицы и т.д.	Индекс реального ВВП	0.5
2	Политическая ситуация	Степень стабильности международной обстановки, экономическая значимость решений органов власти, вероятность вовлечения в военные конфликты, вероятность территориальных изменений и т.п.	–	0.25
3	Условия социальной сферы	Уровень и качество жизни, состояние здоровья, уровень образования, преступности и т.п.	Индекс реальных среднедушевых доходов	0.25

Таблица 3

Балльная система оценки факторов политической нестабильности

№	Индивидуальные характеристики политической ситуации	Числовое значение (1 – да; 0 – нет)		Удельный вес индивидуальной характеристики
		2014	2015	
1	Вероятность эскалации международной обстановки	0	0	0.25
2	Экономическая значимость решений органов власти	1	1	0.1
3	Вероятность вовлечения в военные конфликты	0	1	0.25
4	Вероятность утраты территориальной целостности	0	0	0.2
5	Вероятность ужесточения экономических санкций	0	0	0.1
6	Вероятность разрыва дипломатических связей с партнерами	0	1	0.1

период 2015–2017 гг. по первому фактору должен составлять K_1 = 1 + 0.029 = 1.029, а по третьему фактору – K_3 = 1 + 0.063 = 1.063.

Ввиду отсутствия единого количественного показателя, характеризующего динамику политической ситуации, для учета влияния второго фактора на уровень рисковой надбавки можно рекомендовать экспертный метод с использованием балльной системы (табл. 3). Обобщающую характеристику обострения (стабилизации) политической ситуации будем определять путем сравнения текущего уровня с уровнем соответствующего базисного периода. В результате коэффициент пересчета по данному фактору примет вид:

$$K_2 = \frac{0\times0.25+1\times0.1+1\times0.25}{0\times0.25+1\times0.1+0\times0.25}+$$
$$+\frac{0\times0.2+0\times0.1+1\times0.1}{0\times0.2+0\times0.1+1\times0.1}=4.5.$$

Используя полученные данные для коэффициентов пересчета, можно определить числовое значение корректирующего коэффициента для базового уровня единой ставки отчислений. Будем рассматривать только Пенсионный фонд РФ, для которого базовый уровень ставки составляет 22%. Принимаем максимальный уровень гарантий безопасности в системе обязательного социально страхования $\alpha(\gamma)$ = 3. Тогда получаем:

$$\beta(\gamma)=3\times$$
$$\times(0.5\times1.029+0.25\times4.5+0.25\times1.063)=5{,}7.$$

При уровне стандартного отклонения убыточности страховой суммы в размере 0.5% страховая рисковая надбавка по данному виду страхового риска будет равна:

$$\Delta_{cp}=0.005\times5.7=0.0285 \text{ или } 2.85\%.$$

Таким образом, ставка отчислений в Пенсионный фонд РФ по сравнению с базовым уровнем может быть проиндексирована на 2.85%, т.е. планируемая норма страховых взносов на 2015 г. и плановый период 2016–2017 гг. должна составить 24.85%.

Механизмы управления пенсионными накоплениями и новый подход к установлению гарантированной ставки доходности

В силу большой значимости для государственного социального страхования наличия механизмов эффективного инвестирования пенсионных средств требуется разработка и реализация на практике нового подхода к управлению пенсионными накоплениями. В первую очередь необходимо создание системы государственных гарантий и жесткого государственного контроля деятельности негосударственных пенсионных фондов и частных управляющих компаний. Последние, как показывает мировой и российский опыт, обеспечивают в среднем бóльшую эффективность вложений, чем государственная управляющая компания.

Сочетание негосударственной формы управления с реализацией государственных гарантий достигается на основе четко организованной системы контроля и механизма бюджетных субсидий, используемых в периоды экономической нестабильности и неустойчивости системы пенсионного страхования.

Для повышения ответственности государства за пенсионные деньги целесообразно введение государственного страхования инвестиций с индивидуальных накопительных счетов населения в Пенсионном фонде РФ, а также эмиссия государственных долгосрочных ценных бумаг с доходностью не ниже темпов инфляции (для государственных облигаций, например, можно установить плавающую ставку купона), с целью вложений в них пенсионных накоплений. Это может дать дополнительный импульс развитию российской экономики, особенно в периоды финансово-экономических потрясений.

Наряду с этим, необходимо создание механизма гарантирования минимального уровня доходности инвестирования средств пенсионных накоплений, исходя из среднерыночной доходности на этом рынке. Такой финансовый механизм должен предусматривать возможность компенсации убытков в случае, когда уровень доходности ниже минимально допустимого уровня, за счет излишка средств компенсационного фонда, образующегося в случае превышения гарантируемого уровня доходности.

К сожалению, практика установления минимальной гарантированной доходности в современных условиях фактически отсутствует.

Минимальная гарантированная доходность может быть привязана к номинальным процентным ставкам, которые при реализации инвестиционной программы должны выступать в качестве критериального показателя, превышающего уровень инфляции. В этих условиях эффективность управления пенсионными накоплениями государственной управляющей компании должна соответствовать этому уровню, однако на практике может значительно отклоняться от него.

Наиболее эффективной системой гарантирования доходности необходимо считать схему, согласно которой на основе средней ставки доходности по всем управляющим компаниям устанавливается ограничение по минимальному и даже по максимальному уровню доходности с целью частичного погашения негативного влияния инвестиционных рисков на участников накопительной пенсионной системы.

Такая система будет действовать при выполнении ряда условий. Во-первых, необходима система государственных гарантий компенсации нормы доходности ниже гарантированного уровня путем создания страховых резервных фондов. Последние, помимо государственных субсидий, могут формироваться за счет сумм превышения гарантированной максимальной ставки доходности. Во-вторых, потребуется жесткий государственный контроль деятельности управляющих компаний с обязательной публикацией ежеквартальной отчетности о результатах инвестирования.

При расчете минимального уровня гарантированной ставки доходности ($g_{\min}$) можно рекомендовать следующую формулу:

$$g_{\min} = \min\left(\frac{r}{2}; r - 0.02\right),$$

где r – реальная годовая ставка доходности на рынке пенсионных накоплений за расчетный период T. Смысл данной формулы заключается в том, что минимальный уровень гарантированной ставки доходности определяется как наименьшее значение из двух вариантов: либо половина годовой реальной ставки доходности, либо данная ставка за минусом двух процентных пунктов.

Реальная ставка доходности зависит от номинальной ставки доходности, а также от среднегодового темпа инфляции. Эту ставку можно определить по следующей формуле:

$$r = \frac{1+R}{1+\bar{i}} - 1 = \frac{R-\bar{i}}{1+\bar{i}},$$

где R – номинальная годовая ставка доходности на рынке пенсионных капиталов за расчетный период T, выраженный в годах, $\bar{i}$ – среднегодовой темп инфляции, определяемый по формуле:

$$\bar{i} = \sqrt[T]{(1+i_1)\cdot(1+i_2)\cdot\ldots(1+i_T)} - 1,$$

где i_1, i_2 … i_T – темпы инфляции за каждый отдельный год.

Номинальную годовую ставку доходности необходимо определять в среднем по всем управляющим компаниям, инвестирующим пенсионные накопления, с использованием формулы средней арифметической взвешенной:

$$R = \sum_{k-1}^{m} \frac{R_{k1} + R_{k2} + \ldots + R_{kt} + \ldots + R_{kT}}{T} \cdot d_k,$$

где k – признак управляющей компании, d_k – удельный вес пенсионных накоплений (чистых активов) в управлении k-й компании в среднем за весь период T, R_{kt} – номинальная ставка доходности k-й компании в t-м году.

Преобразованная формула для расчета минимальной гарантированной ставки доходности будет иметь вид:

$$g_{\min} = \min\left(\frac{1+R}{2\cdot(1+\bar{i})} - 0.5; \frac{1+R}{1+\bar{i}} - 1.02\right).$$

Аналогично можно вывести следующую формулу для расчета максимальной величины ставки гарантированной доходности:

$$g_{\max} = \max\left(\frac{1+R}{2\cdot(1+\bar{i})} - 0.5; \frac{1+R}{1+\bar{i}} - 0.98\right).$$

Поясним принципы расчета минимальной и максимальной гарантированной ставки доходности на примере конкретных результатов инвестирования пенсионных накоплений тремя управляющими компаниями в 2011–2013 гг. (табл. 4) [19].

Учитывая официальные среднегодовые темпы инфляции по рассматриваемым годам, равные соответственно 6.1%, 6.6% и 6.5%, получаем:

$$g_{\min} = \min\left(\frac{1+0.0441}{2\cdot\sqrt[3]{(1+0.061)\cdot(1+0.066)}} \times \right.$$

$$\times \frac{1+0.0441}{2\cdot\sqrt[3]{(1+0.065)}} - 0.5;$$

$$\left. \frac{1+0.0441}{\sqrt[3]{(1+0.061)\cdot(1+0.066)\cdot(1+0.065)}} - 1.02 \right) =$$

$$= \min(-0{,}0094; -0.0387).$$

Таким образом, минимальный гарантированный уровень реальной доходности (а вернее – убыточности) оценивается нами в размере – 3.9%. С поправкой на темп инфляции за анализируемый отрезок времени в размере 6.4% получаем $g_{\min}$ = 2.5%.

Аналогично рассчитывается максимальный гарантированный уровень доходности. По нашим оценкам, он должен быть установлен на уровне 1.3%, а с учетом инфляции – на уровне 7.7%. Зная минимальный и максимальный уровень доходности, можно определить его средний уровень $\bar{g}$. В нашем случае $\bar{g}$ = 5.1%.

Рекомендуемая методика установления гарантированной ставки доходности в условиях экономической нестабильности, неконтролируемой волатильности российского и мирового фондового рынка, повышенных рисков получения отрицательных результатов инвестирования требует уточнения. Во-первых, усредненным периодом, на котором гарантируется эта доходность в условиях современной российской макроэкономической конъюнктуры и существующего механизма бюджетного планирования, необходимо считать 3 года. Во-вторых, на начальных этапах реализации методики при определении максимального и минимального гарантированного уровня доходности могут отсутствовать достаточно надежные статистические данные о ежемесячных или ежеквартальных результатах инвестирования. Учитывая в анализируемом периоде наблюдаемый характер распределения ставок доходности и используя обычные статистические критерии согласия (например, Пирсона, Колмогорова и т.п.), для среднесрочной перспективы (T < 12) потребуется корректировка соответствующих параметров. Это связано с тем, что они могут быть искажены в результате воздействия случайных факторов и поэтому недостаточно точно воспроизводят характеристики распределения ставок доходности в долгосрочной перспективе.

Таким образом, в случае отсутствия сходных (аналогичных) статистических данных, регистрируемых для сопоставимых финансово-экономических условий, можно получить соответствующие приближенные оценки с помощью коэффициента доверия по распределению Стъюдента при уровне значимости 5% или 10%, соответствующих оптимистическому и пессимистическому сценарию развития.

Принимая во внимание сложившуюся к настоящему времени форс-мажорную ситуацию в российской экономике, связанную с нарастанием негативных последствий кризиса и введением экономических санкций, корректировка предлагаемой методики расчета гарантированной ставки доходности заключается в следующем. Установленные минимальные и максимальные пределы вариации нормы гарантированной доходности $g_{\min}$ = 2.5% и $g_{\max}$ = 7.7% и на их основе $\bar{g}$ = 5.1% позволяют определить скорректированную ставку гарантированной доходности $g_к$, которая будет находиться в следующем доверительном интервале:

$$\bar{g} - \sigma_g \cdot t_R \le g_к \le \bar{g} + \sigma_g \cdot t_R ,$$

где t_R – поправочный коэффициент, характеризующий степень нарастания (снижения) напряженности социально-экономических условий для российской экономики (для нашего примера его числовое значение при 5%-м уровне значимости составляет 1.69), σ_g – среднеквадратическое отклонение гарантированной нормы доходности (для нашего примера оно равно 1.35%).

Таким образом, в нашем примере при наличии ежемесячной статистики ставок доходности

Таблица 4

Результаты инвестирования пенсионных накоплений

Управляющая компания	Удельный вес пенсионных накоплений d_k, %	Номинальная доходность R_{kt}, %			Среднегодовой доход R_k, %
		2011	2012	2013	
ООО «УК «Альфа-Капитал»	21.1	0.80	6.40	8.36	5.19
ЗАО «ВТБ Капитал Управление Активами»	32.9	–1.41	10.51	6.31	5.14
ЗАО «Сбербанк Управление Активами»	46.0	–6.84	9.21	8.18	3.52
Итого	100.0				4.41

инвестирования скорректированная ставка гарантированной доходности для трехлетнего планового периода с вероятностью 95% будет находиться в следующем доверительном интервале:

$$5.1\%–1.69\%\cdot 1.35\% \le g_к \le 5.1\%+1.69\cdot 1.35\%$$

$$\text{или } 2.82\% \le g_к \le 7.38\%.$$

По мере стабилизации общей макроэкономической ситуации для решения вопросов повышения уровня эффективности вложений пенсионных средств необходимо постепенно расширять отрезок времени, на котором гарантируется минимальный уровень доходности. Такая мера обеспечивает большую свободу выбора финансовых инструментов, способствует увеличению объемов инвестирования, а также позволяет расширить список потенциальных объектов для инвестирования пенсионных накоплений.

Список литературы

1. Проблемы реформирования социального страхования в России // http://www.fnpr.ru/226/4336.html.

2. Матвеев В.А. Перспективы инвестирования пенсионных капиталов в России // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Экономика и финансы». 2004. Выпуск 1 (5). С. 126–133.

3. Овчаров А.О. Моделирование управления рисками в туристско-рекреационном комплексе // Страховое дело. 2008. № 6. С. 33–44.

4. Овчаров А.О. Организация управления рисками в коммерческом банке // Банковское дело. 1998. № 1. С. 15.

5. Едронова В.Н., Овчаров А.О. Государственное управление научной деятельностью // Экономический анализ: теория и практика. 2013. № 11 (314). С. 20–31.

6. Овчаров А.О. Инновационные мегапроекты как инструмент государственной политики в научно-технической сфере // Политика и общество. 2015. № 3. С. 320–328.

7. Матвеев В.А. Сравнительная оценка эффективности государственного управления пенсионными накоплениями // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Экономика и финансы». 2006. Выпуск 1 (8). С. 171–174.

8. Ивантер Д.Е., Кузнецов А.В., Оленин И.В. Профессиональные управляющие в системе негосударственного пенсионного обеспечения: опыт Великобритании и уроки для России // Пенсия. 2001. № 6 (57). С. 61–66.

9. Мажара Е.Н. Рынок пенсионного капитала. Взаимодействие субъектов и объектов инвестиционного процесса на данном рынке // Закон и право. 2006. № 9. С. 22–24.

10. Абрамов А., Радыгин А., Чернова М., Акшенцева К. Эффективность управления пенсионными накоплениями: теоретические подходы и эмпирический анализ // Вопросы экономики. 2015. № 7. С. 21–35.

11. Попов А.А. Пенсионные системы США и России: эволюция и попытка реформ // США и Канада: экономика, политика, культура. 2001. № 4. С. 35–45.

12. Четыркин Е.М., Кабалкин С.Л. Мировой опыт реформирования пенсионных систем: уроки для России // Вопросы экономики. 2000. № 8. С. 121–130.

13. Бюджет Пенсионного фонда РФ // http://info.minfin.ru/pf.php.

14. Расчет доходности инвестирования средств пенсионных накоплений // http://www.veb.ru/agent/pension/info/dht/.

15. Индексы потребительских цен по Российской Федерации в 1991–2014 гг. // http://www.gks.ru/free_doc/new_site/prices/potr/tab-potr1.htm.

16. Страховые взносы в Пенсионный фонд РФ, Фонд социального страхования РФ, Федеральный фонд обязательного медицинского страхования // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155268/?frame=15.

17. Всемирный банк: ВВП России сократится на 2.9% // http://www.bbc.co.uk/russian/business/2015/01/150114_world_bank_russia_2015.

18. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на 2014 год и на плановый период 2015 и 2016 годов // http://economy.gov.ru/.

19. Итоги управления пенсионными накоплениями // http://npf.investfunds.ru/ratings/1/.

IMPROVEMENT OF INVESTMENT MECHANISMS OF FINANCIAL RESOURCES IN THE PUBLIC SYSTEM OF SOCIAL INSURANCE

V.A. Matveev, A.O. Ovcharov

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The instability of the economy and finance necessitates the development and implementation of new approaches in the practice of public finance management. The aim of our research is to develop improved methods for calculating insurance rates for the system of compulsory social insurance. We show the role of the state budget funds management system and identify a number of problems related to the lack of balance and ineffective use of state budget funds. We propose a new system of principles and an original method for determining the insurance rate, based on official statistical data and expert assessments. We also present an analysis of the possible practical implementation of the model for the management of state off-budget funds that includes a system of factors characterizing both the socio-economic situation and the political situa-

tion in the country and abroad. The need to improve the management of pension savings is substantiated. We propose a new approach to the management of pension savings and an original method for calculating guaranteed rate of return based on official statistics and expert estimates.

Keywords: public finance, rate of return, efficiency of investments management, pension savings, insurance rate, guaranteed rate of return, economic instability.

УДК 336

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ БЮДЖЕТНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ТЕРРИТОРИИ

© 2015 г.

Н.И. Яшина, С.В. Богомолов, Ю.С. Ширяева

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

shiryaeva@iee.unn.ru

Поступила в редакцию 16.06.2015

Дается методика оценки бюджетной устойчивости на основе интегрального показателя, которая учитывает различие размерности показателей исследуемого объекта и различную степень влияния показателей на результаты экономической оценки хозяйствующих субъектов. С этой целью необходимо применить метод, базирующийся на линейном преобразовании исходящих показателей. Подобная система показателей определения бюджетной устойчивости территории позволяет выделить две группы муниципальных образований. Данная методика апробирована при оценке бюджетной устойчивости муниципальных образований Нижегородской области.

Ключевые слова: бюджетная устойчивость территории, доходы бюджета, сводный нормированный показатель, муниципальное образование.

Формирование бюджетной политики, позволяющей развитие налогового потенциала, последовательное снижение дефицита областного бюджета и долговой нагрузки, проведение активной политики социального развития, повышение эффективности бюджетных расходов, повышение роли финансового контроля, обеспечение качественного формирования и исполнения бюджета, является приоритетным направлением деятельности региональных органов власти как Нижегородской области, так и других субъектов РФ.

Современные авторы, такие как Ю.Г. Швецов, О.В. Бутакова, В.В. Шипунова, В. Кроливецкая, С.Н. Леонов, М.Н. Соломко, предлагают различные подходы к анализу и оценке бюджетных процессов. В работе предложен подход к анализу бюджетной устойчивости на основе интегральных показателей. Для этого все источники финансирования бюджета необходимо классифицировать по трем группам:

– налоговые доходы и неналоговые доходы;

– безвозмездные поступления или финансовая помощь;

– прочие поступления или кредиты и займы.

Анализируя доходную часть бюджета муниципального образования, необходимо учитывать недоимку.

Для определения бюджетной устойчивости территории предложено шесть коэффициентов, оценивающих структуру доходов бюджетов муниципальных образований: коэффициент бюджетной устойчивости (К1), коэффициент налоговой устойчивости (К2), коэффициент финансовой независимости (К3), коэффициент собственности (К4), коэффициент финансовой независимости (К5), показатель покрытия бюджета (К6).

Данные коэффициенты рассчитываются по формулам:

$$К1 = (НД + ННД) / Д, \quad (1)$$

где НД – налоговые доходы, ННД – неналоговые доходы, Д – доходы бюджета всего.

$$К2 = НД / Д, \quad (2)$$

где НД – налоговые доходы, Д – доходы бюджета всего.

$$К3 = (НД + ННД) / ФП, \quad (3)$$

где НД – налоговые доходы, ННД – неналоговые доходы, ФП – финансовая помощь.

$$К4 = СД / П, \quad (4)$$

где СД – собственные доходы, П – все поступления.

$$К5 = (ФП + К) / Д, \quad (5)$$

где ФП – финансовая помощь, К – кредиты, Д – доходы бюджета всего.

$$К6 = Д / Р, \quad (6)$$

где Д – доходы бюджета всего, Р – расходы бюджета.

На основании анализа указанных коэффициентов можно провести сравнительную характеристику бюджетной устойчивости муниципальных образований с аналогичными показателями других территорий. А также изучить динамику показателей бюджетного потенциала территории за различные периоды времени.

Данные коэффициенты могут использоваться как нормативные показатели бюджетного потенциала муниципалитета или региона. За основу расчета нормативов могут быть взяты бюджеты муниципальных образований с высокой степенью бюджетной устойчивости. Бюджеты наиболее устойчивых муниципальных образований должны характеризоваться высоким уровнем исполнения и территориальной идентичностью.

Соответственно устойчивым бюджетным состоянием территории будет считаться муниципальное образование, где значения показателей, входящих в систему критериев оценки, находятся в пределах нормативных значений и характеризуются положительной динамикой.

В современных условиях вопрос объективной оценки бюджетной устойчивости территории должен быть приоритетным при формировании финансовой политики, в том числе и на региональном уровне. Кроме того, инвесторы также заинтересованы в более четком определении уровня бюджетной устойчивости региона. Реально определенные бюджетные возможности территории позволят эффективно прогнозировать потребности в финансовой помощи как региона, так и отдельного муниципального образования. Позволят самостоятельно прогнозировать и использовать свой бюджетный потенциал.

Таким образом, оценка бюджетной устойчивости муниципального образования должна проводиться на основе интегрального показателя, который учитывает различие размерности показателей исследуемого объекта и различную степень влияния показателей на результаты экономической оценки хозяйствующих субъектов.

При этом возникает необходимость комплексной оценки финансового состояния исследуемого объекта по совокупности показателей.

С этой целью необходимо применить метод, базирующийся на линейном преобразовании исходящих показателей. Метод предполагает расчет преобразованных нормированных показателей (7).

$$K_{ст}i(x) = \alpha i * Ki\,(x) + \beta i, \qquad (7)$$

где $K_{ст}i(x)$ – нормированный показатель, соответствующий значению для конкретного бюджета показателя $Ki(x)$, i – порядковый номер рассматриваемого коэффициента; x – порядковый номер бюджета муниципального образования или субъекта; αi, βi – постоянные коэффициенты, значения которых определяются в зависимости от того, максимизируются или минимизируются указанные показатели Ki.

При расчете и применении интегрального нормированного коэффициента возникает необходимость максимизации отдельных коэффициентов. Это связано с тем, что повышение эффективности управления бюджетными процессами возможно при максимальных значениях частных коэффициентов.

Для определения постоянных коэффициентов αi и βi необходимо определить максимальное значение частных показателей по формуле (8):

$$Ki^* = \max Ki\,(x),\ x \in \chi, \qquad (8)$$

где Ki^* – максимизированное значение коэффициента Ki; i – порядковый номер рассматриваемого коэффициента; $Ki\,(x)$ – значение показателя $Ki\,(x)$ для конкретного бюджета; x – порядковый номер бюджета муниципального образования или субъекта; χ – совокупность рассматриваемых бюджетов.

Затем определяется минимальное значение частных показателей (9):

$$Ki^\circ = \min Ki\,(x),\ x \in \chi, \qquad (9)$$

где Ki° – минимизированное значение коэффициента Ki; i – порядковый номер рассматриваемого коэффициента; $Ki\,(x)$ – значение показателя Ki для конкретного бюджета; x – порядковый номер бюджета муниципального образования или субъекта; χ – совокупность рассматриваемых бюджетов.

На основании полученных результатов рассчитываются коэффициенты αi (10) и βi (11):

$$\alpha i = -1/\,(Ki^* - Ki^\circ), \qquad (10)$$

где Ki^* – максимизированное значение коэффициента Ki, Ki° – минимизированное значение коэффициента Ki.

$$\beta i = Ki^*/\,(Ki^* - Ki^\circ), \qquad (11)$$

где Ki^* – максимизированное значение коэффициента Ki, Ki° – минимизированное значение коэффициента Ki.

Таким образом, преобразованный показатель будет рассчитываться по формуле:

$$K_н\,i\,(x) = (Ki^* - Ki(x))\,/\,(Ki^* - Ki^\circ), \qquad (12)$$

где $K_н\,i\,(x)$ – стандартизированный показатель, соответствующего значению для конкретного бюджета показателя $Ki(x)$, i – порядковый номер рассматриваемого коэффициента, в рассматриваемой в настоящей работе системе показателей $i \in 1–8$; x – порядковый номер бюджета муниципального образования или субъек-

Таблица 1

Классификация муниципальных образований в зависимости от оценки бюджетной устойчивости по отчету об исполнении бюджета

Наименование группы	Значение сводного показателя		
	на 1.01.2012 г.	на 1.01.2013 г.	на 1.01.2014 г.
I группа	$K \leq 3.2682$	$K \leq 3.3300$	$K \leq 3.4691$
II группа	$K \geq 3.2682$	$K \geq 3.3300$	$K \geq 3.4691$

та; K*i** – максимизированное значение коэффициента K*i*; K*i*° – минимизированное значение коэффициента K*i*; α*i*, β*i* – постоянные коэффициенты, определенные для коэффициента K*i*.

При этом при формировании бюджета муниципального образования, характеризующегося высоким уровнем бюджетной устойчивости, необходимо стремиться к минимизации значения показателя $K_н i\ (x)$. Однако при таком подходе к оценке устойчивости бюджетов возникает проблема сопоставления бюджетов муниципальных образований, их классификации по степени устойчивости.

Для решения данной проблемы предлагается применить сводный нормированный показатель ($K_{ин.н}$), рассчитываемый по формуле:

$$K_{ин.н} = \sum_{i=1}^{n} K_н i(x), \qquad (13)$$

где x – порядковый номер бюджета муниципального образования или субъекта; i – порядковый номер рассматриваемого коэффициента; n – количество рассматриваемых коэффициентов; $K_н\ i\ (x)$ – нормированный показатель, соответствующий значению для конкретного бюджета показателя $K(x)$.

Это позволит охарактеризовать бюджет каждого муниципального образования в единой системе показателей и провести их группировку. Подобная система показателей определения бюджетной устойчивости территории позволяет выделить две группы муниципальных образований. Нормативные значения для каждой группы определяются экспертным путем.

Бюджеты, входящие в первую группу, характеризуются высоким уровнем бюджетной устойчивости, со значением интегрального показателя, не превышающим значение сводного нормативного показателя. Во вторую группу входят муниципальные образования, бюджеты которых не удовлетворяют критериям бюджетной устойчивости.

Классификация муниципальных образований и сопоставление их развития может проводиться с использованием данной методики по результатам оценки бюджетов как за отдельный период, так и на конкретную дату. Также она может применяться при определении уровня экономической и бюджетной безопасности.

Данная методика апробирована при оценке бюджетной устойчивости муниципальных образований Нижегородской области. Информационной базой для оценки бюджетной устойчивости территорий Нижегородской области служат абсолютные значения бюджетных показателей муниципальных образований Нижегородской области, представленных в отчете об исполнении бюджета области за 2011–2013 гг.

В таблице 1 представлены критерии для показателя устойчивости муниципальных образований за 2011, 2012 и 2013 годы соответственно.

Кроме того, этот подход позволяет построить индикатор отражения риска возможной финансовой несостоятельности исследуемой территории в недалеком будущем (1–12 месяцев) и наметить задачи, связанные с повышением эффективности управления государственным бюджетным капиталом. Появляется возможность своевременно спрогнозировать кризисные ситуации и применить антикризисные меры.

Интегральный нормированный показатель дает возможность проанализировать динамику развития муниципальных образований и выявить признаки устойчивого социально-экономического развития региона.

На основании данных об исполнении бюджета Нижегородской области рассчитаны сравнительные нормированные показатели и рейтинг бюджетной устойчивости муниципальных образований (табл. 2).

По итогам проведенного анализа областной бюджет, бюджеты г. Дзержинска, Кстовского района и г. Арзамаса можно охарактеризовать высокой степенью бюджетной устойчивости. Высокая устойчивость г. Бор и Балахнинского района наблюдалась только в 2012 и 2013 г. Также можно отметить резкий рост устойчивости

Таблица 2

Сравнительные нормированные показатели и рейтинг бюджетной устойчивости территорий субъекта РФ и муниципальных образований за 2011–2013 гг.

Код источника	Наименование источника	Интегральный нормированный показатель на 1.01.2012	Ранг бюджетной устойчивости на 1.01.2012	Интегральный нормированный показатель на 1.01.2013	Ранг бюджетной устойчивости на 1.01.2013	Интегральный нормированный показатель на 1.01.2014	Ранг бюджетной устойчивости на 1.01.2014
54	Консолидированный	0.7481	Норматив	1.1582	Норматив	1.0419	Норматив
53	Областной бюджет	1.3917	1	1.8471	1	1.5750	1
47	г. Дзержинск	1.6890	2	1.9545	2	2.5266	2
44	г. Бор	3.6569	15	2.7002	7	2.6612	3
42	Балахнинский	3.7614	17	2.0417	3	2.6996	4
48	Кстовский	2.2649	4	2.9229	8	2.9769	5
41	г. Арзамас	3.3245	9	2.1023	4	3.0571	6
46	Городецкий	3.4102	11	2.9403	9	3.1013	7
43	Богородский	4.0276	21	2.6315	6	3.1817	8
49	Кулебакский	3.1059	7	3.3131	15	3.2259	9
36	Чкаловский	3.7791	18	3.3456	16	3.2755	10
28	Семеновский	4.7426	44	3.2418	14	3.2962	11
50	Павловский	4.4418	39	3.3499	17	3.3051	12
51	г. Н. Новгород	2.6309	5	3.1774	12	3.3385	13
23	Навашинский	3.5364	13	3.1181	11	3.4962	14
14	Володарский	3.5314	12	2.5666	5	3.5410	15
22	Лысковский	3.3947	10	3.4454	19	3.6024	16
34	Тоншаевский	3.9516	19	4.8496	44	3.7292	17
45	Выксунский	1.9850	3	3.8572	25	3.7497	18
19	Краснобаковский	3.5758	14	3.4940	20	3.7773	19
7	Варнавинский	4.4795	41	4.2646	30	3.7893	20
24	Первомайский	2.9692	6	3.3779	18	3.8748	21
11	Воротынский	4.3088	33	4.5135	39	3.9909	22
9	Ветлужский	4.3002	32	4.7880	43	4.0659	23
21	Лукояновский	4.1833	26	3.8888	26	4.0919	24
17	Княгининский	4.0434	23	4.4400	37	4.1285	25
40	Сокольский	4.8887	50	3.6974	21	4.1350	26
35	Уренский	4.1524	25	4.3927	36	4.1403	27
1	Ардатовский	4.0372	22	4.1848	29	4.1420	28
4	Б-Мурашкинский	5.1447	53	4.9969	48	4.1445	29
6	Вадский	4.8489	48	4.9231	46	4.2033	30
52	г. Саров	3.2499	8	4.3312	35	4.2324	31
2	Арзамасский	4.1961	28	4.0459	27	4.2433	32
12	Воскресенский	4.3679	35	4.3205	34	4.2713	33
10	Вознесенский	4.4314	38	4.3058	32	4.3354	34
29	Сергачский	4.4501	40	2.9816	10	4.3401	35
8	Вачский	4.2913	31	3.7235	22	4.3794	36
25	Перевозский	4.3222	34	4.3084	33	4.3915	37
38	Шатковский	4.1871	27	4.2713	31	4.4192	38
31	Сосновский	4.0172	20	3.8162	24	4.4229	39
33	Тонкинский	4.5128	42	4.8795	45	4.4947	40
15	Д-Константиновский	4.4282	37	4.1473	28	4.5322	41
32	Спасский	4.8121	46	4.5920	40	4.5959	42
37	Шарангский	4.2070	29	5.0698	51	4.6955	43
39	Шахунский	3.6875	16	3.8121	23	4.7303	44
30	Сеченовский	4.2680	30	5.2454	52	4.7444	45
16	Дивеевский	4.1214	24	3.2186	13	4.7859	46
18	Ковернинский	4.9273	51	4.9941	47	4.8413	47
27	Починковский	4.4143	36	4.6240	41	4.9127	48
26	Пильнинский	4.7428	45	5.0387	50	4.9453	49
3	Б-Болдинский	4.7037	43	5.0364	49	4.9502	50
5	Бутурлинский	5.0163	52	4.7472	42	5.0956	51
13	Гагинский	4.8691	49	5.5071	53	5.1667	52
20	Краснооктябрьский	4.8372	47	4.4440	38	5.3632	53

Семеновского района в 2012 году по сравнению с 2011 г. (с 44-го места до 14-го). Это связано с тем, что с 2012 года ООО «Сантехкомплект-С» стало дилером ОАО «Бологовский арматурный завод» на территории РФ и стран СНГ.

Низкий уровень бюджетной устойчивости стабильно наблюдается у следующих муниципальных образований: Гагинский, Пильнинский, Ковернинский, Большеболдинский, Бутурлинский районы. Бюджет Дивеевского района крайне нестабилен. В 2011 году – 24-е место, а в 2012 году – резкий рост до 13-го места, затем опять упадок в 2013 году до 46-го места. Упадок произошел из-за снижения реализации продукции ОАО «Дивеевский мясокомбинат».

По методу расчета нормированного показателя все результаты были разделены на 2 группы.

По 2011 году можно сделать следующие выводы:

– к первому классу относятся областной бюджет, бюджеты г. Дзержинска, Выксунского и Кстовского районов, г. Н. Новгорода, Первомайского и Кулебакского районов, г. Сарова. Данные бюджеты характеризуются высоким уровнем бюджетной устойчивости, значительной долей собственных доходов, незначительными процентными расходами, собираемостью налоговых и неналоговых доходов бюджетом, платежеспособностью, эффективным использованием финансовых ресурсов.

Высокий уровень бюджетной устойчивости в данных муниципальных образованиях обеспечивается такими бюджетообразующими предприятиями, как «СИБУР-Нефтехим», ОАО «Выксунский металлургический завод», ООО «Лукойл-Нижегороднефтеоргсинтез», ООО «Битумное производство», ОАО «Нижегородский завод шампанских вин», ОАО «Гидромаш», ОАО «Русполимет», Технопарк «Саров»;

– ко второму классу относятся Большемурашкинский, Бутурлинский, Ковернинский, Сокольский, Гагинский, Вадский районы, характеризующиеся средним уровенем бюджетной устойчивости, так как наряду с низкой долей собственных доходов имеют значительные процентные расходы.

На основании данных об исполнении бюджета за 2012 год выявлены следующие результаты:

– к первому классу относятся: областной бюджет, г. Дзержинск, Балахнинский район, г. Арзамас, Володарский, Богородский районы, г. Бор, Кстовский, Городецкий, Сергачский, Навашинский районы, г. Н. Новгород, Дивеевский, Семеновский, Кулебакский районы;

– ко второму классу относятся: Гагинский, Сеченовский, Шарангский, Пильнинский, Большеболдинский, Большемурашкинский районы.

По 2013 году:

– к первому классу относятся следующие муниципальные образования: областной бюджет, г. Дзержинск, г. Бор, Балахнинский и Кстовский районы, г. Арзамас, Городецкий, Богородский, Кулебакский, Чкаловский, Семеновский, Павловский районы, г. Н. Новгород;

– ко второму классу относятся следующие муниципальные образования: Краснооктябрьский, Гагинский, Бутурлинский, Большеболдинский, Пильнинский Починковский, Ковернинский районы.

На основании сравнения нормированного показателя за 2011–2013 гг. было выявлено, что бюджетная устойчивость остается высокой у следующих муниципальных образований: областной бюджет, г.Дзержинск, Кстовский район, г. Арзамас. Высокая устойчивость г. Бор и Балахнинского района наблюдалась только в 2012 и 2013 г. Также можно отметить резкий рост устойчивости Семеновского района в 2012 году по сравнению с 2011 (с 44-го места до 14-го). Это связано с тем, что с 2012 года ООО «Сантехкомплект-С» стало дилером ОАО «Бологовский арматурный завод» на территории РФ и стран СНГ. Низкий уровень бюджетной устойчивости стабильно наблюдается у следующих муниципальных образований: Гагинский, Пильнинский, Ковернинский, Большеболдинский, Бутурлинский районы. Бюджет Дивеевского района крайне нестабилен. В 2011 году – 24-е место, а в 2012 году – резкий рост до 13-го места, заем опять упадок в 2013 году до 46-го места. Упадок произошел из-за снижения реализации продукции ОАО «Дивеевский мясокомбинат».

Список литературы

1. Бюджетный кодекс Российской Федерации с изм. и дополн.

2. Приказ Минфина РФ от 21.12.2012 г. № 171н «Об утверждении Указаний о порядке применения бюджетной классификации РФ на 2013 год и плановый период 2014 и 2015 г.».

3. Бакша Н.В. Аспекты бюджета: императивный, экономический, финансовый, налоговый, расходный, социальный. М.: Изд-во ИПО Профиздат, 2001. 416 с.

4. Вузы как базовые субъекты повышения инновационного потенциала государства / Shiryaeva Yu., Yashina N., Bogomolov S. // Европейское обозрение общественных наук. 2014. Т. 1. № 3. С. 44–48.

5. Отчет об исполнении бюджета Нижегородской области за 2011–2013 гг.

6. Яшина Н.И., Табаков А.А. Комплексная оценка бюджетной устойчивости муниципальных образований с учетом интегрального трендового индекса и показателя риска бюджетных потоков региона // Финансы и кредит. 2007. № 44.

7. Поляк Г.Б. Бюджетная система России (3-е издание) / Под ред. Г.Б. Поляка. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. 540 с.

8. Емельянова О.В., Яшина Н.И., Богомолов С.В. Методика стимулирования лечебно-профилактических учреждений в зависимости от эффективности управления бюджетными средствами на основе пропорционального финансирования // Финансы и кредит. № 9 (585). 2014. С. 9–15.

9. Яшина Н.И., Богомолов С.В. Методика определения результативности деятельности лечебно-профилактических учреждений на основе комплексной оценки стандартизованных результативно-производственных и сметно-бюджетных показателей деятельности ЛПУ // Финансы и кредит. 2010. № 7 (391).

10. Официальный сайт Президента РФ.

11. Яшин С.Н. Методология определения экономического состояния и развития хозяйствующих субъектов. Автореф. дис. … д.э.н. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2003.

12. Шипунова В.В. Методика оценки эффективности бюджетного регулирования местных бюджетов // Экономика региона. 2009. № 1. С. 213–216.

13. Кроливецкая В. Устойчивость бюджетной системы как фактор макроэкономической стабильности // РИСК: Ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. 2012. № 2. С. 315–319.

14. Леонов С.Н., Соломко М.Н.Текущая бюджетная устойчивость субъектов РФ: уточнение понятия и методов оценки // Baikal Research Journal. 2011. № 6. С. 11.

15. Швецов Ю.Г., Бутакова О.В. О новом подходе к бюджетному регулированию // Финансы. 2011. № 1. С. 16.

METHODS FOR ASSESSING THE FISCAL SUSTAINABILITY OF A TERRITORY

N.I. Yashina, S.V. Bogomolov, Yu.S. Shiriaeva

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

In this article, we consider methods for assessing fiscal sustainability on the basis of the integral index, which takes into account the differences in the dimension of the indicators of the investigated object and the different degree of influence of these indicators on the results of the economic evaluation of business entities. To implement this technique, it is necessary to apply a method based on linear transformation of output parameters. Such a system of indicators for measuring fiscal sustainability of the territory allows us to identify two groups of municipalities. This technique was used when assessing fiscal sustainability of municipalities in the Nizhni Novgorod region.

Keywords: fiscal sustainability, territory, budget revenues, consolidated normalized indicator, municipality.

УДК 338.1

АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ УСТОЙЧИВОСТИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ И ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ

© 2015 г.

С.Н. Яшин, Ю.С. Солдатова

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

julia2511@bk.ru

Поступила в редакцию 16.06.2015

В связи с необходимостью повышения инновационной активности российских промышленных предприятий металлургического комплекса как одной из базовых отраслей промышленности страны проблема анализа взаимосвязи устойчивости их инновационного развития и экономического состояния становится особенно актуальной. В статье анализируется зависимость между устойчивостью инновационного развития и экономическим состоянием российских металлургических предприятий. На основе применения экспертно-балльных методов оценки, метода анализа иерархий, а также методов корреляционного анализа разработан алгоритм анализа зависимости устойчивости инновационного развития от текущего экономического состояния для предприятий металлургического комплекса. Определены общие интегральные показатели устойчивости инновационного развития и экономического состояния рассматриваемых предприятий, проведено количественное определение тесноты связи между ними. Сделаны выводы о наличии прямой корреляции между устойчивостью инновационного развития и текущим экономическим состоянием на части рассматриваемых предприятий, а также проанализированы причины инновационной пассивности ряда предприятий металлургического комплекса.

Ключевые слова: инновации, инновационное развитие, устойчивость инновационного развития, экономическое состояние, металлургическая отрасль.

Характерной чертой современного мирового хозяйственного развития является переход ведущих стран к новому этапу формирования инновационного общества – построению экономики, базирующейся преимущественно на генерации, распространении и использовании знаний [1] и являющейся залогом повышения устойчивости инновационного развития промышленных предприятий. Инновации оказывают существенное воздействие на структуру производства и экономическую организацию общества в целом, а также являются главным стратегическим фактором экономического роста в мировой экономике. Правительство РФ ставит амбициозные задачи по созданию конкурентоспособной экономики знаний и высоких технологий, предполагающих укрепление к 2020 году позиций России на рынках высокотехнологичных товаров и интеллектуальных услуг в пяти – семи и более секторах и формирование условий для массового появления новых инновационных компаний во всех секторах экономики [2].

Решение поставленных задач предполагает в первую очередь повышение устойчивости инновационного развития базовых отраслей промышленности страны, одной из которых является металлургическая отрасль, что свидетельствует об актуальности темы исследования. Металлургическая промышленность является одной из отраслей специализации России в современном международном разделении труда. Например, на сегодняшний день по производству стали Россия занимает 4-е место в мире (уступая Китаю, Японии и США), по производству стальных труб – 3-е место в мире, по экспорту металлопродукции – 3-е место в мире [3].

Инновационный сценарий развития металлургической промышленности России предполагает реализацию существующих конкурентных преимуществ экономики страны как в традиционных, так и в новых наукоемких секторах с параллельным превращением факторов устойчивости инновационного развития предприятий металлургического комплекса в основной источник их экономического роста. Реализация такого сценария позволит обеспечить выход России на новый уровень социально-экономического развития за счет повышения конкурентоспособности экономики, ее структурной диверсификации и роста эффективности [3].

Актуальность анализа факторов, влияющих на устойчивость инновационного развития промышленных предприятий металлургического

комплекса, не вызывает сомнений. К таким факторам можно отнести:

– текущее экономическое состояние предприятия, характеризующееся показателями деловой активности, ликвидности, платежеспособности, рентабельности, финансовой устойчивости и т.д.;

– внутренние ресурсные возможности предприятия, которые могут быть охарактеризованы показателями производственно-технологической базы, кадрового потенциала, научно-технической и информационной базы предприятия и т.д.;

– внутрихозяйственная эффективность осуществляемой на предприятии инновационной деятельности, оценка которой может быть произведена на базе показателей эффективности инвестиций в инновационную деятельность, рыночной перспективности инноваций, показателей влияния инновационной деятельности на развитие экономики предприятия и т.д.;

– организационно-управленческая устойчивость предприятия, уровень которой может быть определен на основе показателей эффективности организации труда, мотивации работников, менеджмента, маркетинга, коммуникативной системы предприятия и т.д.;

– стабильность стратегических зон хозяйствования предприятия, которая зависит от динамики изменения показателей доли и темпов роста рынка компании, своевременности реализации новшеств и т.д.

Как показывают исследования, наибольшее влияние на уровень устойчивости инновационного развития предприятия оказывает его текущее экономическое состояние [4, 5]. Очевидно, что инновационно устойчивое предприятие должно располагать большим объемом накопленного капитала, основных и собственных средств, которые могут быть направлены на разработку и реализацию инновационных проектов [6].

Анализ зависимости устойчивости инновационного развития от экономического состояния предприятий металлургического комплекса предлагается провести на примере следующих предприятий:

1. ОАО «Ашинский металлургический завод»;
2. ОАО «Магнитогорский металлургический комбинат»;
3. ОАО «Косогорский металлургический завод»;
4. ОАО «Новолипецкий металлургический комбинат»;
5. ОАО «Выксунский металлургический завод»;
6. ОАО «Северсталь».

Устойчивость инновационного развития не может находиться в функциональной зависимости от экономического состояния предприятия, так как деятельность любого современного предприятия всегда осложняется наличием огромного множества самых различных случайных факторов внешней и внутренней среды предприятия, таких как, например, усиление напряженности конкуренции на рынке, ужесточение законодательства, нехватка квалифицированных кадров для реализации инновационных проектов предприятия и т.д. [7]. Поэтому для выявления тесноты связи между уровнем устойчивости инновационного развития предприятия и его текущим экономическим состоянием авторами данного исследования разработан алгоритм, представленный на рис. 1.

В рамках данного исследования для оценки экономического состояния использовались показатели деловой активности предприятия, ликвидности баланса, платежеспособности предприятия, рентабельности и финансовой устойчивости. В качестве основных показателей устойчивости инновационного развития предприятий металлургического комплекса использовались показатели результативности инвестиционной деятельности, наличия объектов интеллектуальной собственности, достаточности средств для осуществления инновационной деятельности, показатели инвестиционной активности и финансирования инновационного развития.

Установление значений перечисленных показателей для эталонного предприятия осуществлялось экспертным путем. При этом в качестве экспертов в данном исследовании выступали представители министерства промышленности и инноваций Нижегородской области и авторы данной работы. Для определения отношений фактических значений показателей к эталонным $M_{\text{отн}i}$ использовалась формула:

$$M_{\text{отн}i} = \frac{d_i}{d_{\text{эт}i}},$$

где d_i – фактическое значение показателя на рассматриваемом предприятии; $d_{\text{эт}i}$ – значение показателя эталонного предприятия.

Приведение анализируемых групп показателей в сопоставимый вид осуществлялось путем умножения количества баллов, присвоенного экспертным путем каждому из показателей, на показатель отношения фактического значения к эталонному:

$$M_i = N_i \times M_{\text{отн}i},$$

где N_i – количество баллов показателя.

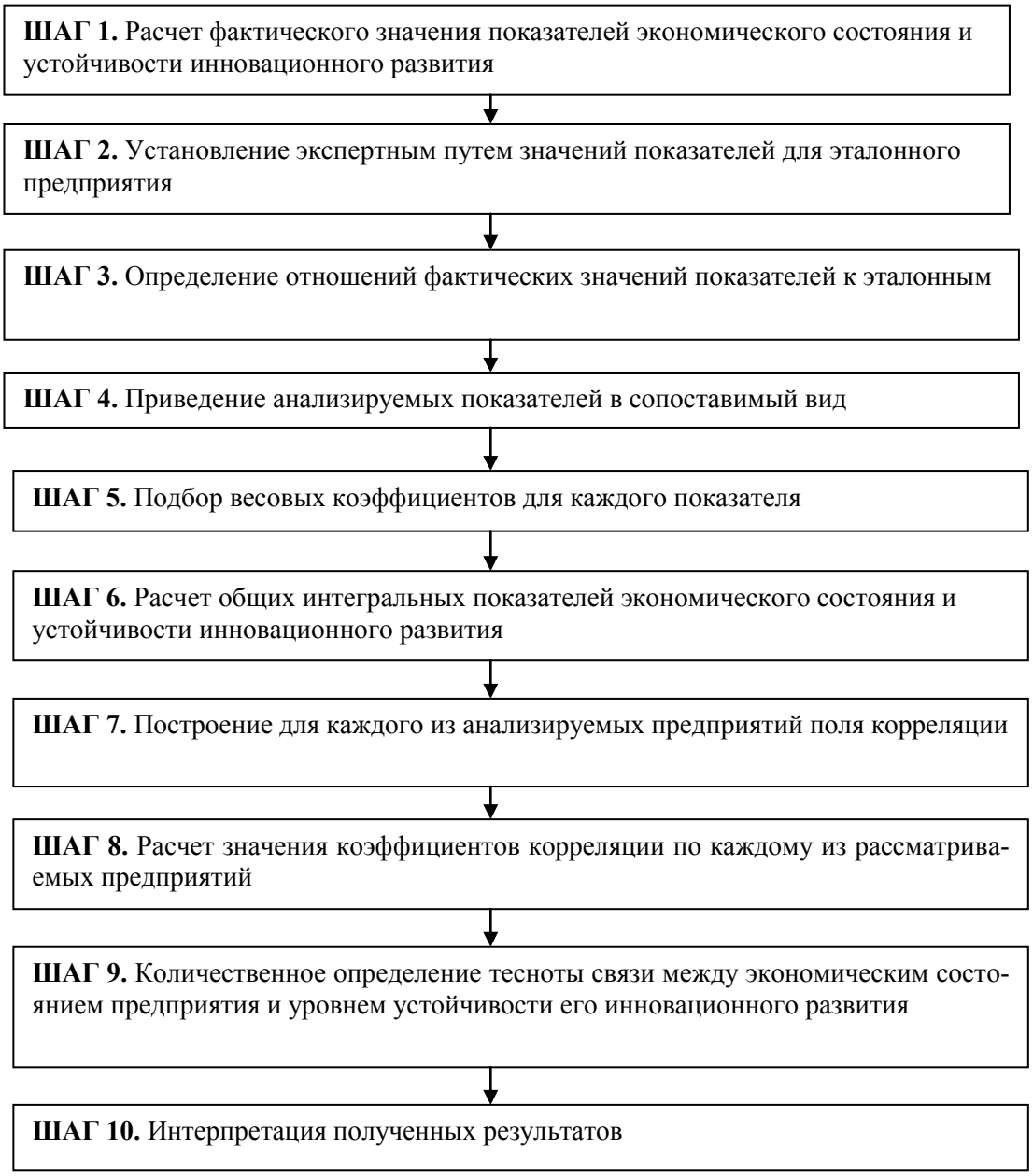

Рис. 1. Алгоритм выявления и анализа взаимосвязи устойчивости инновационного развития и текущего экономического состояния предприятий металлургического комплекса

Подбор весовых коэффициентов b_i для каждого показателя производился на основе применения метода анализа иерархий, что обусловлено спецификой обозначенной проблемы, когда имеется несколько показателей оценки, степень влияния которых на итоговый интегральный показатель не определена. Метод предполагает попарное сопоставление факторов, влияющих на итоговый интегральный показатель, на основе применения специальных математических методов [8].

Расчет общих интегральных показателей экономического состояния и устойчивости инновационного развития $Q_{\text{общ}}$ был произведен по формуле:

$$Q_{\text{общ}} = \sum_{i=1}^{n} M_i b_i \ .$$

Представим основные составляющие общих интегральных показателей экономического состояния и устойчивости инновационного развития в упрощенном схематическом виде:

$$Y(t) = \{Y_1, Y_2, Y_3, Y_4, Y_S\}(t),$$

где $Y(t)$ – общий интегральный показатель экономического состояния предприятия за определенный период времени; Y_1 – обобщающий показатель деловой активности предприятия; Y_2 – обобщающий показатель ликвидности баланса; Y_3 – обобщающий показатель платежеспособности предприятия; Y_4 – обобщающий показатель рентабельности; Y_S – обобщающий показатель финансовой устойчивости предприятия.

$$X(t) = \{ X_1, X_2, X_3, X_4, X_S\}(t),$$

где $X(t)$ – общий интегральный показатель устойчивости инновационного развития предприятия за определенный период времени; X_1 – обобщающий показатель результативности инвестиционной деятельности; X_2 – обобщающий показатель наличия объектов интеллектуальной собственности; X_3 – обобщающий показатель достаточности средств предприятия для осуществления инновационной деятельности; X_4 – обобщающий показатель инвестиционной активности; X_S – обобщающий показатель финансирования инновационного развития.

Процесс расчета обобщающих показателей, входящих в состав общих интегральных показателей экономического состояния и устойчивости инновационного развития, предполагает использование аддитивной модели, то есть модели, в которую показатели, влияющие на результат, входят в виде алгебраической суммы. Например, обобщающий показатель деловой активности предприятия, в состав которого в данном исследовании вошли показатели общей оборачиваемости капитала, материально-производственных запасов, дебиторской задолженности, кредиторской задолженности, денежных средств и оборотных активов, может быть определен по формуле:

$$Y_1 = b_1M_1 + b_2M_2 + \ldots + b_nM_n,$$

где M_i – приведенные в сопоставимый вид показатели деловой активности; b_i – весовая значимость показателей, определенная на основе метода анализа иерархий.

В таблице 1 представлены результаты расчета общих интегральных показателей экономического состояния и устойчивости инновационного развития рассматриваемых металлургических предприятий в динамике за период с 2010 по 2013 г.

Для того чтобы дать наглядную графическую интерпретацию результатов исследования, воспользуемся моделью двумерного нормального распределения. Данную графическую зависимость называют также корреляционным полем (рис. 2) [9].

Для расчета коэффициентов корреляции по каждому из рассматриваемых предприятий воспользуемся формулой расчета коэффициента корреляции Пирсона [9]:

$$r_{xy} = \frac{n\sum_{i=1}^{n}(x_i \times y_i) - \sum_{i=1}^{n} x_i \times \sum_{i=1}^{n} y_i}{\sqrt{\left(n\sum_{i=1}^{n} x_i^2 - \left(\sum_{i=1}^{n} x_i\right)^2\right)}} \times$$

$$\times \frac{n\sum_{i=1}^{n}(x_i \times y_i) - \sum_{i=1}^{n} x_i \times \sum_{i=1}^{n} y_i}{\sqrt{\left(n\sum_{i=1}^{n} y_i^2 - \left(\sum_{i=1}^{n} y_i\right)^2\right)}},$$

где x_i – значение общего интегрального показателя экономического состояния предприятия за анализируемый период; y_i – значение общего интегрального показателя устойчивости инновационного развития предприятия за анализируемый период.

Значения коэффициента корреляции (r_{xy}) всегда находятся внутри диапазона –1; +1 [10]. То есть чем ближе окажется значение коэффициента корреляции к –1 или 1, тем значительнее зависимость между устойчивостью инновационного развития предприятия и уровнем его экономического состояния. Результаты расчета коэффициентов корреляции для выбранной совокупности промышленных предприятий металлургического комплекса представлены в таблице 2.

Для статистического вывода о наличии или отсутствии корреляционной связи между исследуемыми переменными необходимо провести проверку значимости полученных коэффициентов корреляции путем сравнения их с соответствующим критическим значением по таблице критических значений коэффициента корреляции Пирсона [11].

Для этого вычисляем количество степеней свободы по формуле:

$$K = N - 2,$$

где N – размер выборки

В данном исследовании $N = 8$, поэтому $K = 6$.

Далее следует выбрать необходимый уровень значимости р, под которым следует понимать допустимую ошибку в сделанном утверждении. На практике различия считают достоверными при $p \leq 0{,}05$, то есть вероятность того, что принято правильное решение, составляет 95% [12].

Таблица 1

Общие интегральные показатели экономического состояния и уровня инновационного развития предприятий металлургического комплекса

Наименование показателя	Предприятие №/ отчетная дата	1	2	3	4	5	6
Общий интегральный показатель экономического состояния, x_i	На 30.06.2010	49.67	59.87	41.56	29.76	49.23	38.76
	На 31.12.2010	50.19	55.15	42.17	28.64	51.79	37.53
	На 30.06.2011	49.87	42.35	29.72	24.65	42.87	37.34
	На 31.12.2011	43.04	35.47	26.97	23.76	37.23	37.14
	На 30.06.2012	39.12	28.34	24.91	26.42	35.78	32.94
	На 31.12.2012	33.63	27.14	22.18	28.01	33.81	28.33
	На 30.06.2013	30.05	30.97	20.56	29.67	35.23	27.91
	На 31.12.2013	27.67	31.15	21.45	28.51	34.12	27.62
Общий интегральный показатель устойчивости инновационного развития, y_i	На 30.06.2010	6.25	8.01	10.75	4.78	23.65	21.09
	На 31.12.2010	6.5	7.45	10.76	4.78	24.75	22.03
	На 30.06.2011	5.25	6.07	7.23	4.78	25.76	20.76
	На 31.12.2011	3.01	7.26	7.48	4.78	25.82	17.97
	На 30.06.2012	3.45	4.35	8.02	4.78	22.76	20.01
	На 31.12.2012	4.3	8.12	8.54	4.78	23.54	21.31
	На 30.06.2013	3.62	8.87	7.24	5.34	24.78	19.76
	На 31.12.2013	3.25	5.23	7.98	5.65	23.54	18.25

Таблица 2

Значения линейных коэффициентов корреляции Пирсона (r_{xy})

Предприятие	Значение линейного коэффициента корреляции Пирсона
Предприятие 1	0.74944579
Предприятие 2	0.27801319
Предприятие 3	0.85122239
Предприятие 4	0.40783303
Предприятие 5	0.22683939
Предприятие 6	0.29210769

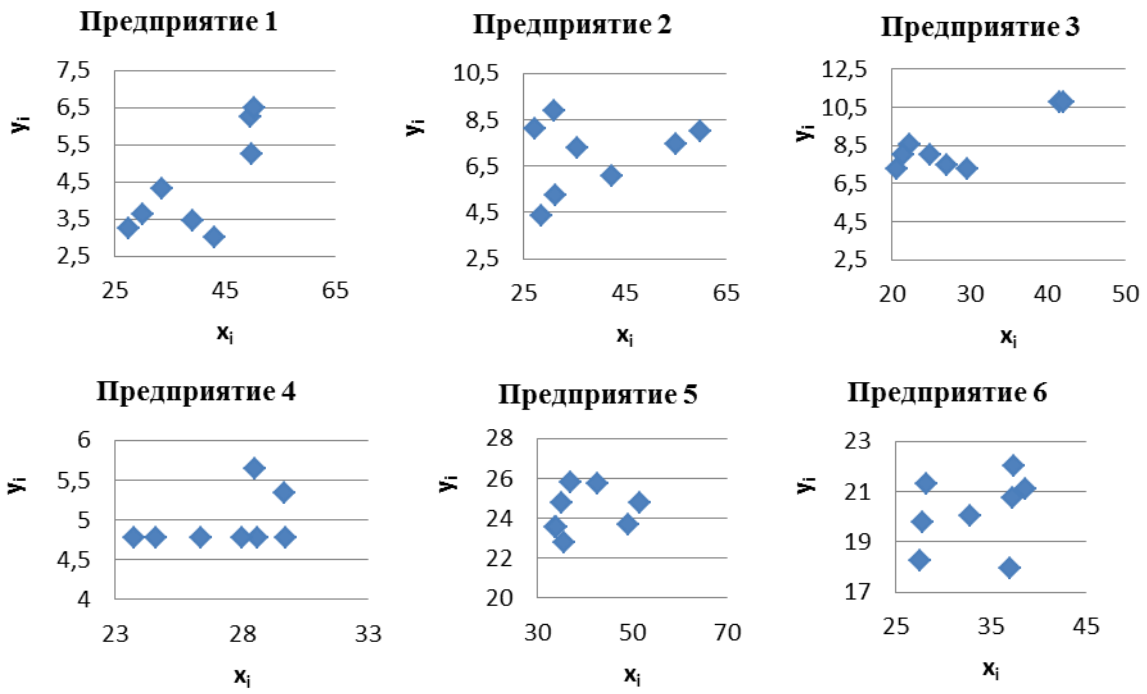

Рис. 2. Корреляционное поле

Таким образом, для выборки с числом элементов $N = 8$ и уровнем значимости $p = 0.05$ критическое значение коэффициента Пирсона составит $r_{крит} = 0.71$.

Лишь в том случае, если коэффициенты корреляции больше критических значений коэффициента Пирсона, они могут считаться достоверными [11].

Проведя необходимые сопоставления с критическим значением коэффициента Пирсона, можно сделать вывод, что на предприятиях под номерами 1 и 3 имеет место прямая корреляция между устойчивостью инновационного развития и текущим экономическим состоянием.

По значению коэффициента корреляции можно также судить о тесноте связи между рассматриваемыми интегральными показателями. Для оценки силы связи использовалась шкала Чеддока, содержащая интерпретацию величины коэффициента корреляции в виде качественной характеристики силы связи между рассматриваемыми переменными (табл. 3).

Таблица 3

Шкала Чеддока

Количественная мера тесноты связи	Качественная характеристика тесноты связи
$0.1 < r_{xy} < 0.3$	очень слабая
$0.3 < r_{xy} < 0.5$	слабая
$0.5 < r_{xy} < 0.7$	средняя
$0.7 < r_{xy} < 0.9$	высокая
$0.9 < r_{xy} < 1$	очень высокая

При отрицательной корреляции значения силы связи между переменными меняют на противоположные. Когда коэффициент равен 1, то связь функциональная, если он равен 0, то говорят об отсутствии линейной связи между признаками [13].

Сопоставив полученные значения коэффициентов корреляции предприятий под номерами 1 и 3 со шкалой оценки силы связи Чеддока, можно сделать вывод о наличии высокой тесноты связи между уровнем устойчивости инновационного развития данных предприятий с их экономическим состоянием.

На предприятиях 2, 4, 5 и 6 полученные коэффициенты корреляции меньше соответствующих критических значений, что позволяет сделать вывод об отсутствии в течение рассматриваемого периода на данных предприятиях тесной зависимости между уровнем устойчивости инновационного развития и экономическим состоянием.

Это значит, что данные предприятия даже при наличии необходимых средств для реализации инновационных проектов и программ, не занимаются в достаточной степени инновационной деятельностью. В связи с этим главной задачей становится выявление причин инновационной пассивности российских предприятий металлургического комплекса. Среди факторов, препятствующих повышению устойчивости инновационного развития предприятий, специалисты в области инновационной деятельности выделяют следующий круг проблем [14–16]:

– низкое качество инновационного менеджмента внутри организаций;

– отсутствие на предприятиях стратегии инновационного развития, соответствующей текущему экономическому состоянию;

– недостаточный уровень развития инновационной инфраструктуры;

– отсутствие эффективных методов внедрения инновационных технологий в производственный процесс предприятия;

– отсутствие эффективных методов контроллинга на предприятиях;

– недостаточное развитие законодательства в области инновационной деятельности.

Также можно выделить следующий ряд факторов, затрудняющих инновационное развитие металлургической отрасли [3]:

– высокий уровень износа основных промышленно-производственных фондов на ряде предприятий;

– дефицит некоторых видов металлопродукции;

– повышенные, по сравнению с зарубежными предприятиями-аналогами, удельные расходы сырья, материальных и энергоресурсов в натуральном выражении на производство однотипных видов металлопродукции;

– низкий уровень производительности труда;

– низкая восприимчивость предприятий к внедрению инноваций.

Для решения обозначенных проблем на рассматриваемых предприятиях рекомендуется увеличивать объемы производства высокотехнологичных эффективных видов металлопродукции, повышать их конкурентоспособность, снижать ресурсоемкость производства, внедрять ресурсосберегающие и экологичные технологии. Усиление устойчивости инновационного развития металлургических предприятий будет способствовать укреплению и расширению присутствия на мировых рынках российской металлопродукции и сократит отставание по техническому уровню производства от стран и фирм, являющихся лидерами в мировой металлургической промышленности.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ. Грант № 15-02-00102 а.

Список литературы

1. Постановление Правительства РФ от 21.05.2013 г. № 426 «О федеральной целевой программе «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014–2020 годы».

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р).

3. Стратегия развития металлургической промышленности России на период до 2020 года. Утверждена приказом Минпромторга России от 18 марта 2009 года.

4. Трифонов Ю.В., Кошелев Е.В. Управление эффективностью инновационных проектов // Проблемы теории и практики управления. 2014. № 6. С. 59–64.

5. Яшин С.Н., Солдатова Ю.С. Формирование интегральной оценки инновационного развития предприятий // Финансы и кредит. 2013. № 40. С. 34–39.

6. Захарова Ю.В., Оранова М.В. Пути развития финансового обеспечения инновационной сферы в современных условиях // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 456.

7. Яшин С.Н., Солдатова Ю.С. Оценка зависимости устойчивости инновационного развития и экономического состояния промышленных предприятий на основе корреляционного анализа // Финансовая аналитика: проблемы и решения. 2015. № 18. С. 10–18.

8. Яшин С.Н., Солдатова Ю.С. Оценка экономического состояния и уровня инновационного развития предприятий на основе применения метода многокритериальной векторной оптимизации // Финансы и кредит. 2013. № 4. С. 29–36.

9. Харченко М.А. Корреляционный анализ: Учебное пособие для вузов. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2008. 31 с.

10. Куприенко Н.В., Пономарева О.А., Тихонов Д.В. Статистические методы изучения связей. Корреляционно-регрессионный анализ: Учебное пособие. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. 118 с.

11. Мхитарян В.С., Архипова М.Ю., Сиротин В.П. Эконометрика: Учебно-методический комплекс. М.: ЕАОИ, 2008. 144 с.

12. Шумак О.А., Гераськин А.В. Статистика. Издание: РИОР, 2012. 311 с.

13. Сизова Т.М. Статистика: Учебное пособие. СПб.: СПб ГУ ИТМО, 2005. 190 с.

14. Трифонов Ю.В., Жариков А.В., Ширяева Ю.С. Инновационная деятельность и механизмы ее реализации на региональном уровне // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 1 (1). С. 213–216.

15. Трифонов Ю.В., Веретенникова А.А. Проблема оценки уровня инновационности региона // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 2 (34). С. 29.

16. Пронина С.В., Нестерова Т.А. Контроллинг как внутренний фактор эффективности управленческих инноваций // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 5 (2). С. 183–184.

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN STABILITY OF INNOVATIVE DEVELOPMENT AND ECONOMIC CONDITION OF THE METALLURGICAL INDUSTRY ENTERPRISES

S.N. Yashin, Yu.S. Soldatova

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The analysis of interrelation between stability of innovative development and economic condition of Russian industrial enterprises of the metallurgical complex acquires special importance due to the need to improve innovation activity of these enterprises. The aim of this study is to identify and analyze the relationship between the stability of innovative development and economic condition of Russian metallurgical enterprises. Based on the use of expert-point evaluation methods, the hierarchy analysis method, and correlation analysis methods, we have developed an algorithm for analyzing the dependence of stability of innovative development of the metallurgical complex enterprises on their current economic condition. As a result of this study, general integrated indicators of sustainable innovative development and economic condition of the enterprises were identified, and the closeness of the relation between these two factors was determined quantitatively. Based on the results, we can conclude that there is a direct correlation between the stability of innovative development and the current economic situation of some of the enterprises covered by our study. We have also analyzed the causes of passivity in terms of innovation at some metallurgical enterprises.

Keywords: innovation, innovative development, sustainable innovative development, economic condition, metallurgical industry.

УДК 336.61

ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПЕРЕСТРАХОВОЧНОЙ КОМПАНИИ

© 2015 г.

И.Г. Куфтырев, С.С. Передня, Ю.Н. Верещагина

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

intkig@unn.ru

Поступила в редакцию 17.06.2015

Рассматривается вопрос о необходимости государственного вмешательства в развитие российского перестраховочного рынка в виде создания государственного перестраховщика. В результате применения элементов эмпирического метода исследований (сбор информации, наблюдение, анализ) формулируется вывод, что перестраховочный рынок России не является развитым, не был сформирован достаточный запас внутренней перестраховочной емкости, имеется зависимость от зарубежных перестраховочных компаний. В условиях действия экономических санкций со стороны стран Запада и невозможности перестрахования ряда рисков на зарубежных рынках возникает угроза финансовой устойчивости страховщиков и страхового рынка в целом. В качестве решения проблемы предлагается модель создания государственного перестраховщика, выделяются преимущества его работы, а также возможные негативные сценарии развития с учетом зарубежного опыта.

Ключевые слова: государственный перестраховщик, государственная перестраховочная компания, перестрахование, перестраховочная емкость, капитализация, перестраховочная премия, санкции, риски.

Страховой рынок России переживает сложный период стагнации. Проблемы снижения рентабельности бизнеса, роста убыточности, ужесточения контроля, неблагоприятной судебной практики дополнились санкционными запретами на перестрахование ряда рисков за рубежом [1]. Правительство, Центральный банк и страховщики спустя 20 лет вернулись к обсуждению идеи о создании государственной перестраховочной компании [2].

Международные санкции в отношении России были введены в 2014 году как реакция на вхождение Крыма в состав РФ. Санкции в отношении банковской, нефтяной и оборонной отрасли поддержали США, страны Европейского союза, Канада, Япония, Австралия. Как результат действия санкций, российские страховщики столкнулись с острой проблемой нехватки перестраховочной емкости по некоторым крупным рискам. На данный момент из-за действия западных санкций около 2000 договоров не перестрахованы, их количество будет расти. Без наличия качественной перестраховочной защиты можно говорить об отсутствии страховой защиты в принципе [3, 4].

Примерами проектов, которые из-за санкций невозможно перестраховать, можно назвать строительство моста через Керченский пролив стоимостью 220 млрд руб., строительство российского атомного ледокола (страховая стоимость увеличится до 37 млрд руб. к 2017 году). «СОГАЗ», выигравший тендер на страхование ледокола, был вынужден отменить свою заявку в связи с отказом европейских перестраховщиков предоставить перестраховочную защиту. Страховщики заявляют о сложностях с перестрахованием испытательных полетов военной техники, невозможностью перестраховать риски по всем объектам, расположенным в Крыму. Аналогичная ситуация с рисками компаний «Уралвагонзавод», «Роснефть», «Транснефть», «Объединённая авиастроительная корпорация», «Алмаз-Антей» и других, выполняющих оборонный заказ. Например, для перестрахования военных грузов, перевозимых авиацией, сформирована емкость 85 млн долл., что ниже потребности в 1–1.2 млрд долл. По перестрахованию рисков объектов, попавших под санкции, недостаток емкости оценивается в 3–4 млрд долл [2].

Международные перестраховщики стали более осторожно оценивать риски из России, увеличили сроки рассмотрения заявок, повысили стоимость перестраховочной защиты. Договоры перестрахования содержат санкционные оговорки, в соответствии с которыми перестраховщик имеет право заморозить страховые выплаты [2]. У попавших под санкционные запреты российских страховщиков могут возникнуть проблемы с финансовой устойчивостью в слу-

чае крупных убытков. Перестраховщики обязаны немедленно выплатить свою часть возмещения по таким страховым случаям. Но эти средства ими будут задепонированы на банковских счетах. Прямой страховщик их сможет получить только после снятия санкций, в то время как нести обязательства по выплате надо будет сразу. В таком случае изъятие из оборота крупной суммы средств может серьезно подорвать финансовую устойчивость компании.

Страховщики активно пытаются найти замену европейским перестраховочным программам, но вынуждены признать, что альтернативы им нет. После введения санкций российские страховщики стали искать перестраховочных партнеров в странах БРИКС и на азиатском рынке, но их емкость малозначительна. Эксперты оценивают перестраховочные возможности стран Ближнего Востока в 50 млн долл., Южной Америки – 100 млн долл., Азии без Китая – 200 млн долл. Большие надежды российские страховщики возлагали на Китай, но на данный момент китайские перестраховщики отказываются сотрудничать по объектам, в которых китайский бизнес не имеет имущественных интересов. Таким образом, полностью заменить западные перестраховочные емкости не представляется возможным. Создание государственной перестраховочной компании может стать решением данной проблемы.

Зарубежный опыт

Идея о создании государственного перестраховщика не является новой. В мире уже есть примеры, в том числе успешные, создания национальных перестраховочных компаний: в Китае, Индии, Бразилии, Аргентине, Республике Беларусь и др.

Созданный в Китае с целью повышения капитализации национального страхового рынка государственный перестраховщик China Reinsurance (Group) Corporation занимает 8-е место в мире по подписанной премии, в Индии General Insurance Corp. of India – 15-е место, в Бразилии IRB – Brasil Resseguros S.A. – 31-е место. Занимающая 9-е место Korean Reinsurance Co. также изначально создавалась как государственный перестраховщик Южной Кореи [5].

Особые требования к перестрахованию рисков исключительно внутри страны выставлены в Республике Беларусь. В Беларуси в 2006 году за счет бюджета была создана государственная перестраховочная компания, уставный капитал которой составил 20 млн евро. Главной целью заявлено сокращение оттока валютных средств по каналам перестрахования. Белорусских перестраховщиков обязали передавать в госкомпанию 10% избыточного риска в первый год ее работы, во второй – 20% и так далее. Через 10 лет эта доля будет доведена до 100% [2].

Анализ современного состояния перестраховочного рынка РФ

На этапе становления отечественного страхового рынка участники рассчитывали, что перестраховочный рынок начнет развиваться вслед за рынком прямого страхования. Однако этого не произошло. Специализированных перестраховщиков, способных играть заметную роль на рынке и имеющих большую капитализацию, так и не появилось [6]. Более того, наблюдается устойчивая тенденция к сокращению числа специализированных перестраховщиков. Одна из крупнейших в России перестраховочных компаний «Юните Ре» имеет собственный капитал 1.38 млрд руб. (по состоянию на 2014 г.). Для сравнения: собственный капитал лидера страхового рынка России – универсальной страховой компании «СОГАЗ» в 2014 г. составил 45 млрд руб. Российский перестраховочный рынок имеет недостаточно емкости вследствие низкой капитализации, как следствие отечественные страховщики сильно зависят от западных перестраховщиков.

В табл. 1 приведены данные о страховых премиях, переданных в зарубежные перестраховочные компании за период с 2011 по 2014 г. [7].

Как видно из таблицы 1, за период с 2011 по 2014 г. существенными темпами растет доля перестраховочной премии, переданной за пределы РФ, – в 2014 г. на 21.91% больше, чем в 2013 г.

Согласно данным рисунка 1 растет доля перестраховочной премии, переданной по договорам перестрахования за пределы страны (73.24% на 2014 г.). Это свидетельствует о низкой емкости отечественного перестраховочного рынка, а также о нежелании российских страховщиков сотрудничать между собой. Страховщики опасаются за сохранность своей клиентской базы, поэтому предпочитают сотрудничать с зарубежными перестраховщиками, которые не являются конкурентами на рынке прямого страхования. Риски, размещаемые на внутреннем рынке, как правило, перестраховываются на условиях взаимности.

Суммарно в перестрахование за границу за период 2011–2014 гг. было перечислено 329.8 млрд руб. При этом необходимо отметить, что, по оценкам экспертов, около трети этой суммы приходится на схемное перестрахование

Таблица 1

Сведения о страховых премиях, переданных в перестрахование за период 2011–2014 гг.

Показатель	2011	2012		2013		2014	
	в тыс. руб.	в тыс. руб.	темп роста, в %	в тыс. руб.	темп роста, в %	в тыс. руб.	темп роста, в %
Страховые премии, переданные в перестрахование, всего	98 076 325	114 789 933	17.04	120 157 653	4.68	138 447 778	15.22
в том числе:							
- на территории РФ	32 257 059	35 375 203	9.67	36 985 316	4.55	37 049 543	0.17
- за пределы РФ	65 819 266	79 414 730	20.66	83 172 337	4.73	101 398 235	21.91

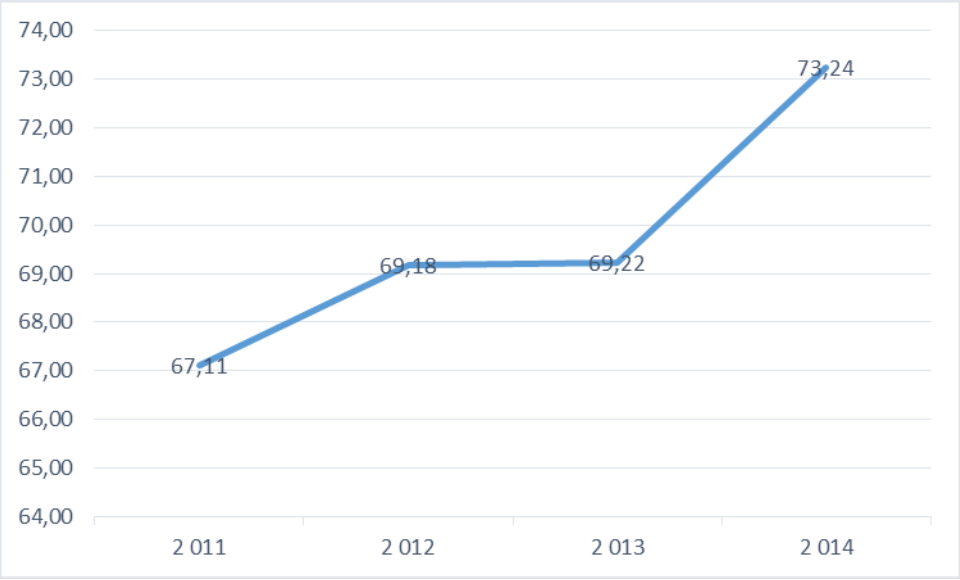

Рис. 1. Удельный вес страховой премии, переданной в перестрахование за пределы РФ в общем объеме перестраховочной премии, в %

и является, по сути, выводом средств из страны, что не может не беспокоить Центральный банк [8–10].

В таблице 2 приведены данные о соотношении страховых премий и страховых выплат по договорам, переданным в перестрахование за пределы РФ за период с 2011 по 2014 г.

Как видно из данных таблицы 2, удельный вес страховой премии, переданной по договорам перестрахования за пределы РФ, по отношению ко всем сборам страхового рынка составляет около 10%, что свидетельствует о низкой капитализации российского страхового рынка. Общий объем страховых выплат по перестрахованным за рубежом договорам составил 80.9 млрд руб. за период 2011–2014 гг. Итого за четыре года чистый отток средств за границу по операциям перестрахования составляет 248.9 млрд руб. Конечно, государство заинтересовано в том, чтобы хотя бы часть этих средств осталась внутри страны, тем самым способствуя повышению капитализации национального страхового рынка. Это является еще одним аргументом в пользу создания государственного перестраховщика.

Один из возможных локомотивов развития отечественного страхового рынка – входящее перестрахование из-за рубежа – также может столкнуться с трудностями из-за возможного расширения санкций, ситуации на Украине, снижения рейтингов российских страховых компаний и суверенного рейтинга России (Standard & Poor's понизило суверенный рейтинг Российской Федерации по обязательствам в иностранной валюте до BB+, что ниже инвестиционного уровня, прогноз – негативный).

В таблице 3 представлены данные по договорам, принятым в перестрахование, в том числе из-за рубежа.

Таблица 2

Соотношение страховых премий и выплат по договорам, переданным в перестрахование за пределы РФ за период 2011–2014 гг.

Показатель	2011	2012	2013	2014
Страховые премии по рынку РФ, всего, в тыс. руб.	665 023 836	812 469 018	904 863 559	987 772 587
Страховые премии по договорам, переданным в перестрахование за пределы РФ, в тыс. руб.	65 819 266	79 414 730	83 172 337	101 398 235
Страховые выплаты по договорам, переданным в перестрахование за пределы РФ, в тыс. руб.	20 875 586	16 455 953	17 012 580	26 623 799
Разница между страховым премиями и страховыми выплатами по договорам, отданным в перестрахование за пределы РФ, в тыс. руб.	44 943 680	62 958 777	66 159 757	74 774 436
Удельный вес страховой премии, переданной в перестрахование за пределы РФ в общем обеъеме страховой премии, в %	9.90%	9.77%	9.19%	10.27%

Таблица 3

Сведения о страховых премиях, принятых по договорам перестрахования за период 2011–2014 гг.

Показатель	2011	2012		2013		2014	
	в тыс. руб.	в тыс. руб.	темп роста, в %	в тыс. руб.	темп роста, в %	в тыс. руб.	темп роста, в %
Страховые премии по договорам, принятым в перестрахование, всего	34 837 702	42 798 000	17.04	44 732 071	4.68	48 447 064	15.22
в том числе:							
– на территории РФ	24 354 495	31 521 988	9.67	31 928 926	4.55	32 383 654	0.17
– из-за пределов РФ	10 483 207	11 276 012	20.66	12 803 145	4.73	16 063 410	21.91

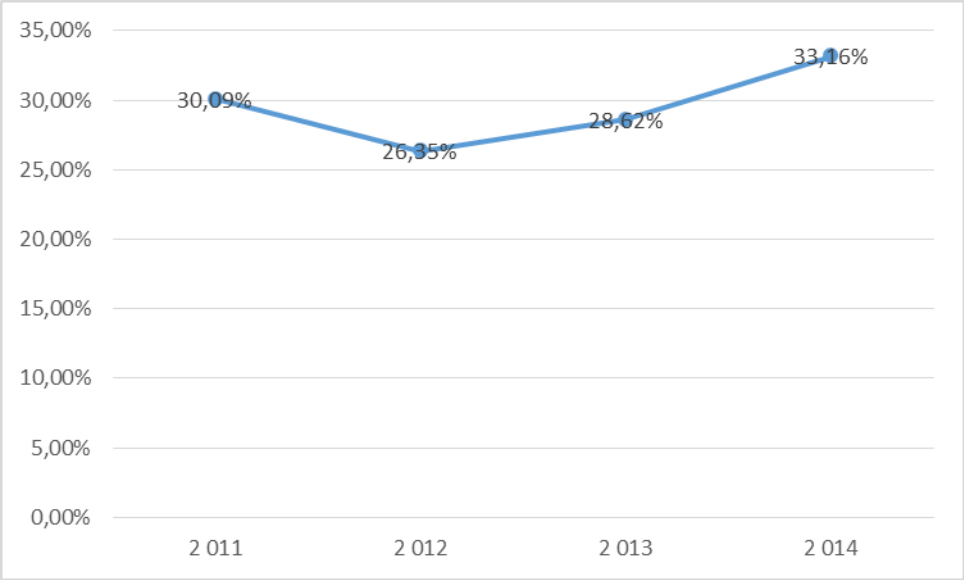

Рис. 2. Удельный вес страховой премии по договорам перестрахования, поступаемой из-за пределов РФ в общем объеме перестраховочной премии, в %

Как видно из таблицы 3, объем средств, поступивших по договорам входящего перестрахования из-за пределов РФ, растет и составляет 16 млрд руб. в 2014 г. В 2015 г. вследствие ухудшения экономической ситуации и возможного усиления международной напряженности можно ожидать снижения этого показателя или незначительного роста при благоприятных условиях. Увеличение капитализации российского страхового рынка позволило бы увеличить поток входящего перестрахования из-за рубежа – стран СНГ, Юго-Восточной Азии и Латинской Америки.

Согласно данным рисунка 2 наблюдается положительная динамика доли перестраховочной премии по входящему перестрахованию из-за пределов РФ, на данный момент удельный вес показателя составляет 33.16%, что на 6.81% больше, чем в 2012 году, или на 4.8 млрд в абсолютном выражении. Создание государственного перестраховщика позволит повысить емкость отечественного рынка, его привлекательность для иностранных партнеров, привлечь дополнительный объем входящего перестрахования.

Перспективы создания государственного перестраховщика

Проведенный анализ современного перестраховочного рынка РФ позволяет сформулировать следующие *аргументы в пользу создания* государственной перестраховочной компании.

Во-первых, создание государственной перестраховочной компании будет способствовать удержанию внутри страны значительных средств, которые в настоящее время уходят по перестраховочным каналам на западные рынки. Тем самым увеличится перестраховочная емкость отечественного рынка, вырастет налоговая база, повысится финансовая устойчивость национального страхового рынка, который на данный момент находится в сильной зависимости от иностранного. Также можно ожидать увеличения входящего объема перестрахования из-за рубежа [11–13].

Во-вторых, наличие государственного перестраховщика снизит зависимость РФ от западных страховых рынков и повысит экономическую безопасность и независимость страны.

В-третьих, это частично позволит решить проблему оттока средств по схемному перестрахованию и налоговой оптимизации, так как на данный момент некоторые перестраховочные операции (особенно в страны СНГ) не имеют отношения к реальному перестрахованию.

В-четвертых, государственная перестраховочная компания будет перестраховывать риски объектов, находящихся под санкционным давлением, а также объектов, имеющих особый статус.

В-пятых, в зависимости от модели работы перестраховщика может быть частично решена проблема демпинга на прямом страховом рынке. Например, в Беларуси и Индии введена обязательность передачи риска в перестраховании по определенной минимальной цене. Следовательно, прямой страховщик не сможет назначить стоимость страхования ниже это минимального порога [14].

Однако создание государственной перестраховочной компании может столкнуться *с рядом трудностей и иметь негативные последствия.*

Во-первых, для создания серьезной альтернативы западным перестраховочным рынкам, емкость государственного перестраховщика должна быть сопоставимой. Это потребует значительных инвестиций со стороны бюджета (на данный момент представителями ЦБ РФ озвучена цифра в 71 млрд руб.). В условиях ухудшающейся макроэкономической ситуации и дефицита бюджета найти такую сумму будет весьма затруднительно. К тому же маловероятно, что государственная перестраховочная компании сможет предоставить всю требуемую емкость [2].

Во-вторых, наличие государственного страховщика не является рыночным решением, есть угроза монополизации перестраховочного рынка. Конечно, коммерческие страховые и перестраховочные компании опасаются за сохранность своего бизнеса [15].

В-третьих, эффективность функционирования государственных компаний всегда ниже, чем частных, особенно в отсутствие конкурентной борьбы.

В-четвертых, есть опасность концентрации крупных рисков в рамках одной государственной перестраховочной компании, возникает эффект кумуляции убытков. Изначально идея перестрахования заключалась в диверсификации рисков между различными перестраховщиками и странами. В случае действительно крупных ущербов средств государственного перестраховщика может не хватить, следовательно, эти убытки будут вынуждены компенсировать за счет бюджета, что является прямой угрозой экономической стабильности государства.

В-пятых, возникают коррупционные риски. Необходимость контроля над деятельностью государственного перестраховщика также несет в себе дополнительные издержки.

В-шестых, в случае значительного ухудшения экономической ситуации в стране государственная перестраховочная компания не сможет выполнять свои обязательства, что приведет к коллапсу всего страхового рынка.

В-седьмых, создание государственной перестраховочной компании на данный момент оправдано западными санкциями. Однако они могут быть ослаблены или сняты уже в ближайшем будущем, следовательно, возникает вопрос о целесообразности существования созданной структуры.

В какой мере удастся воспользоваться преимуществами и нивелировать недостатки государственного перестраховщика, будет зависеть от выбранной модели его работы. Нам представляются три возможные модели.

1. Перечень рисков, которые будет принимать государственный перестраховщик, ограничен объектами, попавшими под действие санкций. В этом случае рыночным страховщикам нет оснований беспокоиться за свою конкурентоспособность. Однако при реализации данной модели не будут решены проблемы оттока средств за рубеж и низкой капитализации российского страхового рынка.

2. Страховщиков обяжут полностью или частично перестраховывать риски у государственного перестраховщика (белорусский сценарий), который будет самостоятельно принимать решения о дальнейшем перестраховании рисков за рубежом. Данный вариант маловероятен, поскольку ведет к монополизации рынка, снижению рентабельности бизнеса рыночных страховщиков, а также несет прямую угрозу российскому бюджету в случае крупных убытков.

3. Государственный перестраховщик является полноценным участником рынка, который будет перестраховывать риски по объектам, попавшим под действие санкций, а также, например, все договоры по обязательным видам страхования (ОСОПО и др.) и на конкурентной основе будет перестраховывать остальные риски. Для повышения эффективности работы государственного перестраховщика со временем возможно наделение его и другими полномочиями. Например, в случаях, если страховщиков на рынке ОСАГО заменит государство (такую угрозу озвучил ЦБ РФ страховщикам, если они не наведут порядок с продажей полисов ОСАГО) или введения обязательного страхования имущества от катастрофических рисков (стихийные бедствия, техногенные аварии, террористические акты) по испанскому сценарию, заниматься этими видами страхования сможет данная государственная структура [16–18]. Данная модель организации работы государственного перестраховщика нами представляется наиболее перспективной.

Рассматривая вопрос о создании государственного перестраховщика, нужно оценить возможные альтернативы. Во-первых, страхование имущественных интересов тех предприятий, которые попали под санкции, можно осуществлять через перестраховочные пулы, созданные лидерами российского страхового рынка, либо через механизм сострахования. Во-вторых, государство может предоставлять гарантии на суммы, превышающие емкости отечественных страховщиков (такой опыт уже практиковался после событий 11 сентября 2001 года, когда российские страховщики столкнулись с проблемой перестрахования ряда рисков). Однако эти меры не позволят в должной мере решить системные проблемы страховой отрасли.

Выводы

1. Российские страховщики испытывают сложности с перестрахованием ряда рисков в связи с действием западных санкций. Создание государственного перестраховщика позволит частично решить эту проблему.

2. Российский перестраховочный рынок характеризуется низкой капитализацией, сильной зависимостью от иностранных перестраховщиков, нежеланием российских страховых компаний сотрудничать друг с другом.

3. Доля страховой премии, отданной по договорам перестрахования за пределы РФ, составляет около 10% от всего объема рынка. Отток средств за рубеж увеличивается, невозможно использовать этот капитал для повышения отечественной перестраховочной емкости. Создание государственной перестраховочной компании позволит частично сохранить средства внутри страны.

4. В качестве недостатков создания государственного перестраховщика можно выделить: снижение рыночной конкуренции на перестраховочном рынке, необходимость задействовать значительные государственные средства в условиях их дефицита, снижение финансовой устойчивости страхового рынка и экономики страны из-за кумуляционного риска.

5. При создании государственного перестраховщика необходимо четко законодательно закрепить, какие виды бизнеса могут перестраховывать российские и иностранные компании, что в обязательном порядке будет передаваться в государственную компанию (санкционные

риски, риски по объектам стратегического значения, прочие виды).

Несмотря на очевидные недостатки идеи, создание государственного перестраховщика является хорошим способом решить накопившиеся проблемы перестраховочного рынка России. Надежды на то, что рыночные механизмы смогли бы в течение 20 лет создать эффективный перестраховочный рынок, не оправдались. Поскольку рынок не сработал должным образом, государству имеет смысл взять эту задачу на себя, тем более в условиях ужесточения работы с мировым перестраховочным рынком. Однако эффективность этого пути и возможная перспектива стать региональным перестраховочным центром во многом зависит от выбранной модели функционирования государственного перестраховщика.

Список литературы

1. Степнова Ю.А. Влияние санкций на рынок перестрахования // Экономика и управление: проблемы и решения. 2015. № 3. С. 23–25.

2. Россия может создать государственную перестраховочную компанию // Ведомости, № 3660 от 26.08.2014. URL: http://www.vedomosti.ru/finance/articles/2014/08/26/rossiya-perestrahovyvaetsya (дата обращения 05.05.2015).

3. Минаков В.Ф., Радченко М.В., Сингелейцев М.В. Обеспечение финансовой устойчивости и платежеспособности страховых организаций // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.

4. Литвинов А.С. Риски, влияющие на финансовую устойчивость страховых компаний, занимающихся страхованием иным, чем страхование жизни // Страховое дело. 2012. № 8, август.

5. Global Reinsurance – Segment Review. How Relevant Is The Underwriting Cycle?, September, 2014.

6. Никулина Н.Н., Вавилова И.А. Перестраховочный рынок: проблемы развития // Ученые записки Российской академии предпринимательства. 2014. № 41. С. 405–413.

7. http://cbr.ru/finmarkets/?PrtId=sv_insurance (дата обращения: 25.05.2015).

8. Платонова Э.А. Размышления о российском перестраховании// Электронный ресурс «Агентство страховых новостей». URL: http://www.asn-news.ru/blogs/43/post/210 (дата обращения: 20.05.2015).

9. Суетин Д.В. Особый путь российского перестрахования. Исторический экскурс // Финансы. 2013. № 9.

10. Никитина Е.Б. Тенденции развития национального перестраховочного рынка в условиях глобализации мирового страхового рынка // Вестник Пермского университета. Серия: Экономика. 2013. № 2 (17). С. 69–79.

11. Улыбина Л.К. Перестрахование как инструмент обеспечения финансовой устойчивости страховой организации // Вопросы экономики и права. 2012. № 2. С. 199–204.

12. Артамонов А.П., Дедиков С.В. Экономическая природа перестрахования // Финансы. 2010. № 10.

13. Опешко Н.С. Использование перестрахования для управления достаточностью капитала страховой компании // Страховое дело. 2014. № 5.

14. Красиков С.А., Савиных Л.А., Савиных С.И. О перспективах развития корпоративного страхования в России // Страховое дело. 2013. № 2. С. 24–27.

15. Поярков А.А. Тень государственного перестраховщика// Электронный ресурс «Агентство страховых новостей». URL: http://www.asn-news.ru/blogs/19/post/731 (дата обращения: 20.05.2015).

16. Агафонов Н.С. Роль государственного перестраховщика в организации национальной системы страховой защиты от катастрофических рисков // Страховое право. 2014. № 3. С. 33–35.

17. Грызенкова Ю.В. Проблемы организации страхования на случай природных и техногенных катастроф в России // Экономика и политика. 2014. № 2 (3). С. 43–45.

18. Коваленко Н.В. О необходимости и возможности государственного участия в развитии страхового рынка России // Страховое дело. 2011. № 10. С. 3–8.

PROSPECTS FOR THE CREATION OF A STATE REINSURANCE COMPANY

I.G. Kuftiryov, S.S. Perednya, Yu.N. Vereshchagina

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The article focuses on the need of the State intervention into the development of the Russian reinsurance market in the form of a State reinsurer institution. The application of empirical research (data collection, supervision, analysis) leads to the conclusion that the reinsurance market in Russia is still emerging and depends on foreign reinsurance companies while the reserves of the internal reinsurance capacity are still insufficient. The economic sanctions applied against Russia by the western countries and the impossibility to reinsure a number of risks in the international markets threaten the financial stability of the companies and of the insurance market as a whole. As a solution to this problem, the model of the State reinsurer is offered, the advantages of its work are identified, possible negative scenarios of its further development are analyzed taking into account the international experience in this area.

Keywords: State reinsurer, state reinsurance company, reinsurance, reinsurance capacity, capitalization, reinsurance premium, sanctions, risks, international markets.

УДК 332.143

НЕЙРОСЕТЕВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ДИНАМИКИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

© 2015 г.

В.И. Перова, Е.И. Ласточкина

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

perova_vi@mail.ru

Поступила в редакцию 17.06.2015

Методом нейросетевого моделирования исследована динамика показателей инновационной деятельности регионов Российской Федерации. Проведенный анализ инновационных процессов, как многофакторных явлений, позволил определить динамику инновационной активности регионов России и выявить регионы, обладающие наибольшими затратами на технологические инновации. Инструментом исследований являются самоорганизующиеся карты Кохонена, реализованные в модуле Neural Networks системы STATISTICA. В результате нейросетевого моделирования регионы распределились на пять кластеров. Получены состав и характеристики каждого кластера. Сделаны экономические выводы в целях определения путей повышения инновационной активности регионов РФ.

Ключевые слова: динамика инновационной деятельности, затраты на технологические инновации, кластерный анализ, самоорганизующиеся карты Кохонена, STATISTICA.

Проблема увеличения инновационного потенциала регионов России

Одной из основных задач реальной экономической политики является обеспечение устойчивого экономического роста. При этом важнейшую роль для достижения высоких темпов экономического роста играет научно-технологический прогресс, который снижает зависимость производства от естественных ресурсов. На современном этапе для российской экономики характерны такие черты, как приоритетное развитие сырьевого сектора, относительно низкий удельный вес высокотехнологических секторов экономики, весьма скромные размеры инвестиций на научные исследования и опытно-конструкторские разработки. Основой модернизации экономики является использование современных разработок, последних достижений науки, информационных и ресурсосберегающих технологий. Особую значимость в статистике инноваций имеют показатели затрат на технологические инновации ввиду их экономической важности для оценки состояния и перспектив технологического развития [1–6].

Переход российской экономической системы к инновационному пути развития, целью которого является создание инновационной экономики, основанной на знаниях, обеспечит конкурентоспособность не только всей страны, но и ее регионов. Поэтому исследование инновационной деятельности регионов является актуальным и будет способствовать поиску путей повышения их инновационной активности и внедрению новых технологий.

В настоящей работе рассмотрена задача анализа динамики затрат на технологические инновации в регионах Российской Федерации. В качестве базы исследования были использованы следующие показатели по регионам РФ за период 2010–2013 гг. [7]:

– исследование и разработка новых продуктов, услуг и методов их производства, новых производственных процессов (тыс. руб.);

– приобретение машин и оборудования, связанных с технологическими инновациями (тыс. руб.);

– приобретение программных средств (тыс. руб.);

– обучение и подготовка персонала, связанные с инновациями (тыс. руб.).

Для анализа данных использовались перспективные информационные технологии, к числу которых относятся методы нейросетевого моделирования [8, 9, 10–13]. Эти методы зарекомендовали себя как эффективное средство анализа больших объемов разнородных статистических данных. Существенно, что нейросетевой подход свободен от модельных ограничений. Он одинаково может применяться для линейных и нелинейных зависимостей и является эффективным в разведочном анализе данных. Нейросетевые технологии с успехом применяются в финансово-экономических и общественных исследованиях [14, 15–18].

В настоящее время для реализации нейросетевых концепций имеются специализированные программные продукты. В данной работе инструментом для проведения исследований являются самоорганизующиеся карты Кохонена [14, 11], реализованные в пакете STATISTICA.

Самоорганизующиеся карты Кохонена (далее – СОК) принципиально отличаются от всех других типов нейронных сетей, поскольку рассчитаны на неуправляемое обучение. Алгоритмы СОК основываются на соревновательном обучении без учителя. При этом обеспечивается сохраняющее топологию отображение из пространства входных данных большой размерности в элементы выходного слоя, называемого слоем топологической карты. Элементы карты, или нейроны, обычно образуют двумерную решетку. Свойство сохранения топологии означает, что СОК распределяет сходные векторы входных данных по нейронам так, что точки, которые расположены в пространстве входов близко друг к другу, отображаются на близко расположенные элементы СОК. Поэтому самоорганизующиеся карты Кохонена могут служить эффективным средством кластеризации и визуального представления данных большой размерности [14].

Некоторые сведения о терминологии используемых данных

В данной работе используются следующие определения [7]:

Инновационная деятельность – вид деятельности, связанный с трансформацией идей (обычно результатов научных исследований и разработок либо иных научно-технических достижений) в технологически новые или усовершенствованные продукты или услуги, внедренные на рынке, в новые или усовершенствованные технологические процессы или способы производства (передачи) услуг, использованные в практической деятельности.

Технологические инновации представляют собой конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового либо усовершенствованного продукта или услуги, внедренных на рынке, нового либо усовершенствованного процесса или способа производства (передачи) услуг, используемых в практической деятельности. Технологическими инновациями могут быть как те продукты, процессы, услуги и методы, которые организация разрабатывает впервые, так и те, которые перенимаются ею у других организаций.

Затраты на технологические инновации представляют собой выраженные в денежной форме фактические расходы, связанные с осуществлением различных видов инновационной деятельности, выполняемой в масштабе предприятия (отрасли, региона, страны). В составе затрат на инновации статистика учитывает текущие и капитальные затраты [7].

Для решения широкого круга аналитических задач в статистике используются различные группировки затрат на технологические инновации, на основе которых появляется возможность сделать выводы о структуре и источниках образования финансовых ресурсов инновационной деятельности, сложившихся пропорциях между отдельными ее видами, целевой ориентации инновационной стратегии предприятий. Рассмотрим некоторые из них в зависимости от вида инновационной деятельности [7]:

1. Затраты организации на исследования и разработки, выполненные как собственными силами, так и по заказу сторонними организациями.

2. Затраты на производственное проектирование, дизайн и другие разработки (не связанные с научными исследованиями и разработками) новых товаров, работ, услуг и методов их производства (передачи), новых производственных процессов.

3. Капитальные вложения, направленные на приобретение машин, оборудования, комплектующих изделий, установок, включая интегрированное программное обеспечение, прочих основных фондов, в связи с внедрением технологических инноваций.

4. Затраты на приобретение новых технологий, используемых для реализации технологических инноваций, включая затраты на приобретение как патентных лицензий (прав на патенты, лицензий на использование изобретений, промышленных образцов, полезных моделей), так и беспатентных лицензий, ноу-хау, новых технологий в разукомплектованном виде, а также товарных знаков, других инжиниринговых, консалтинговых услуг (исключая исследования и разработки), приобретенных от сторонних организаций, частных лиц, относящихся к выполнению технологических инноваций.

5. Затраты на приобретение программных средств, связанных с осуществлением инноваций.

6. Затраты на обучение, подготовку и переквалификацию персонала в связи с внедрением технологических инноваций (производством новых товаров, работ, услуг, работой по новым технологиям и на новом оборудовании, внедрением новых или существенно усовершенствованных видов услуг или методов их производства).

7. Затраты, связанные с маркетингом или рыночным внедрением технологических инноваций (выпуском на рынок технологически новых или усовершенствованных товаров, работ, услуг).

Анализ результатов нейросетевого моделирования динамики инновационного развития в регионах Российской Федерации

В настоящей работе проведен анализ инновационного развития регионов РФ по видам технологических инноваций на основе показателей, взятых с сайта Федеральной службы государственной статистики [7], которые приведены нами к ценам 2013 г. с учетом инфляции:

- X_1 – исследование и разработка новых продуктов, услуг и методов их производства, новых производственных процессов (тыс. руб.);
- X_2 – приобретение машин и оборудования, связанных с технологическими инновациями (тыс. руб.);
- X_3 – приобретение программных средств (тыс. руб.);
- X_4 – обучение и подготовка персонала, связанные с инновациями (тыс. руб.).

С помощью СОК, реализованных в системе STATISTICA Neural Networks, осуществлено распределение исходных данных 75 субъектов РФ на 5 кластеров. Кластер № 1 образовали регионы с самыми высокими значениями перечисленных выше показателей. Кластер № 2 составили регионы с показателями выше общих средних по России показателей. В кластер № 3 вошли регионы, характеризующиеся показателями на уровне средних показателей по Российской Федерации. Кластер № 4 образован регионами, у которых показатели ниже общих средних по России показателей. В кластер № 5 распределились регионы с показателями, значительно ниже общих средних показателей по РФ.

Динамика количества регионов РФ в кластерах представлена в табл. 1.

Таблица 1

Динамика количества регионов в кластерах в 2011–2013 гг.

Кластер / Год	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5
2011	1	8	12	20	34
2012	2	3	7	13	50
2013	5	7	1	5	57

Более наглядное представление о динамике количественного распределения регионов РФ по кластерам в период 2011–2013 гг. дает рис. 1.

Анализ данных, приведенных в табл. 1 и на рис. 1, показывает, что количество регионов в кластерах в рассматриваемый промежуток времени варьируется достаточно сильно. Самым многочисленным за весь рассматриваемый промежуток времени является кластер № 5 – не менее 34 регионов, а самый малочисленный – кластер № 1. Существенные изменения в 2012 г. произошли в кластерах № 3 и № 4 – количество субъектов в этих кластерах сократилось за счёт увеличения кластера № 5.

Подробные сведения о динамике распределения регионов Российской Федерации по кластерам в 2011–2013 гг. приведены в табл. 2.

Из табл. 2 следует, что на протяжении периода 2011–2013 гг. некоторые регионы РФ неизменно оставались в одном и том же кластере. В кластерах № 1, № 2 и № 5 наблюдается образование ядер с постоянным составом. Ядром кластера № 1 является г. Москва, а кластера № 2 – г. Санкт-Петербург. Самое многочисленное ядро с постоянным составом образовалось в кластере № 5 (кластер с самыми низкими показателями). В него входят регионы Центрального федерального округа: Брянская, Ивановская, Костромская, Курская, Орловская, Смоленская, Тамбовская, Тульская области; Северо-Западного федерального округа: Калининградская, Мурманская области; Южного федерального округа: Астраханская область; Северо-Кавказского федерального округа: Кабардино-Балкарская Республика, Республика Северная Осетия – Алания; Приволжского федерального округа: Республика Марий Эл, Чувашская Республика, Кировская, Ульяновская области; Уральского федерального округа: Курганская, Тюменская области; Сибирского федерального округа: Республика Алтай, Республика Бурятия, Республика Хакасия, Алтайский край, Забайкальский край; Дальневосточного федерального округа: Республика Саха-Якутия, Камчатский край, Еврейская автономная область, Чукотский автономный округ.

Таким образом, более половины регионов РФ характеризуются низкими показателями затрат на технологические инновации. При этом самые высокие показатели затрат на технологические инновации наблюдаются в регионах с крупнейшими промышленными предприятиями, нефтедобывающими и научными центрами. Для регионов: г. Москва и г. Санкт-Петербург, Новосибирская, Нижегородская, Самарская, Свердловская, Челябинская области, Красноярский край, Республика Татарстан и Ханты-Мансийский автономный округ – Югра характерно наличие сформированной региональной инновационной системы.

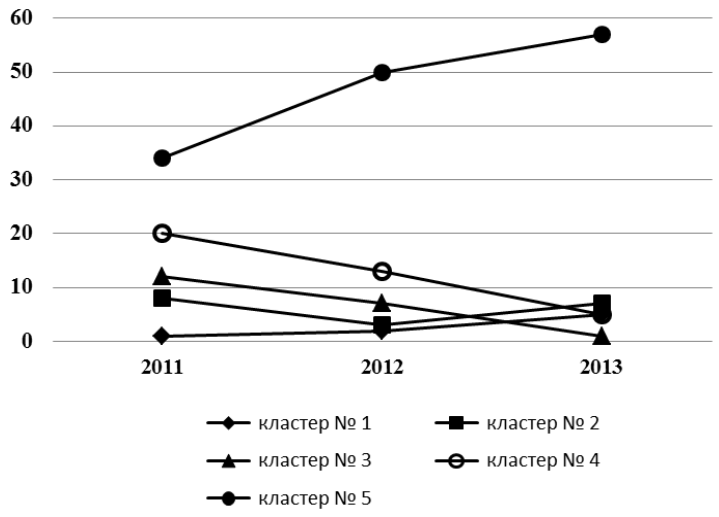

Рис. 1 . Динамика распределения регионов Российской Федерации по кластерам в период 2011–2013 гг.

Таблица 2

Динамика распределения регионов Российской Федерации по кластерам в 2011–2013 гг.

Регион Российской Федерации	Номера кластеров		
	2011	2012	2013
Белгородская область	4	5	5
Брянская область	5	5	5
Владимирская область	4	5	5
Воронежская область	4	5	5
Ивановская область	5	5	5
Калужская область	4	5	4
Костромская область	5	5	5
Курская область	5	5	5
Липецкая область	2	1	5
Московская область	3	2	1
Орловская область	5	5	5
Рязанская область	4	4	5
Смоленская область	5	5	5
Тамбовская область	5	5	5
Тверская область	4	5	5
Тульская область	5	5	5
Ярославская область	3	4	5
г. Москва	1	1	1
Республика Карелия	5	5	5
Республика Коми	2	5	5
Архангельская область	4	4	5
Вологодская область	3	5	5
Калининградская область	5	5	5
Ленинградская область	3	4	2
Мурманская область	5	5	5
Новгородская область	5	4	5
Псковская область	5	5	5
г. Санкт-Петербург	2	2	2
Краснодарский край	4	4	3
Астраханская область	5	5	5
Волгоградская область	4	5	5
Ростовская область	4	4	5
Кабардино-Балкарская Республика	5	5	5
Республика Северная Осетия – Алания	5	5	5
Ставропольский край	5	5	5
Республика Башкортостан	3	4	4

Окончание табл. 2

Регион Российской Федерации	Номера кластеров		
	2011	2012	2013
Республика Марий Эл	5	5	5
Республика Мордовия	3	5	5
Республика Татарстан	2	3	2
Удмуртская Республика	4	5	5
Чувашская Республика	5	5	5
Пермский край	3	4	4
Кировская область	5	5	5
Нижегородская область	3	3	2
Оренбургская область	4	5	5
Пензенская область	4	5	5
Самарская область	3	2	2
Саратовская область	3	4	5
Ульяновская область	5	5	5
Курганская область	5	5	5
Свердловская область	2	3	1
Тюменская область	5	5	5
Ханты-Мансийский автономный округ – Югра	2	3	2
Ямало-Ненецкий автономный округ	4	5	5
Челябинская область	2	3	1
Республика Алтай	5	5	5
Республика Бурятия	5	5	5
Республика Хакасия	5	5	5
Алтайский край	5	5	5
Забайкальский край	5	5	5
Красноярский край	3	3	2
Иркутская область	4	5	4
Кемеровская область	4	4	5
Новосибирская область	4	5	5
Омская область	3	4	5
Томская область	4	5	5
Республика Саха – Якутия	5	5	5
Камчатский край	5	5	5
Приморский край	4	4	5
Хабаровский край	4	5	1
Амурская область	5	5	5
Магаданская область	5	5	5
Сахалинская область	2	3	4
Еврейская автономная область	5	5	5
Чукотский автономный округ	5	5	5

В табл. 3 приведена статистика средних значений показателей затрат на технологические инновации за период 2011–2013 гг. для регионов России по кластерам и общих средних значений показателей по всем регионам РФ.

Из табл. 3 видно, что общие средние по России показатели в рассматриваемый период увеличиваются. Лишь общее среднее по РФ значение показателя X_4 – обучение и подготовка персонала, связанные с инновациями, – в 2013 г. меньше, чем в 2011 г.

Наглядное представление о динамике средних значений показателей регионов РФ по кластерам за 2011–2013 гг. и соответствующих общих средних по Российской Федерации показателей дают графики (рис. 2–5).

Как показывает анализ данных рис. 2, среднее значение показателя X_1 – исследование и разработка новых продуктов, услуг и методов их производства, новых производственных процессов – в кластерах № 1 и № 2 в течение всего рассматриваемого периода превышает общее среднее значение соответствующего показателя по Российской Федерации, например, в кластере № 1 превышает более чем в 3 раза. В противоположность этому средние значения этого показателя в кластерах № 4 и № 5 в течение всего рассматриваемого периода ниже общего среднего значения по стране. В кластере № 3 среднее значение данного показателя уменьшилось в 2013 г. и стало ниже, чем соответствующий средний по Российской Федерации показатель.

Таблица 3

Статистика средних значений показателей затрат на технологические инновации в регионах РФ по кластерам за 2012 гг. и общих средних по России показателей

Год	Номер кластера, М*	X_1 – исследование и разработка новых продуктов, услуг и методов их производства, новых производственных процессов (тыс. руб.)	X_2 – приобретение машин и оборудования, связанных с технологическими инновациями (тыс. руб.)	X_3 – приобретение программных средств (тыс. руб.)	X_4 – обучение и подготовка персонала, связанные с инновациями (тыс. руб.)
2011	1	58930357	11747451	3403516	1452694
	2	5842512	25130560	192621	38063
	3	4097168	7451313	161887	25148
	4	1276950	2552655	76153	8661
	5	437120	519944	23009	6257
	М	**2603168**	**4945851**	**122566.4**	**32599.32**
2012	1	47767304	26626126	2827933	1698333
	2	39749692	11973188	1267246	115009
	3	8381706	21792256	205575	80731
	4	2102857	7609758	155949	11812
	5	895726	1274909	44109	7047
	М	**4607721**	**5391865**	**201725.6**	**64169.62**
2013	1	32698315	14876358	1490385	260684
	2	24349136	32087038	256632	65465
	3	1229318	10408537	3203716	6686
	4	4104770	14874283	354615	14275
	5	966502	1918478	42832	6629
	М	**5477057.4**	**6574990.5**	**222221.0**	**29567.5**

* М – общее среднее по всем регионам РФ.

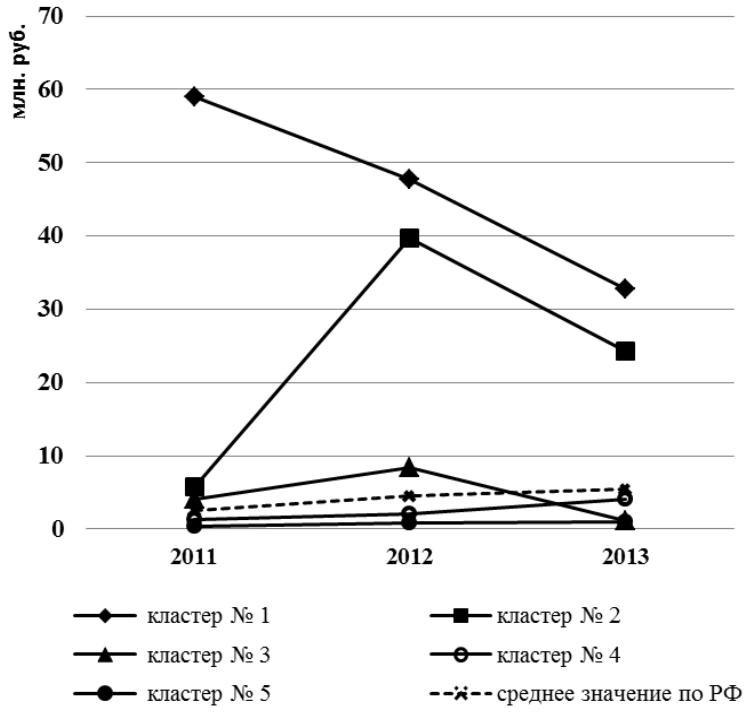

Рис. 2. Динамика исследования и разработки новых продуктов, услуг и методов их производства, новых производственных процессов по кластерам регионов Российской Федерации и среднего по России значения показателя в период 2011–2013 гг.

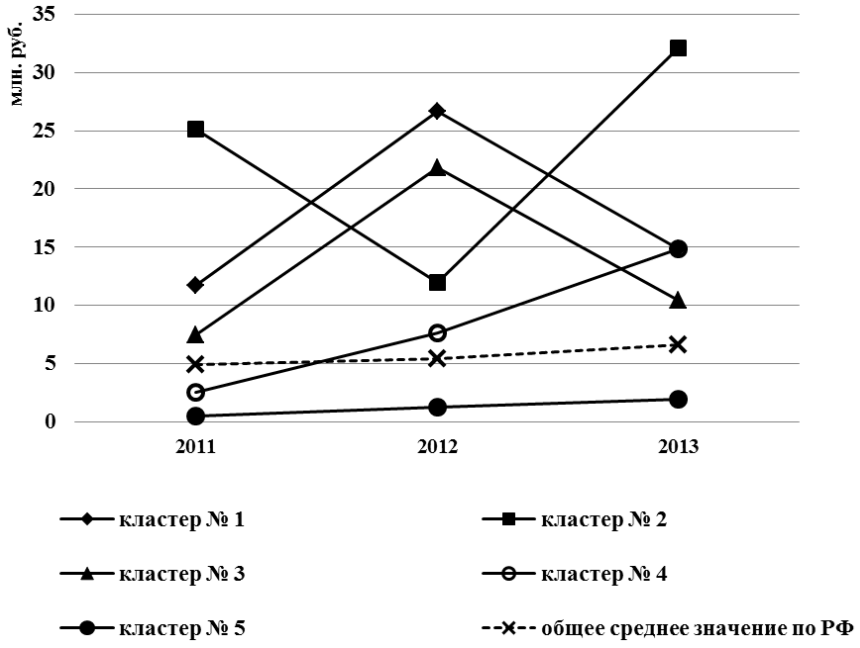

Рис. 3. Динамика приобретения машин и оборудования, связанных с технологическими инновациями, по кластерам регионов Российской Федерации и среднего по России значения показателя в период 2011–2013 гг.

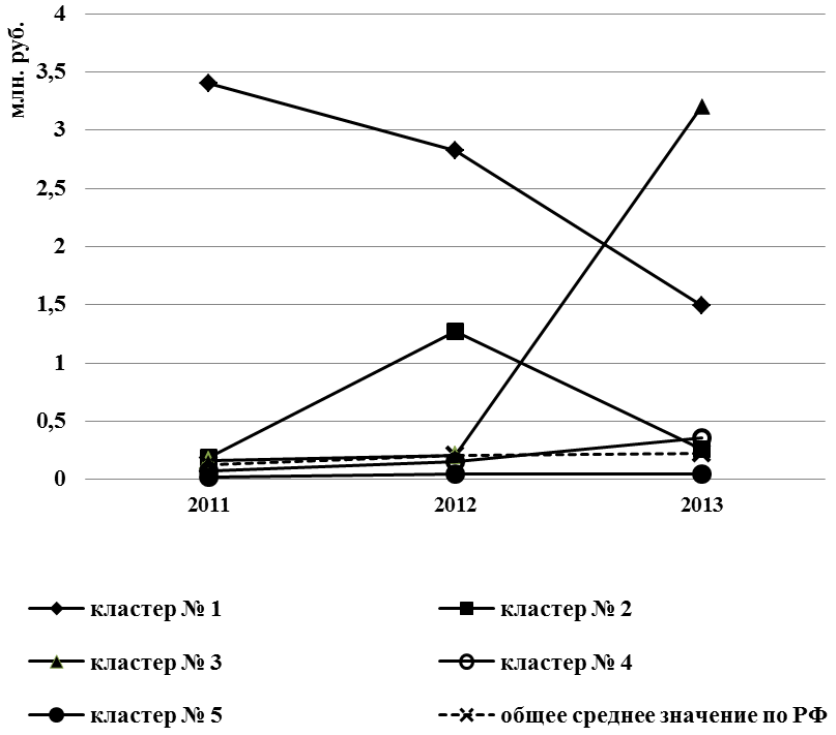

Рис. 4. Динамика приобретения программных средств по кластерам регионов Российской Федерации и среднего по России значения показателя в период 2011–2013 гг.

На рис. 3 представлена динамика показателя X_2 – приобретение машин и оборудования, связанных с технологическими инновациями, – по кластерам регионов РФ и среднего по РФ значения в период 2011–2013 гг.

Из рис. 3. видно, что средние значения кластеров № 1 – № 3 по показателю X_2 выше общего среднего значения по РФ во всем исследуемом периоде, а среднее значение кластера № 5 по данному показателю ниже среднего по РФ

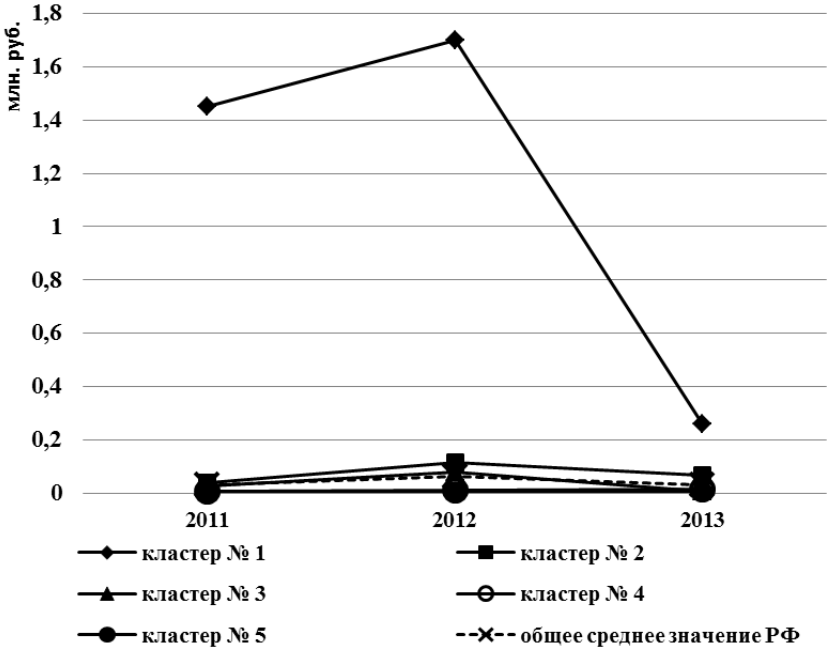

Рис. 5. Динамика обучения и подготовки персонала, связанного с инновациями, в регионах Российской Федерации и среднего по России значения показателя в период 2011–2013 гг.

значения. Регионы, входящие в кластер № 4, улучшили свое положение: с 2012 г. этот показатель превышает соответствующее среднее по РФ значение.

Рис. 4 демонстрирует динамику показателя X_3 – приобретения программных средств – по кластерам регионов РФ в 2011–2013 гг.

Из анализа данных рис. 4 следует, что лидерами по приобретению программных средств являются регионы, распределившиеся в кластеры № 1 и № 2. Среднее значение данного показателя в этих кластерах превышает общее среднее по РФ значение. В противоположность этому приобретение программных средств в регионах, вошедших в кластер № 5, в течение всего рассматриваемого периода было ниже, чем соответствующий средний по Российской Федерации показатель.

Лидером по обучению и подготовке персонала, связанного с инновациями (показатель X_4), в период 2011–2013 гг. являются субъекты, образовавшие кластер № 1 (рис. 5).

Показатель обучения и подготовки персонала, связанного с инновациями, демонстрирует положительную динамику в регионах, распределившихся в кластер № 4. При этом следует отметить, что среднее значение показателя X_4 в регионах кластера № 1 в 2013 г. уменьшилось примерно в 5 раз по сравнению с предыдущими годами.

Заключение

Применение методов нейросетевого моделирования в задаче анализа динамики затрат на технологические инновации в регионах Российской Федерации позволило установить присутствие заметных различий в размерах кластеров и в тенденциях их изменения. Это свидетельствует о достаточно выраженной неравномерности в развитии регионов РФ и в их инновационной деятельности. В период 2011–2013 гг. самыми многочисленными кластерами являлись кластеры № 4 и № 5. Практически слабая тенденция к росту наблюдается в кластере № 1, включающем в себя регионы с наиболее высокими показателями инновационной деятельности.

Лидерами по затратам на технологические инновации являются регионы с научными и нефтедобывающими центрами, промышленными предприятиями. Для них характерно наличие сформированной региональной инновационной системы. Основными центрами являются г. Москва и Московская область, г. Санкт-Петербург, Нижегородская и Самарская области, Республика Татарстан, Свердловская, Челябинская и Новосибирская области, Красноярский край и Ханты-Мансийский автономный округ – Югра.

Во многих регионах инвестиции в технологические инновации растут и вначале быстро

осваиваются, но затем их освоение заметно снижается. К сдерживающим факторам следует отнести:

– большие риски, связанные с затратами на технологические инновации;

– недостаточную коммерциализацию научных разработок;

– недостаточное взаимодействие между научными организациями и реальным сектором экономики.

Повышение заинтересованности реального сектора экономики в научных разработках, развитие инфраструктуры трансферта и коммерциализации технологий, увеличение инвестиций в технологические инновации будут способствовать обеспечению конкурентоспособности экономики регионов России. Поэтому переход российской экономической системы к инновационной траектории развития является важным фактором для создания в Российской Федерации инновационной экономики, основанной на знаниях. Это находит свое отражение в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года и ряде постановлений Правительства РФ [1, 2, 19].

Список литературы

1. Об основных направлениях государственной инвестиционной политики Российской Федерации в сфере науки и технологий: распоряжение Правительства РФ от 11.12.2002 г. № 1764-р.

2. Основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 года: утверждены Правительством Российской Федерации 05.08.2005 г. № 2473п-П7.

3. Трифонова Е.Ю., Приказчикова Ю.В. Оценка уровня инновационного развития экономики России // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 5 (2). С. 215–221.

4. Елецких Г.Г. Технологические инновации как фактор повышения конкурентоспособности фирмы и основа развития современного предпринимательства в России // Вопросы инновационной экономики, 2012. № 1. С. 3–10.

5. Комков Н.И., Куличков Е.Н., Шатраков Ю.Г. Технологические инновации – основа будущей экономики России: http://www.innovbusiness.ru/content/document_r_B10C8EA8-C162-451C-A10C-D67414311696.html (дата обращения: 8.11.2014).

6. Болдыревский П.Б., Кистанова Л.А. Оценка эффективности инновационной деятельности промышленных предприятий // Актуальные вопросы науки. 2014. № 12. С. 65–69.

7. Федеральная служба государственной статистики Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru (дата обращения 22.02.2015).

8. Перова В.И. Нейронные сети. Часть 1: Учебное пособие. Нижний Новгород: Издательство Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского, 2012. 155 с.

9. Перова В.И. Нейронные сети. Часть 2: Учебное пособие. Нижний Новгород: Издательство Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского, 2012. 111 с.

10. Перова В.И. Нейронные сети в экономических приложениях. Часть 1. Нейронные сети, обучаемые с учителем: Учебное пособие. Нижний Новгород: Издательство Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского, 2012. 130 с.

11. Перова В.И. Нейронные сети в экономических приложениях. Часть 2. Нейронные сети, обучаемые без учителя: Учебное пособие. Нижний Новгород: Издательство Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского, 2012. 135 с.

12. Кузнецов Ю.А., Перова В.И. Использование нейросетевого моделирования в анализе деятельности крупнейших компаний Российской Федерации // Экономический анализ: теория и практика. 2010. № 31 (196). С. 32–34.

13. Кузнецов Ю.А., Перова В.И., Воробьева Е.В. Нейросетевое моделирование финасово-экономической деятельности крупнейших компаний Поволжья // Экономический анализ: теория и практика. 2011. № 35 (242). С. 25–36.

14. Дебок Г., Кохонен Т. Анализ финансовых данных с помощью самоорганизующихся карт: Пер. с англ. М. Издательский дом «АЛЬПИНА», 2001. 317 с.

15. Полупанов Д.В., Хайруллина Н.А. Интеллектуальное моделирование сегментации торговых центров на основе самоорганизующихся карт Кохонена // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 1 (20). С. 1–16. (Идент. ном. 47EVN114). URL: http://naukovedenie.ru.

16. Игнатьева Е.Д., Мариев О.С. Методология и инструментарий структурно-функционального анализа регионального развития // Экономика региона. 2013. № 1 (33). С. 227–239.

17. Shivam Sinha, Singh T.N., Singh V.K. Epoch determination for neural network by self-organized map (SOM) // Computers & Geosciences. 2010. V. 14. P. 199–206.

18. Peng Lifang, Lai Lingling. A service innovation evaluation framework for tourism e-commerce in China based on BP neural network // Electronic Markets. 2014. V. 24. P. 37–46.

19. Концепция долгосрочного экономического развития РФ на период до 2020 года: утверждена распоряжениями Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 г. № 1662-р (ред. от 08.08.2009).

NEURAL NETWORK MODELING OF THE INNOVATIVE ACTIVITY DYNAMICS IN THE RUSSIAN FEDERATION REGIONS

V.I. Perova, E.I. Lastochkina

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

By using the method of neural network modeling, we have studied the dynamics of innovation activity indicators of the Russian Federation regions. Through the analysis of innovation processes as multifactor phenomena we have determined the dynamics of innovation activity of Russian regions and identified the regions with the highest expenditures on technological innovation. Our research tools were Kohonen self-organizing maps implemented in the Neural Networks module of the STATISTICA system. As a result of neural network modeling, the regions were divided into five clusters. Composition and characteristics were determined for each cluster. Economic conclusions were made in order to identify the ways of enhancing innovative activity of the Russian Federation regions.

Keywords: dynamics of innovation activity, cost of technological innovation, cluster analysis, Kohonen self-organizing maps, STATISTICA.

УДК 657

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ

© 2015 г.

Е.М. Рубцова

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

evgenia.rubtsova@yandex.ru

Поступила в редакцию 15.06.2015

Одним из факторов, тормозящих инновационное развитие российской экономики, является отсутствие методики определения выходных данных об инновационных проектах, пригодных для принятия экономических решений конкретным хозяйствующим субъектом. Целью исследования является формирование общих принципов определения экономического эффекта инновационных проектов. Выявлено, что для определения экономического эффекта инновационных проектов первостепенную роль играет цель, ради которой он осуществляется. В качестве такой цели может выступать выпуск нового продукта, оказание новой услуги или продажа старых продуктов, оказание услуг по-новому, снижение себестоимости продукции, оказания услуг или улучшение их качества. Для определения экономического эффекта инноваций, как правило, требуется сравнение сумм доходов и расходов. Основным критерием распределения расходов на текущий и инновационный вид деятельности является отсутствие рутинного, стандартного компонента, характерного для обычных видов деятельности. Порядок разделения доходов на инновационную и текущую составляющие зависит от фактора получения экономического эффекта проекта. В качестве таких факторов могут выступать раздельно или в совокупности цена реализации, объем продаж и затраты на производство, продажу или постпродажное обслуживание инновационной продукции.

Ключевые слова: инновационный проект, экономический эффект, инновационные расходы, инновационные расходы, инновационная продукция.

В последнее десятилетие актуальность темы инновационного развития российской экономики уже ни у кого не вызывает сомнения: разработана стратегия инновационного развития страны до 2020 года, на государственном уровне разрабатываются программы поддержки инновационных проектов, предпринимаются попытки адаптации зарубежного опыта. Существует и регулярно пополняется статистическая информация об объемах инновационной продукции в разрезе отраслевой принадлежности, размеров предприятий, видов инноваций, а также о суммах произведенных затрат на инновации [1]. Однако эти данные, использующиеся для прогнозирования макроэкономических показателей, не могут быть применены для принятия экономических решений относительно целесообразности продолжения и определения экономической эффективности конкретного инновационного проекта организации.

В Федеральном законе от 23.08.1996 г. № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-техни-ческой политике» инновационный проект определяется как «комплекс направленных на достижение экономического эффекта мероприятий по осуществлению инноваций, в том числе по коммерциализации научных и (или) научно-технических результатов». Однако конкретизации, составляющих, а тем более порядка расчета экономического эффекта не содержится ни в этом, ни в каких-либо других нормативных документах. Поэтому для уточнения термина «экономическая эффективность» применительно к инновационным проектам необходимо опираться на содержание понятия «инновация», которое также содержится в законе «О науке и государственной научно-технической политике».

Под инновацией понимают «введенный в употребление новый или значительно улучшенный продукт (товар, услуга) или процесс, новый метод продаж или новый организационный метод в деловой практике, организации рабочих мест или во внешних связях». Следовательно, неотъемлемой чертой всех инновационных проектов является его «новизна», уникальный характер работ, перечня мероприятий, а главное полученных результатов, присущих всем инновациям.

Нестандартный характер (относительно обычных, текущих проектов) инновационных проектов объясняет повышенные риски, связанные с их осуществлением; длительный срок реализации проекта; отсутствие адекватных баз

для сравнения полученных результатов; предварительной оценки предстоящих расходов; а также высокая стоимость осуществления. Все это накладывает определенный отпечаток на оценку результативности инновационных проектов. В частности, значительный разрыв во времени между началом вложений и первыми поступлениями средств от проекта в совокупности с постоянным внесением изменений в ход работ приводят к сложностям в оценке суммы доходов, полученных в результате осуществления проекта; невозможность точного прогнозирования предстоящих расходов приводит к тому, что часть из них не принимается в расчет при расчете экономического эффекта проекта, а их высокая стоимость лишь усугубляет эту проблему. Более подробно ознакомиться с особенностями инновационных проектов и их влиянии на расчет показателей результативности можно в работе [9].

Как в общем случае, так и применительно к инновационным проектам, под экономическим эффектом понимают разницу между результатами экономической деятельности и затратами, произведенными для их получения и использования [43, 4, 5]. При этом в качестве результата, как правило, используется доход, получаемый вследствие проведения мероприятий, эффективность которых оценивается. Однако их результат может также выражаться «величиной экономии ресурсов, ростом объемов продаж новых товаров и отсутствием на них рекламаций со стороны покупателей, повышением качества продукции и т.д.» [6]. Все эти действия, несомненно, направлены либо на повышение доходов, либо на снижение расходов организации, либо на то и другое одновременно, а в совокупности ведут к изменению финансового результата. Поэтому предлагаем уточнить термин «экономический эффект инновационного проекта» как приращение финансового результата организации, полученное в результате реализации инновации.

Одновременно с экономическим эффектом, как правило, рассматриваются и относительные показатели результативности инновационных проектов, в числе которых выделяют внутреннюю норму доходности (рентабельности) [7, 3, 8, 2, 9], индексы доходности (рентабельности) затрат и инвестиций [7, 3, 2, 9], показатели окупаемости вложений [8], бухгалтерскую рентабельность инвестиций [2, 9], чистый дисконтированный доход [7, 3, 2, 9] и др. Очевидно, что для расчета всех этих показателей, а также для расчета показателя экономического эффекта требуется информация о затратах на осуществление инновационных проектов и дополнительных доходах, полученных в результате внедрения инноваций. Тем не менее, нигде не уделяется должного внимания проблеме выделения этих основных составляющих результативности инновационных проектов из общей совокупности информации, характеризующей деятельность организации в целом.

Задачи инновационных проектов и их взаимосвязь с экономическим эффектом

Определение экономического эффекта конкретного инновационного проекта напрямую зависит от поставленных задач (табл.1). Все задачи инновационных проектов в целом можно свести к четырем вариантам:

- выпуск продукта, выполнение работы, оказание услуги, ранее не осуществлявшиеся на данном предприятии;
- внесение существенных улучшений в ранее выпускавшийся продукт, выполняемую работу, оказываемую услугу;
- минимизация затрат на осуществление одного из производственно-сбытовых процессов;
- создание нового способа продажи или доставки уже выпускающегося продукта, выполнения работ, оказания услуг.

Разработка нового продукта является продуктовой инновацией. В соответствии с Руководством по сбору и анализу данных по инновациям (далее Руководство Осло) под продуктовыми инновациями понимают внедрение товара или услуги, являющихся новыми или значительно улучшенными по части их свойств или способов использования [10].

Получение экономического эффекта в данном случае достигается посредством привлечения дополнительных покупателей и заказчиков, т.е. с ростом объемов продаж. Для определения экономического эффекта таких инновационных проектов достаточно обособленного отражения доходов и расходов проекта, чего можно достичь посредством выделения нового объекта калькулирования, в качестве которого должна выступать новая продукция (рис. 1).

Следует обратить внимание на то, что доходы от продаж инновационной продукции будут покрывать не только прямые расходы на ее производство, но и часть косвенных, связанных с осуществлением деятельности предприятия в целом и не относящихся к конкретному инновационному проекту (в том случае, если выпускается несколько видов продукции). Именно

Таблица 1

Взаимосвязь задач инновационного проекта, научно-технической основы, объектов калькулирования, факторов и способов определения экономической эффективности инновационных проектов

Задача инновационного проекта	Факторы, способные оказать влияние на экономическую эффективность проекта	Объекты калькулирования затрат
Создание нового продукта	▪ завоевание новой рыночной ниши; ▪ объем продаж в натуральном выражении; ▪ цена продукта; ▪ прямые затраты на продукт	Выделяется новый объект калькулирования
Внесение существенных улучшений в уже выпускающийся продукт	▪ качество продукта; ▪ объем продаж в натуральном выражении; ▪ цена продукта; ▪ прямые затраты на продукт	Происходит разбиение объекта калькулирования на составные части
Минимизация затрат на осуществление производственно-сбытовых процессов	▪ затраты на производство, доставку, продажу или постпродажное обслуживание; ▪ цена продукта; ▪ объем продаж в натуральном выражении	Сохраняются прежние объекты калькулирования сокращенной себестоимости продукта, однако происходит разбиение объекта калькулирования полной себестоимости на составные части
Внедрение нового способа продажи или доставки уже выпускающегося продукта	▪ завоевание новой рыночной ниши; ▪ цена продукта; ▪ объема продаж в натуральном выражении; ▪ затраты на продажу и доставку	Сохраняются прежние объекты калькулирования сокращенной себестоимости продукта, однако, происходит разбиение объекта калькулирования полной себестоимости на составные части

Источник: составлено автором.

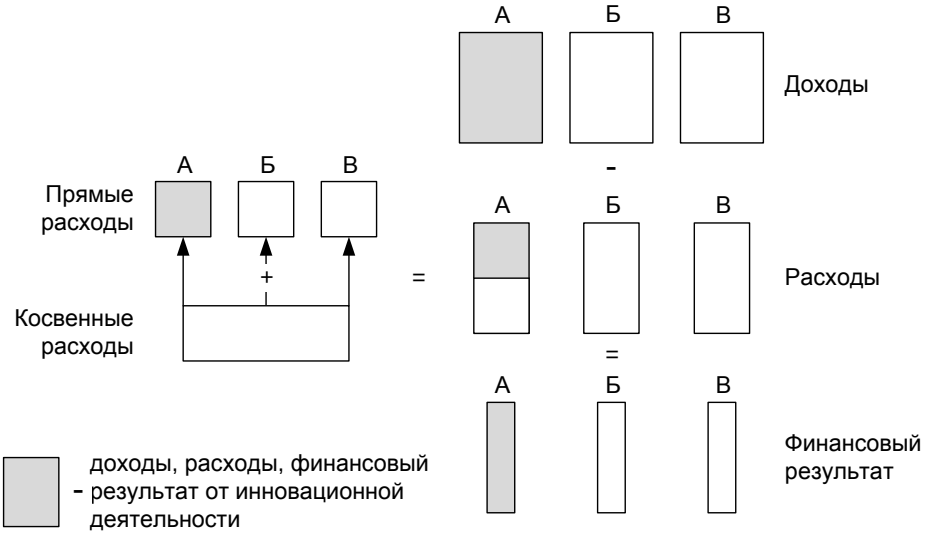

Рис. 1. Определение финансового результата инновационного проекта, нацеленного на выпуск новой продукции

поэтому в качестве экономического эффекта проекта следует рассматривать финансовый результат от реализации инновационной продукции, рассчитанный не по полной, а по сокращенной себестоимости.

Так же как и разработка новой продукции, внесение существенных улучшений в ранее выпускавшийся продукт, оказываемую услугу или выполняемую работу в соответствии с определением является продуктовой инновацией.

Получение дополнительных доходов, в случае улучшения уже выпускающейся продукции, опирается либо на рост объемов продаж при неизменной цене, либо на увеличение цены

продажи инновационной продукции, либо на комбинации двух ранее названных рыночных факторов. Одновременно с этим при определении экономического эффекта проекта следует учитывать также и сумму затрат на осуществление инновационного проекта. Прямые затраты на производство инновационной продукции могут быть как больше, так и меньше прямых затрат на производство того же вида продукции, выпускавшегося ранее. Следовательно, влияние фактора затрат на экономическую эффективность инновационного проекта может быть разнонаправленным в зависимости от конкретной ситуации.

Для определения экономического эффекта таких инновационных проектов необходимо разделять доходы и расходы, связанные с выпуском инновационной продукции, на инновационные доходы и расходы и на операционные доходы и расходы (рис. 2). При этом под операционными доходами и расходами подразумеваются обычные, типичные доходы и расходы, которые имели место при производстве той же продукции до начала осуществления инновационного проекта. Общий, суммарный экономический эффект от реализации инновационного проекта будет определяться как сумма инновационных частей финансовых результатов всех улучшенных продуктов (на рис. 2 продукт «А» и продукт «Б»).

Минимизация затрат на производство, доставку, продажу, хранение или постпродажное обслуживание уже выпускающегося продукта относится к процессным или организационным инновациям. Под процессными инновациями, в соответствии с Руководством Осло, понимают «внедрение нового или значительно улучшенного способа производства или доставки продукта. Сюда входят значительные изменения в технологии, производственном оборудовании и/или программном обеспечении» [10]. Под организационными инновациями понимают «внедрение нового организационного метода в деловой практике фирмы, в организации рабочих мест или внешних связях» [10]. Они направлены на повышение эффективности фирмы – посредством сокращения административных расходов или оперативных затрат, уменьшения затрат на снабжение, повышения удовлетворенности служащих состоянием своих рабочих мест, и тем самым ростом производительности труда и т.п. Таким образом, все затраты, подлежащие сокращению, являются косвенными, они не связаны с производством, продажей или доставкой конкретного вида продукции и не могут быть отнесены на ее себестоимость непосредственно в момент возникновения (за исключением моногенных производств) [11, 12].

Экономический эффект при минимизации затрат может достигаться двумя способами – исключительно за счет снижения издержек, а также за счет сокращения издержек, позволяющих снижать цену продажи продукции компании и тем самым наращивать объемы продаж. В первом случае доходы компании не изменятся, а расходы сократятся, т.е. прирост финансовых результатов будет вызван исключительно сокращением расходов. Совокупный экономический эффект от проекта определяется посредством сравнения сумм соответствующих расходов до и после внедрения инновации. Для этого необходимо из всей совокупности косвенных расходов выделить те, которые имеют отношение к инновационному проекту, т.е. разукрупнить объект калькулирования себестоимости улучшаемой продукции на инновационную и текущую составляющие. А затем сравнивать инновационные расходы с аналогичными расходами, понесенными фирмой до начала реализации инновации.

Во втором случае совокупный экономический эффект от проекта формируется за счет роста объемов продаж и снижения косвенных расходов. Необходимо также принимать во внимание потерю возможной части доходов за счет снижения цены продаж, т.е. влияние ценового фактора. Доходы и расходы необходимо разделять на те, что связаны с реализацией инновационного проекта, и те, которые характерны для операционной деятельности организации (рис. 3). Общий, суммарный экономический эффект будет определяться как сумма инновационных частей финансовых результатов тех продуктов, на себестоимость которых были распределены инновационные косвенные расходы.

Внедрение нового способа продажи или доставки уже выпускающегося продукта относится к процессным или маркетинговым инновациям. «Маркетинговая инновация есть внедрение нового метода маркетинга, включая значительные изменения в дизайне или упаковке продукции, его складировании, продвижении на рынок или в назначении продажной цены» [10]. Как несложно заметить, все расходы, связанные с внедрением новых способов продажи и доставки, относятся, так же как и в случае минимизации расходов, к косвенным.

Основной целью внедрения новых способов продажи или доставки продукции является привлечение дополнительных покупателей, т.е.

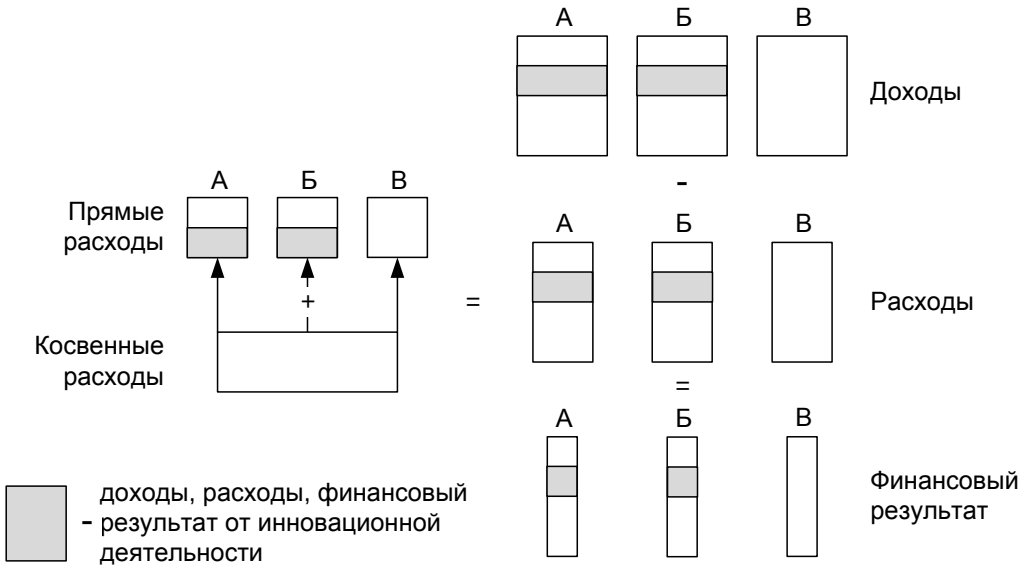

Рис. 2. Определение финансового результата инновационного проекта, нацеленного на усовершенствование выпускающейся продукции

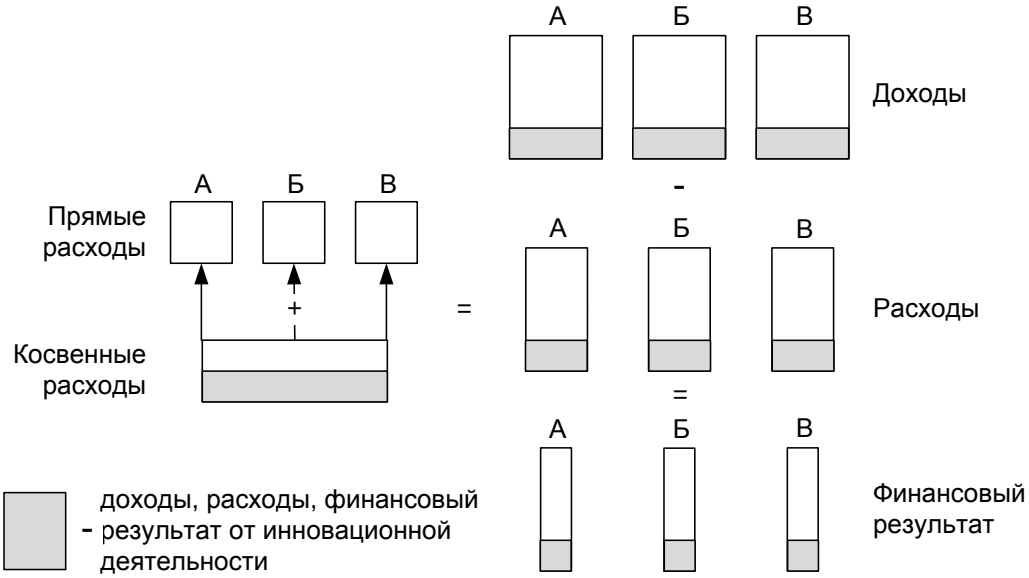

Рис. 3. Определение финансового результата инновационного проекта, нацеленного на минимизацию затрат или внедрение нового способа доставки или продажи

рост объемов продаж. Реализация такого инновационного проекта может также сопровождаться изменением цены инновационной продукции. Для определения экономического эффекта такого инновационного проекта необходимо сравнивать дополнительно привлеченные инновационные доходы с инновационными расходами (рис. 3). Получение дополнительных доходов от осуществления инновационного проекта может быть вызвано исключительно ростом объемов, а может объясняться воздействием одновременно двух факторов – объема продаж и цены реализации [13].

Подробное описание всех четырех вышеизложенных задач инновационных проектов свидетельствует об их тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Так, например, производство принципиально новой продукции или усовершенствование выпускаемой может потребовать внесения корректив в производственное оборудование, способы доставки, хранения или продажи, а следовательно, будет связано не только с продуктовыми, но и с процессными инновациями и приведет к изменению и прямых, и косвенных затрат. Новые способы доставки или продажи продукции, вероятно, окажутся де-

шевле, чем ранее применявшиеся, а следовательно, будет достигнута цель не только увеличения объемов продаж, но и минимизации затрат.

Точно, детально описать, из каких составляющих складывается экономический эффект от реализации конкретного инновационного проекта и определить порядок формирования инновационного финансового результата возможно лишь учитывая его характерные особенности, а также специфику деятельности предприятия, отражающуюся на порядке распределения косвенных расходов. Однако вне зависимости от порядка формирования инновационного финансового результата необходимо обособленно отражать расходы и доходы инновационных проектов от операционных доходов и расходов компании.

Распределение расходов от инновационной и операционной деятельности

Согласно Руководству Осло инновационная деятельность предполагает введение в употребление какого-либо нового или значительно улучшенного продукта (товара или услуги), способа производства или доставки, основанных на новых знаниях, или использовании по-новому уже существующих знаний, или использовании новой комбинации уже существующих знаний [10]. Таким образом, неотъемлемой чертой инновационной деятельности является «новизна», которая связана с проведением исследований и разработок. Однако для введения в употребление инновации необходимо выполнение некоторых действий, которые сами по себе не содержат элемента новизны и не могут быть признаны исследованиями или разработками. Однако они являются необходимыми. К числу таких действий можно отнести научно-техническое образование и обучение, подготовку к началу производства, само производство, распределение продукции, предоставление научно-технических услуг, приобретение капитальных фондов и знаний в форме патентов, лицензий, ноу-хау, торговых марок, и прочие организационные, финансовые и коммерческие действия.

В соответствии с ПБУ 10/99 «Расходы организации» расходами организации признается уменьшение экономических выгод в результате выбытия активов и/или возникновения обязательств, приводящее к уменьшению капитала этой организации. Не признается расходами организации выбытие активов в связи с приобретением (созданием) внеоборотных активов, однако в состав расходов относят начисленную амортизацию. Следовательно, к расходам на инновационную деятельность следует относить уменьшение экономических выгод, приводящее к уменьшению капитала организации, которое связано с получением, применением и внедрением новых знаний.

Примерами расходов на инновационную деятельность могут послужить расходы на создание или приобретение результатов научно-технической деятельности; расходы на подготовку производственных площадей и продвижение продукции; расходы на пробный выпуск продукции и проведение квалификационных испытаний; расходы на найм и обучение производственного персонала и др. (более подробно состав расходов описан в [14, 15]).

Несмотря на то что имеется определение инновационной деятельности, а в ПБУ 10/99 описан состав расходов на основную деятельность, а также прочие расходы, на практике могут возникнуть проблемы с отнесением того или иного вида расходов к инновационной или операционной деятельности предприятия. Это происходит потому, что инновационные проекты хотя и являются отличными от основной деятельности предприятия, но осуществляются в целях повышения будущей ее конкурентоспособности. В них нередко задействованы одни и те же сотрудники, помещения и производственное оборудование и т.п.

Поэтому необходимо выделить разграничительный критерий распределения расходов между инновационной и операционной деятельностью. В качестве такого критерия предлагается отсутствие рутинного, стандартного компонента, характерного для обычных видов деятельности. Например, затраты на производство продукции на заказ, не имеющей существенных отличий от производившейся ранее; расходы на сезонное изменение товаров; начисление амортизации по оборудованию или программному обеспечению, идентичному уже использующемуся, или их небольшие модернизации и т.п. Также не относят к инновационной деятельности прекращение продажи какого-либо продукта, товара, процесса, способа продажи и т.п., даже если это приводит к улучшению функционирования фирмы. Примеры, более подробно иллюстрирующие отличие операционной деятельности от инновационной, представлены в таблице 2.

В процессе распределения расходов на инновационную и обычную, операционную деятельность также может встать вопрос о распределении расходов, которые условно можно назвать «замещаемыми». Под «замещаемыми»

Таблица 2

Изменения, не относящиеся к инновационной деятельности

Изменения, не относящиеся к инновационной деятельности	Изменения, относящиеся к инновационной деятельности
Снятие с производства нерентабельной продукции	Выпуск принципиально нового продукта, приводящий фактически к снятию с производства старой, нерентабельной продукции
Приобретение оборудования, идентичного уже использующемуся, или незначительные его изменения	Приобретение принципиально нового для фирмы оборудования, обладающего существенно лучшими характеристиками или улучшающего характеристики парка оборудования в целом
Снижение себестоимости готовой продукции, ставшее следствием снижения стоимости комплектующих деталей	Снижение себестоимости готовой продукции, ставшее следствием внедрения более совершенной технологии производства
Производство продукции на заказ, адаптированной к интересам конкретного потребителя-заказчика	Первичное внедрение практики производства по заказам, приводящее к объединению операций по производству, продажам и доставке
Ежегодные сезонные изменения продукции, характерные для швейной, обувной, сельскохозяйственной и тому подобной продукции, связанные с веяниями моды или агротехникой выращивания сельскохозяйственных культур	Изменения продукции, связанные с применением впервые материалов, обладающих новыми полезными свойствами (например, одежда из ткани с антимоскитной пропиткой)
Торговля новыми или улучшенными товарами (например, фирма, занимающаяся торговлей продуктами питания, расширяет свой ассортимент новыми продуктовыми товарами)	Торговля новой линией товаров (например, руководство торговой фирмы, специализирующейся на продуктах питания, принимает решение о необходимости введения в продажу одноразовой посуды)

Источник: составлено автором.

расходами следует понимать расходы, которые связаны с расходованием материалов, заменяющих ранее использовавшиеся; с выполнением новых технологических операций, которые являются заменой ранее выполнявшихся; с начислением амортизации производственного оборудования, использующего взамен применявшегося ранее и т.д.

Например, предприятие занимается производством велосипедов и ставит в качестве цели инновационного проекта снижение массы велосипеда. Достижение этой цели планируется посредством замены велосипедной рамы со стальной на алюминиевую. Такие нововведения предполагают не только использование алюминия взамен стали, но частичное переоборудование производства, т.к. для соединения алюминиевых конструкций применяются другие способы сварки, нежели для стальных. В данном случае в качестве расходов, «замещающих» использование стали, будут выступать расходы на алюминий; в качестве расходов, «замещающих» содержание, эксплуатацию и амортизационные отчисления, связанные с использованием старого сварочного оборудования, будут относиться аналогичные расходы нового сварочного оборудования; также в качестве «замещаемых» расходов будет выступать оплата труда сварщиков и отчисления с нее в различные фонды.

Возникновение вышеназванной проблемы не характерно для выпуска абсолютно нового продукта или перехода на продажи исключительно инновационным способом, однако она является достаточно распространенной, т.к. большинство инноваций связаны с улучшением уже существующих продуктов или процессов, снижением затрат или с параллельным вариантом осуществления инновационной и обычной деятельности. Поэтому считаем необходимым предложить вариант ее решения.

В бухгалтерском учете, в целях формирования информационной базы для осуществления контроля над расходами на инновационный проект, «замещаемые» расходы следует отражать в составе инновационных расходов, т.к. они непосредственно связаны с его осуществлением. Вместе с тем необходимо осознавать, что «замещаемые» расходы вытесняют аналогичные ранее осуществлявшиеся расходы, и их исключение из состава расходов на обычные виды деятельности искусственно завышает привлекательность этой деятельности и снижает привлекательность инновационного проекта. В рассматриваемом выше примере практически все расходы, связанные с производством велосипедной рамы можно отнести к «замещаемым». Очевидно, что если все они будут вычленены из состава расходов на обычные виды дея-

тельности, то неинновационная часть себестоимости велосипеда существенно сократится.

Для того чтобы реально оценивать выгоды, получаемые от осуществления подобных инновационных проектов, необходимо сравнивать между собой не расходы от инновационной и обычной, операционной деятельности, а совокупные расходы предприятия на продукт или процесс до и после начала выпуска инновационной продукции. При этом в качестве базы для сравнения следует принимать аналогичные усредненные расходы, скорректированные с учетом изменения стоимости составных частей, материалов, стоимости работ и т.п. Для инновационного проекта по снижению массы велосипеда себестоимость инновационной модели велосипеда следует сравнивать с усредненной за ряд предшествующих периодов себестоимостью «старой» модели велосипеда.

Распределение доходов от инновационной и операционной деятельности, расчет экономической эффективности инновационных проектов

Проблема количественного измерения сумм доходов от инновационной деятельности стоит еще более остро, чем распределения расходов от нее же. К числу причин, обусловливающих трудности в определении отдачи от инновационных проектов, в т.ч. экономической, следует отнести значительный временной разрыв между началом вложений и их возвратом; трудоемкость и затратность сбора необходимой информации и др.

На нормативно-правовом уровне, как в российской практике, так и за рубежом, конкретные рекомендации по сбору и порядку определении сумм доходов от инновационной деятельности отсутствуют, а также крайне скуден объем статистической информации по этому вопросу, что неоднократно подчеркивается в международном Руководстве Осло. Только 3–5% организаций, осуществляющих инновационную деятельность, могут предоставить информацию об отдаче инновационных проектов. Та же мысль прослеживается и в Руководстве Фраскати, посвященном исследованиям и разработкам [16]. Тем не менее определение экономического эффекта, каким бы методом он ни рассчитывался и к какой бы сфере деятельности ни относился анализируемый проект, предполагает сравнение вложенных и возвращенных средств, т.е. определения сумм расходов и доходов от инновационной деятельности.

Как было описано ранее, ожидаемое приращение доходов в результате осуществления инновационных проектов основывается на росте объемов продаж, изменении цен либо одновременно на двух вышеназванных факторах.

В том случае если конечной целью инновационного проекта является наращивание объемов продаж, то расчет инновационной части доходов следует проводить по формуле:

$$\Delta Д(и) = \Delta Д(к) = \Sigma\ (к_1 - к_0) \times ц_0,$$

где $\Delta Д(и)$ – изменение доходов от продажи под влиянием инновационного проекта; $к_1$ – количество проданных единиц изделий инновационной продукции; $к_0$ – количество проданных единиц аналогичных изделий, не подвергавшихся инновациям; $ц_0$ – стоимость проданных единиц аналогичных изделий, не подвергавшихся инновациям.

В том случае если целью инновационного проекта является увеличение цены инновационной продукции относительно аналогичных продуктов, не подвергавшихся инновациям, то расчет инновационной части доходов под влиянием изменения ценового фактора следует проводить по формуле:

$$\Delta Д(ц) = \Sigma\ (ц_1 - ц_0) \times к_1,$$

где $\Delta Д(ц)$ – изменение доходов от продажи под влиянием изменения цен на продукцию; $ц_1$ – стоимость проданных единиц инновационной продукции; $ц_0$ – стоимость проданных единиц аналогичных изделий, не подвергавшихся инновациям; $к_1$ – количество проданных единиц изделий инновационной продукции.

Однако эта формула будет верна для расчета инновационной части доходов только в том случае, если изменение цен не приводит к изменению объемов продаж, что, как известно, противоречит законам рынка. Следовательно, совокупное влияние инновационного проекта на изменение доходов будет равно изменению доходов под влиянием фактора цены и влиянием фактора объемов продаж, что в совокупности составляет изменение объемов продаж, и может быть рассчитано по формуле:

$$\Delta Д(и) = \Delta Д(к) + \Delta Д(ц) = \Sigma\ (к_1 - к_0) \times ц_0 + \\ + \Sigma\ (ц_1 - ц_0) \times к_1 = Д_1 - Д_0,$$

где $\Delta Д(и)$ – изменение доходов от продажи под влиянием инновационного проекта; $Д_1$ – доход, получаемый от продажи инновационной продукции; $Д_0$ – доход, получаемый от продажи аналогичной продукции, не подвергавшейся инновациям.

Проблема распределения доходов на инновационную и текущую составляющие не характерна для следующих ситуаций:

- выпуск нового для фирмы продукта/услуги, т.к. в данном случае все доходы связаны с

производством нового продукта, а следовательно, относятся к инновационным. Экономический эффект от внедрения такой инновации будет равен финансовому результату от продажи инновационной продукции, рассчитанному по сокращенной себестоимости;

- снижение затрат на производственно-сбытовые процессы при неизменных ценах на продажу конечного продукта, т.к. все доходы связаны с продуктом, который не изменяется, т.е. относятся к текущей деятельности предприятия;
- значительной доли «замещаемых» затрат в составе расходов на инновационный проект. Определение части дохода, относящейся к инновационному проекту, будет бесполезным для определения его экономической эффективности, т.к. данные о соответствующей доле расходов относятся к инновационной деятельности условно, и их сравнение приведет к искажению реального экономического эффекта от инновационного проекта. Тем не менее предприятия могут оценить процентную долю инновационных доходов.

Экономический эффект от реализации инновационных проектов, нацеленных на снижение затрат на производственно-сбытовые процессы и не являющихся следствием снижения цен на продажу инновационной продукции, выражается в изменении затрат на выпуск инновационной продукции и рассчитывается по формуле:

$$ЭФ_и = ΔЗ(и) = Σ\ (з_1 – з_0) \times к_1,$$

где $ЭФ_и$ – экономический эффект от внедрения инновации; ΔЗ(и) – изменение совокупных затрат под влиянием инновации; $з_1$ – затраты на производство единицы изделия инновационной продукции; $з_0$ – затрата на производство аналогичной единицы изделия, не подвергавшегося инновациям; $к_1$ – количество произведенных единиц изделий инновационной продукции.

В ситуации преобладания «замещаемых» затрат для определения совокупного экономического эффекта целесообразно проводить сравнение доходов, расходов и финансовых результатов от продажи инновационной продукции, получаемых организацией до и после начала продаж без предварительного их подразделения на инновационную и текущую составляющие. Расчет совокупной оценки экономического эффекта в таких случаях будет зависеть от состава влияющих факторов.

В тех случаях, когда внедрение инновации способствует росту объемов продаж и одновременному изменению цены (например, продажа продукции с улучшенными потребительскими свойствами по увеличенной цене; рост объемов продаж в результате снижения цены реализации, ставший возможным благодаря снижению себестоимости; внедрение новых способов продажи и доставки, сопровождающееся изменением цены продажи конечного продукта и др.), экономический эффект от ее внедрения представляет собой совокупное влияние трех факторов – объема продаж, цены и затрат, т.е. не что иное, как изменение финансового результата. Финансовый результат от подобных инновационных проектов можно рассчитать по формуле:

$$ЭФ_и = ΔФР = ФР_1 – ФР_0,$$

где ΔФР – изменение финансового результата от продажи инновационной продукции; $ФР_1$ – финансовый результат от продажи инновационной продукции; $ФР_0$ – финансовый результат от продажи аналогичной продукции, не подвергавшейся инновациям.

В тех случаях, когда внедрение инновации способствует росту объемов продаж, но не влияет на конечную цену реализации (например, продажа продукции с улучшенными потребительскими свойствами по неизменной цене; внедрение новых способов продажи и доставки, не оказывающее влияния на изменение цены реализации и др.), экономический эффект от нее является результатом воздействия двух факторов – объема продаж и затрат. Он представляет собой изменение финансового результата, уменьшенного на сумму влияния ценового фактора, и может быть рассчитан по формуле:

$$ЭФ_и = ΔФР – Σ\ (ц_1 – ц_0) \times к_1,$$

где ΔФР – изменение финансового результата от продажи инновационной продукции; $ц_1$ – стоимость проданных единиц инновационной продукции; $ц_0$ – стоимость проданных единиц аналогичных изделий, не подвергавшихся инновациям; $к_1$ – количество проданных единиц изделий инновационной продукции.

Вне зависимости от того, какая формула расчета экономического эффекта инновационных проектов должна быть использована, необходимо осознавать, что в реальных условиях на доходы, расходы и финансовые результаты от продажи инновационной продукции могут воздействовать факторы, приводящие к их изменению, но не имеющие отношения к инновационным проектам. Например, снижение себестоимости продукции может быть следствием приобретения материалов и комплектующих по сниженным расценкам; рост или сокращение объемов продаж – следствием изменения общей рыночной ситуации и т.п. Воздействие этих и им подобных факторов следует учитывать при

расчете итоговой величины экономического эффекта инновационных проектов.

Выводы

При определении экономического эффекта инновационных проектов первостепенную роль играет цель, ради которой он осуществляется. В качестве такой цели может выступать выпуск нового продукта, оказание новой услуги или продажа старых продуктов, оказание услуг по-новому, снижение себестоимости продукции, оказания услуг или улучшение их качества. Вне зависимости от поставленной цели расчет экономического эффекта инновационных проектов требует проведения сравнений различных групп доходов и расходов. При этом доходы и расходы следует подразделять по отношению к инновационному проекту на связанные и не связанные с ним. Основным критерием распределения расходов является отсутствие рутинного, стандартного компонента, характерного для обычных видов деятельности. Порядок разделения доходов на инновационную и текущую составляющие зависит от фактора получения экономического эффекта проекта. В качестве таких факторов могут выступать раздельно или в совокупности цена реализации, объем продаж и затраты на производство, продажу или постпродажное обслуживание инновационной продукции.

Список литературы

1. Болдыревский П.Б., Кистанова Л.А. Модели прогнозирования основных показателей инновационной деятельности промышленных предприятий // Экономический анализ: теория и практика. 2014. № 29. С. 52–57.

2. Садыкова И.М. Особенности применения основных экономических показателей оценки эффективности инвестиционных проектов при анализе инновационных проектов // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. С. 312.

3. Керимов Т.Р. К вопросу оценки экономического эффекта от реализации инновационного проекта на примере проекта ОАО «ТАИФ-НК» // Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд. 2012. № 16. С. 221–225.

4. Плашенков В.В. Метод оценки экономического эффекта внедрения инновационных проектов в производство промышленных предприятий // Наукоемкие технологии. 2012. Т. 13, № 8. С. 91–95.

5. Экономика и право: словарь-справочник / Л.П. Кураков, В.Л. Кураков, А.Л. Кураков. М.: Вуз и школа. 2004.

6. Мизиковский И.Е. Бухгалтерский управленческий учет: учебно-методическое пособие / И.Е. Мизиковский, А.Н. Милосердова, Э.Б.Фролова / Под ред. д.э.н., проф. Е.А. Мизиковского. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2008. 101 с.

7. Елохова И.В., Малинина С.Е. Современные проблемы оценки экономической эффективности инновационных проектов // Вестник Пермского университета. Серия: Экономика. 2014. № 3. С. 74–81.

8. Мазница Е.М., Бриштен С.В. Формирование системы показателей и применение метода анализа иерархий для определения эффективности инноваций // Экономический анализ: теория и практика. 2013. № 13.

9. Фролов А.П. Специфика экономического анализа инновационных проектов // Экономический анализ: теория и практика. 2013. № 1.

10. Руководство по сбору и анализу данных по инновациям (Руководство Осло): 3-е издание: совместная публикация ОЭСР и Евростата. М.: Издательство ЦИСН, 2010. 107 с.

11. Мизиковский И.Е. Распределение косвенных затрат по этапам производственного цикла // Аудиторские ведомости. 2008. № 10. С. 78–84.

12. Мизиковский И.Е., Штефан М.А. Управленческий контроль хозяйственных рисков предприятий железнодорожного транспорта // Экономика железных дорог. 2010. № 8. С. 73.

13. Мизиковский И.Е., Милосердова А.Н., Софьин А.А. Формирование процесса принятия решений об организации выполнения вспомогательных работ // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 297.

14. Рубцова Е.М. ПБУ 17/02 «Учет расходов на научно-исследовательские, опытно-конструктор-ские и технологические работы»: границы применения // Экономика и предпринимательство, (INTERECONOM Publishing). 2015. № 1 (54). С. 500–508.

15. Рубцова Е.М. Состав затрат на коммерциализацию научно-технических результатов // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4; URL: http://www.science-education.ru/118-14013 (дата обращения: 21.07.2014).

16. Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development [Электронный ресурс]: Frascati Manual 2002. – Режим доступа: http://www.oecd.org. (дата обращения: 20.12.2012).

SOME PECULIARITIES OF DETERMINING THE ECONOMIC EFFECT OF INNOVATION PROJECTS

E.M. Rubtsova

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

Currently, no-one doubts the relevance of the topic of innovation development of the Russian economy. One of the problems that hinder the development in this area is the lack of methodology for determining the output data on innovative projects that are necessary for making economic decisions by a specific economic entity. The aim of this research is to develop general principles for determining the economic effect of innovation projects. Our studies revealed that the purpose

for which an innovation project is carried out plays a key role in determining the economic effect of this project. Such purpose may be to launch a new product, a new service or to sell old products or provide services in a new way, to reduce cost of production or services, or to improve their quality. To determine the economic impact of innovation, as a rule, one has to compare the amounts of revenues and expenses. The main criterion for the distribution of the costs for current and innovation activities is the absence of the routine, standard component characteristic of ordinary activities. The procedure for dividing revenues into the innovation and the current component depends on the factor of achieving economic benefits of the project. Such factors may include selling price, sales volume and the cost of producing, selling or after-sales service of innovative products. These factors may act individually or jointly.

Keywords: innovation project, economic effect, innovation expenditure, innovation costs, innovative products.

УДК 334.012.23

РИСКИ КЛАСТЕРНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ И ИХ СУБЪЕКТОВ

© 2015 г.

А.С. Узбекова, А.Ф. Плеханова, Н.А. Шибанов

Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева

uzbekovaal@rambler.ru

Поступила в редакцию 17.06.2015

В ходе работы по исследованию проблем оценки рисков территориально-производственных кластеров, входящих в них субъектов, а также макрорегионов, на территории которых располагаются кластеры, авторами выявлены возможные негативные последствия внедрения кластеров. Предложены алгоритмы расчета микро- и макроэкономических рисков кластеров на основе как оригинальных методик, так и уже существующих методик, адаптированных к условиям задачи. Так, было сделано предположение о возможности применения инструментов портфельной теории в отношении кластеров и о том, что кластер – это частный случай портфеля активов. По мнению авторов, кластер – явление не исключительно положительное с точки зрения результатов своей деятельности; алгоритмы расчета микро- и макроэкономических рисков кластеров могут быть успешно применены для решения практических задач: принятия решений о создании, расширении, сужении, ликвидации кластеров; оценки влияния того или иного кластера на показатели деятельности региона; существует широкий спектр возможностей дальнейшего применения разработок: классификация, ранжирование кластеров.

Ключевые слова: кластер, кластерное образование, риск, доходность, макрорегион, волатильность, портфельная теория, β-коэффициент.

Широкое применение в народном хозяйстве России инструментов управления, заимствованных из иностранной практики, зачастую осуществляется без критического анализа таких инструментов, без учета возможных их негативных сторон.

Кластерный подход, пожалуй, может быть причислен к группе методов управления, обладающих значительными преимуществами и не имеющих ярко выраженных недостатков. Возможно, именно в этом содержатся причины того энтузиазма, с которым российские органы власти всех уровней воспринимают идею использования кластерного подхода. Положительный, в отдельных случаях почти сверхъестественно эффективный опыт иностранных экономик, теоретическая выверенность, легкость использования – вот те побудительные мотивы, которые заставляют все чаще обращаться к кластерам как к пути решения внутренних экономических проблем России. Являясь инструментом консолидации имеющихся преимуществ хозяйствующих субъектов, кластерный подход был призван разрешить сразу несколько имеющихся проблем российской экономики. Это и выравнивание имеющейся диспропорции регионального экономического развития, и придание дополнительного импульса развития инновационному сектору системы.

Многие исследователи в своих работах обращают особое внимание на те положительные последствия, которые способно повлечь за собой внедрение кластеров, или кластерных образований. Так, Г.Н. Сташевская в своей научной работе указывает на то, что «кластерные образования обеспечивают своим участникам ряд серьезных конкурентных преимуществ: устойчивую систему распространения новых знаний, технологий, продукции; возможность внутренней специализации и стандартизации, минимизации затрат на внедрение инноваций; облегчают доступ к капиталу, выход на межрегиональные и международные рынки...» [1].

С приведенным и иными аналогичными суждениями трудно не согласиться, однако не стоит забывать и о негативных сторонах проявления территориально-производственных кластеров. По мнению авторов исследования, к ним могут быть отнесены в том числе:

– мультиплицирование рисков участников кластера – каждый из участников кластера может приобретать риски, свойственные иным участникам кластера и (или) усиливать присущие ему риски; весьма наглядным может быть пример нижегородского индустриального инновационного кластера, в состав которого входят как предприятия – производители автомобилей, так и производители нефтехимической продукции; нетрудно установить, что последние под-

вержены специфичным техногенным рискам, которые распространяются в рамках кластера и на автозаводы;

– перераспределение ресурсов внутри кластера – последствие некорректного построения кластера, при котором неверно выбран его состав и (или) структура; в результате для существования кластера части его участников приходится перераспределять часть средств в пользу участников с худшими финансовыми показателями; возникновение описанной ситуации вероятно в случаях, когда отбор участников кластера производится по упрощенным территориальному и (или) отраслевому признакам; включить в кластер всех, кто находится в районе N и занимается производством автокомпонентов – возможный путь к негативным проявлениям последствий кластера;

– административное давление – при жестком государственном регулировании процедур создания кластера и, тем более, при создании кластера в силу решений органов власти могут наблюдаться неверное целеполагание субъектов кластера, отсутствие синергетического эффекта, «видимость» кластера, а не его реальное функционирование; как следствие – ухудшение финансового положения отдельных субъектов кластера; описанное явление может выступать как побочное при различного рода конкурсных отборах кластеров, когда они создаются в угоду условиям конкурсов, а не реальных требований ситуации;

– проблема внутренней зависимости – замкнутость на локальный рынок, состоящий из иных субъектов кластера, постоянная потребность в кооперировании с иными участниками кластера могут негативно отражаться на показателях деятельности предприятия в случае прекращения существования и (или) изменении структуры кластера.

При этом сказанное справедливо в отношении кластерных образований самых различных предприятий, независимо от их отраслевой направленности, размеров, организационных форм.

Из перечисленных «угроз» кластера особую значимость, на взгляд авторов, имеют рисковые проявления кластеров. Идентификация и описание рисков, а также их количественная оценка позволят сделать изучение кластеров всесторонним, а их применение – более эффективным.

Под рисками вообще в рамках проведенного исследования понимались действия или бездействие, связанные с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которых имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели.

Само понятие «риск» в современной экономической литературе описано очень подробно. Различия между трактовками, предлагаемыми различными исследователями, обусловлены отраслевой спецификой разработок или желанием включить в определение как можно больший набор описательных аспектов. Обилие таких различий позволяет говорить о том, что среди исследователей нет единого мнения относительно определения риска. Кроме того, риск – это сложное явление, имеющее множество несовпадающих, а иногда противоположных реальных основ. Это обусловливает возможность существования нескольких определений риска с разных точек зрения.

Как отмечается многими исследователями, существование риска непосредственно связано с неопределенностью, неоднородной по форме проявления и по содержанию. Следует отметить, что разница между риском и неопределенностью относится к способу задания информации и определяется наличием (в случае риска) или отсутствием (при неопределенности) вероятностных характеристик неконтролируемых переменных. Риск является одним из способов снятия неопределенности, которая представляет собой незнание достоверного, отсутствие однозначности. По мнению ряда исследователей, акцентировать внимание на этом свойстве риска важно в связи с тем, что оптимизировать на практике управление и регулирование, игнорируя объективные и субъективные источники неопределенности, бесперспективно.

Круг методов количественной оценки рисков довольно широк, и вызвано это прежде всего многообразием видов рисковых ситуаций. Неоднозначность природы риска, самого понятия «риск» и размытость общих контуров круга возможных последствий некорректной его оценки вынуждают исследователя применять множество подходов, зачастую имеющих принципиально различную теоретическую основу.

Стоит оговориться, что на практике означает «количественно оценить риск». Например, в [2] предлагается «оценивать степень риска», а также имеется ссылка на один из базовых взглядов на количественную оценку рисков: «риск… количественно характеризуется субъективной оценкой вероятной, то есть ожидаемой величины максимального и минимального дохода (убытка) от данного вложения капитала».

Если смотреть на риск с точки зрения современных концепций, то скажем, что его характе-

ризуют два важнейших аспекта: волатильность (или изменчивость) финансовых индикаторов и чувствительность субъекта. Хотя субъекты обычно не имеют возможности контролировать волатильность финансовых переменных, они могут адаптироваться к таким изменениям. В соответствии с этим ряд исследователей предлагают две основные категории измерения риска: показатели чувствительности и вероятностные (статистические) величины.

Кластер, как вполне самостоятельный и специфичный объект исследований, с одной стороны, хорошо вписывается в общие концепции риска, так как состоит из субъектов, подверженных различным типовым видам рисков. С другой же стороны, кластер рождает и специфичные виды рисков, о которых будет сказано ниже.

При проведении исследования были выделены и исследованы следующие риски, связанные с функционированием кластеров:

– микроэкономические риски – риски субъектов кластера, настоящих и потенциальных, риски субъектов вне кластера;

– макроэкономические риски и, в частности, риски региональные.

В нормативных (и квазинормативных) документах предпринимались попытки идентификации рисков кластеров, однако, по мнению авторов, эти попытки нельзя считать успешными. Так, в Методических рекомендациях по реализации кластерной политики в субъектах РФ (Минэкономразвития РФ, 26.12.2008 г. № 20615-ак/д19) указаны следующие риски кластеров: «риски выбора ошибочных приоритетов финансирования мероприятий кластерной политики из бюджетных источников; риск недостаточной координации деятельности при реализации кластерных проектов на федеральном, региональном и местном уровнях; низкий уровень участия органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и местного самоуправления в реализации кластерных проектов; риск неэффективности мониторинга реализации кластерной политики вследствие отсутствия четкой системы показателей оценки их эффективности» [3].

Очевидно, что среди названных рисков фигурируют риски лиц, создающих кластеры, субъекты же кластеров никак не упомянуты. Также стоит отметить, что перечисленные риски плохо формализуются и определяются количественно.

Можно полагать, что кластер наряду с образуемой им синергией должен обеспечивать и снижение рисков. Более того, снижение рисков можно рассматривать как часть синергии. Однако такое предположение не всегда верно, и кластеры могут создавать дополнительные риски.

Невозможность или затруднительность количественной оценки синергии, игнорирование этого этапа исследования могут приводить к выдвижению априорных гипотез, не имеющих подтверждения, к управленческим ошибкам на основе таких гипотез. Речь, в частности, может идти об уже упоминавшихся выше безоговорочно признаваемых положительных последствиях создания любого или почти любого кластера.

Ряд исследователей при этом демонстрируют принципиально иную логику построения понятийного аппарата: кластером признаётся лишь такое объединение объектов, которое обеспечивает положительный синергетический эффект.

По мнению авторов, такое искусственное упрощение термина «кластер» может приводить к значительным методологическим и управленческим последствиям. Более правильным видится определение некоторых границ количественной оценки синергии, назначение правил таковой оценки, разграничение кластеров с положительной и отрицательной синергией.

Для нужд практического применения кластеры, по прошествии какого-либо времени с момента их создания, могут быть разделены на четыре условные категории:

– кластеры, у которых выросла доходность и снизился риск, – «чемпионы»;

– кластеры, у которых выросла доходность и вырос риск, – «растущие»;

– кластеры, у которых снизилась доходность и снизился риск, – «консерваторы»;

– кластеры, у которых снизилась доходность и вырос риск, – «неудачники».

Авторы исключают из рассмотрения чистые риски, так как базируют свои взгляды на постулатах неоклассической теории А. Маршалла и А. Пигу, утверждающей, что риск-анализ следует проводить в отношении не только отрицательных, но и положительных отклонений результатов деятельности – финансовых рисков. На взгляд авторов, изучение именно финансовых рисков кластерных образований представляет наибольший интерес для лица, принимающего решение (далее – ЛПР), сразу по нескольким причинам. Прежде всего по той, что принятие корректных решений именно в тех вопросах, которые относятся к области финансовых рисков (инвестирование, кредитная политика, вопросы ликвидности и банкротства), способно оказывать решающее воздействие на результаты деятельности любого предприятия.

Вместе с тем, как было сказано выше, кластеры рождают для субъектов специальные виды рисков и вопросов управления, которые можно сгруппировать в условные пары:

– риски создания кластеров – стоило ли создавать кластер? ЛПР сравнивает уровни рисков субъектов до и после организации кластера, оценивая эффективность решения;

– риск попадания в кластер (выхода из него) – стоит ли субъекту входить в кластер (выходить из кластера)?

– риск расширения (сужения) кластера – стоит ли кластеру принимать новый субъект (исключать его)?

К сожалению, можно отметить, что при внедрении кластерного подхода на государственном уровне отбор участников кластеров на основе анализа «риск – доходность» не всегда имеет место. Так, программы участников отбора пилотных инновационных территориальных кластеров, представлявших Нижегородскую область, не содержат в себе никаких отсылок к тому, что риски субъектов хоть как-либо исследовались. Функциональный принцип отбора превалирует над аналитическими подходами. В частности, уже упомянутый индустриальный инновационный кластер объединил предприятия, составляющие единую технологическую цепочку по производству автомобилей, а также предприятия химического комплекса. Принципы построения кластера в этом случае восходят к первоначальной терминологии, предложенной Портером: «кластер – это группа географически соседствующих взаимосвязанных компаний (поставщики, производители и др.) и связанных с ними организаций (образовательные заведения, органы государственного управления, инфраструктурные компании), действующих в определенной сфере и взаимодополняющих друг друга» [4].

Авторами предлагается принципиально иной подход, согласно которому алгоритм создания кластера представляет собой набор итераций. Каждая итерация – это присоединение одного участника и (если необходимо) исключение одного из уже имевшихся. Также по прошествии N итераций будет проводиться экспресс-тестирование кластера – в какую группу из указанных выше четырех групп он попадает. Если будет наблюдаться ухудшение показателей кластера, то будут предприняты заранее запланированные меры.

Любой новый участник кластера включается в кластер, если он:

– обеспечивает какой-либо функционал кластера (например, учебное заведение; напрямую на риск и доходность не влияет, но подготавливает необходимые кадры для субъектов кластера);

– положительно влияет на отношение «риск – доходность» (по крайней мере, не ухудшает соотношения).

Если не выполняется ни одно из условий, участник не включается в кластер.

Для оценки всех названных рисков были введены следующие обозначения:

QR – объем риска – величина дополнительного риска, принимаемого на себя субъектами после организации кластера (после входа в кластер, риск кластера после входа в него нового субъекта); RF_i – показатель риска деятельности субъекта «без кластера»; RF – показатель риска деятельности группы субъектов «без кластера»; RC_i – показатель риска деятельности субъекта «в кластере»; RC – показатель риска деятельности кластера; *n* – количество субъектов.

При этом:

$$RF = \sum_{i=1}^{n} RF_i \ , \ RC = \sum_{i=1}^{n} RC_i \ .$$

Тогда:

QR = RC – RF

если QR > 0, то кластер «рискованный»,

если QR < 0, то «надежный»,

если QR = 0 – имеется неопределенность.

Значения RF_i и RC_i в зависимости от видов риска, которые являются важными для ЛПР, могут быть вычислены различными методами. Так, для оценки рисков ликвидности может быть применена методика объема риска (Value at Risk, или VaR), для оценки кредитных рисков – концепция волатильности. Единицы измерения RF_i и RC_i также могут быть различными, в том числе в виде баллов экспертных оценок в случаях сложности формализации и расчета рисков. Часть показателей будет рассчитана на основе имеющихся данных, часть же придется прогнозировать, предполагать с помощью анализа сценариев «что, если…».

Некий субъект кластера сможет, таким образом, дать оценку текущей ситуации: мой риск категории 1 составляет x единиц, а до вступления в кластер – y единиц. Или: мой риск категории 1 составляет x единиц, а если бы я не вступил в кластер, то составлял бы z единиц.

Отдельной задачей является построение комплексного показателя оценки, однако, по мнению авторов, ЛПР может не акцентировать свое внимание на разработке каких-либо методически сложных инструментов, агрегировав показатели с помощью, скажем, экспертных оценок.

Сложившиеся на данный момент в России подходы к организации кластеров позволяют утверждать, что большинство кластеров – это «кластеры по государственному заказу», то есть такие, которые создаются не самопроизвольно, а путем выбора, назначения, формирования органами власти. В этой связи существенно возрастает риск управленческих ошибок и их последствий: неверно или неэффективно сформированный кластер становится не точкой роста региона, а, напротив, причиной ухудшения социально-экономических показателей. На данном историческом этапе именно региональные экономики совершают попытки формирования кластеров, кластеры, в свою очередь, наиболее сильно могут повлиять именно на риски регионов.

Природа макроэкономических рисков, очевидно, является более сложной, нежели рисков отдельных субъектов, по той причине, что макроэкономическое хозяйство представляет собой совокупность сложно взаимодействующих объектов. Макроэкономический риск является также и категорией гораздо более разноплановой, так как зонирование, разделение территории на макрорегионы является весьма условным.

По мнению М.Э. Буяновой, региональный риск представляется как «вероятность недополучения отдачи на инвестиции, вложенные в экономику определенного региона, возникающую в силу отсутствия стабильности в экономической, политической, социальной сферах региона и проявляющуюся, в частности, в отрицательной динамике показателя ВРП и объема платежеспособного спроса» [5].

Кластер же оказывается глубоко вовлеченным в макроэкономические процессы, воздействуя на них и, в свою очередь, подвергаясь ответным воздействиям. В этой связи для оценки макроэкономических рисков кластера целесообразно использовать трехуровневую модель [6], полученную путем модернизации широко известных теорий: теория ценообразования активов (Capital Asset Pricing Model, или CAPM) и теория арбитражного ценообразования (Arbitrage Pricing Theory, или APT).

В рамках теории CAPM утверждается, что риск, связанный с инвестициями в любой финансовый инструмент, может быть разделен на два вида: систематический и несистематический. Систематический риск обусловлен общими рыночными и экономическими изменениями, воздействующими на все инвестиционные инструменты и не являющимися уникальными для конкретного актива. Несистематический риск связан с конкретной компанией-эмитентом.

Концепция APT предусматривает возможность включения любого количества факторов риска, так что требуемая доходность может быть функцией трех, четырех или даже большего числа факторов, что и составляет ее главное теоретическое преимущество.

Для нужд исследования были выделены показатели рисков трех уровней:

σ_{sub} – среднее квадратическое отклонение доходности (в качестве показателей доходности могут использоваться различные экономические величины на усмотрение ЛПР) рассматриваемого субъекта; σ_{sub} – это показатель единичного риска субъекта; r_{subc} – коэффициент корреляции между доходностью анализируемого субъекта и доходностью других субъектов в кластере; рассчитывая его значение, выясняют следующее: будет ли данный субъект доходным одновременно с другими субъектами в кластере, или его доходы, скорее всего, не будут зависеть от доходов по другим субъектам кластера; σ_c – среднее квадратическое отклонение доходности субъектов в кластере; если значение σ_c велико, это говорит о значительной величине внутрикластерного риска; r_{creg} – коэффициент корреляции между доходностью кластера и доходностью региона (в качестве показателя доходности региона может быть использован, например, показатель ВРП); σ_{reg} – среднее квадратическое отклонение доходности региона.

С использованием указанных данных могут быть получены следующие показатели:

β_{subc} – внутрикластерный β-коэффициент; определяется путем регрессии доходности субъекта относительно доходности кластера, является мерой вклада субъекта в риск кластера:

$$\beta_{subc} = (\sigma_{sub} / \sigma_c) \times r_{subc};$$

β_{creg} – коэффициент влияния кластера на региональные риски, рассчитывается путем регрессии доходности кластера относительно доходности региона; он является мерой вклада кластера в риск региона:

$$\beta_{creg} = (\sigma_c / \sigma_{reg}) \times r_{creg}.$$

Таким образом, могут быть определены те взаимные связи, которые существуют между рисками субъекта и кластера, а также кластера и региона. Это позволит говорить, в том числе, о том, насколько тот или иной кластер «рискован» для региона, составлять рейтинги кластеров, принимать решение о создании и реформировании кластеров.

Также была выдвинута гипотеза о том, что кластер – это частный случай портфеля активов как совокупности реальных и (или) финансовых инвестиций. Синергетический эффект кластера при этом выступает в качестве частного случая проявления диверсификации рисков активов в портфеле.

Традиционный подход к инвестированию, преобладавший до появления так называемой современной теории портфельных инвестиций, имел два существенных недостатка. Во-первых, в нем основное внимание уделялось анализу поведения отдельных активов. Во-вторых, основной характеристикой активов в нем была исключительно доходность, тогда как другой фактор — риск — не получал четкой оценки. Очевидно, аналогичные методологические недостатки существуют и теперь в отношении кластеров. Безусловно, соотнесение понятий «кластер» и «портфель» можно рассматривать с двух сторон. Поведенческая сторона действий ЛПР в отношении кластера и портфеля идентична. ЛПР словно «складывает активы» в корзину, ориентируясь на совокупный результат их работы. Экономическая же сторона разделяет понятия, так как у субъектов в кластере есть ключевая особенность – они взаимодействуют друг с другом.

Суть портфельной теории сводится к тому, что благодаря независимости активов, разнонаправленности изменений их доходности возникает эффект хеджирования, нивелирующий индивидуальные риски активов. По мнению авторов, к кластерам может быть применена портфельная теория. К ограничениям применения портфельной теории необходимо отнести следующие допущения:

– гипотеза может быть применена только в случае принудительной организации кластера;

– рассматриваться могут только субъекты кластера, прямо связанные с деятельностью кластера, объекты же поддерживающей инфраструктуры (вузы, дорожное хозяйство, объекты энергетики) могут быть учтены условно.

На момент написания настоящей статьи приведенные гипотезы проходят апробацию при разработке программы создания кластера атомной энергетики Нижегородской области. Ожидается, что использование гипотез коренным образом изменит, в частности, алгоритм отбора предприятий – участников кластера.

Исходя из вышеизложенного, кластер как экономическое явление нуждается во всесторонней оценке. Сделать такую оценку более полноценной можно за счет развития инструментов расчета рисков. Целесообразно разрабатывать инструменты для принятия решений на уровне кластера (относительно его структуры, состава), а также на уровне макрорегиона (относительно создания и развития отдельных видов кластеров). Те методы, что находят свое применение на данный момент, несовершенны, а исследования, которые проводятся даже в ходе столь масштабных мероприятий, как, например, конкурсный отбор пилотных инновационных территориальных кластеров, упомянутый выше, нельзя назвать всесторонними. В этом смысле кластеры промышленных предприятий подобны лекарству: неосторожное их применение способно нанести вред, нежели принести пользу.

Список литературы

1. Сташевская Г.Н. Формирование механизма развития инновационного кластера на базе профильного технопарка: Дис. ... канд. эк. наук. СПб., 2009. 176 с
2. Балабанов Н.Т. Риск-менеджмент. М.: Финансы и статистика, 1996. 188 с.
3. Методические рекомендации по реализации кластерной политики в субъектах РФ. Минэкономразвития РФ. 26.12.2008 г. № 20615-ак/д19.
4. Porter M.E. // Competitive Advantage of Nations. Free Press. 1998.
5. Буянова М.Э. Риски развития макрорегионального хозяйства: выявление и регулировние: Дис. ... докт. эк. наук. Волгоград, 2008. 510 с.
6. Бригхем Ю., Гапенски Л. Финансовый менеджмент. СПб.: Финансовая школа, 1997. 1034 с.
7. Волкова Н.Н., Сахно Т.В. Промышленные кластеры. Полтава: АСМИ, 2005. 282 с.
8. Кластерные политики и кластерные инициативы: теория, методология, практика / Е.В.Тищенко и др. / Коллективная монография. Пенза: Издательство ПГУАС, 2012. 264 с.
9. Пальцев В.В. Совершенствование механизма организации и управления хозяйственными образованиями в промышленности на основе кластерного подхода: Дис. ... канд. эк. наук. Нижний Новгород. 2012. 171 с.
10. Развитие кластеров: сущность, актуальные подходы, зарубежный опыт / С.Ф. Пятинкин, Т.П. Быкова. Минск: Тесей, 2008. 72 с.
11. Рэдхэд К., Хьюс С. Управление финансовыми рисками. М.: ИНФРА-М, 1996. 288 с.
12. Силкина Г.Ю. Теория принятия решений и управление рисками: Модели конфликтов, неопределенности, риска: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. 170 с.
13. Узбекова А.С. Адаптивное прогнозирование экономического состояния промышленного предприятия на основе поэтапного мониторинга (на примере крупного машиностроительного предприятия Нижегородской области: Дис. ... канд. эк. наук. Нижний Новгород, 2007. 189 с.

14. Узбекова А.С., Плеханова А.Ф., Шибанов Н.А. Оценка синергетического эффекта кластера // Журнал «Экономика в промышленности». М., 2014. № 3. С. 74–77.

15. Узбекова А.С., Колесов К.И., Шибанов Н.А. Проблематика идентификации и построения кластерных образований предприятий Нижегородской области // Труды Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева / НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Нижний Новгород. 2013. № 1 (98). С. 266–269.

16. Цихан Т.В. Кластерная теория экономического развития // Теория и практика управления. М., 2003. № 5. С. 74–81.

THE RISKS OF CLUSTERS AND THEIR PARTICIPANTS

A.S. Uzbekova, A.F. Plekhanova, N.A. Shibanov

Nizhni Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev

In the course of their work aimed at studying the problems of risk assessment of cluster formations, their constituent entities, and macro-regions where the clusters are located, the authors identified some potential negative effects of the introduction of clusters. The authors developed an algorithm for calculating the micro- and macroeconomic risks of clusters based on the original and existing techniques adapted to the conditions of a particular problem. Thus, the possibility was suggested of using some tools of the portfolio theory in relation to the cluster, based on the consideration that the cluster is a special case of the asset portfolio. In the authors' opinion, clusters should not be regarded as a purely positive phenomenon in terms of the results of their functioning. Algorithms for calculating the micro- and macroeconomic risks of clusters can be successfully applied to solve practical problems: making decisions on the establishment, expansion, contraction, elimination of clusters; assessing the impact of a cluster on the performance of the region. There is a wide range of opportunities for further application of the research results, including such areas as classification and ranking of clusters.

Keywords: cluster, cluster formation, risk, profitability, macro-region, volatility, portfolio theory, β coefficient.

УДК 330.101

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ Г.И. ЧЕРКАСОВА «ОБЩАЯ ТЕОРИЯ СОБСТВЕННОСТИ»

© 2015 г.

Н.В. Шмелева

Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и госслужбы при Президенте РФ

N.Shmeleva@vvpaa.vvags.ru

Поступила в редакцию 17.06.2015

Рассматривается комплекс теоретических проблем, связанных с развитием отношений собственности, анализируемых в монографии Г.И. Черкасова (Черкасов Г.И. Общая теория собственности. 4-е изд., дораб. М., 2012. 402 с.).

Ключевые слова: собственность, формы собственности.

Проблема собственности является фундаментальной для экономической теории. Поэтому комплексное исследование данной проблемы, осуществленное профессором Г.И. Черкасовым, представляется весьма значимым научным событием. Данная работа является результатом многолетнего изучения теории собственности, осмысления собственнических отношений в условиях современной России. В работе сфокусировано внимание на моментах, имеющих важное научно-теоретическое значение и формирующих понимание современной социальной практики.

В монографии прежде всего представлена *общая характеристика содержания собственности*. Автором емко показаны изменения в представлениях о собственности на различных этапах общественного развития, проанализированы современные трактовки отношений собственности (вещественная, юридическая, институциональная и др.). При этом представлен авторский подход к содержанию собственности как «обоснование в качестве ее сущности противоречивого единства присвоения и отчуждения жизненных благ» (с. 20). Г.И. Черкасовым структурированы содержательные черты, образующие определенную систему собственности (специфические и общие). Автор подчеркивает, что среди «общественных отношений ведущее место по праву занимает присвоение-отчуждение жизненных благ» (с. 38). Далее раскрывается роль собственности во «влиянии на главные сферы жизнедеятельности человечества: а) на производительные силы; б) на социальную жизнь; в) на состояние окружающей среды» (с. 44).

Существенное внимание уделено *структурированию собственности* по типам и видам. Автором уточнены принципы выделения разновидностей отношений собственности, выделены критерии классификации, дана исчерпывающая характеристика частной, личной, коллективной, общественной, смешанной формам присвоения-отчуждения в современных условиях, раскрыто содержание полной и неполной собственности.

В то же время автор считает необходимым *анализировать структуру отношений присвоения-отчуждения материальных благ по различным критериям*. Среди качественных автор выделяет, во-первых, характер их объектов, к которым в укрупненном виде относит материальные, социальные и духовные жизненные блага, и, во-вторых, фазы воспроизводственного процесса, т.е. непосредственно производства, а также распределения, обмена и потребления материальных благ. Выделяя ряд неточностей в современных трактовках собственности, Г.И. Черкасов подчеркивает, что необходимо различать субъекты различных видов собственности. В результате анализа формируются обобщающие выводы, свидетельствующие о том, «что собственность является одним из важнейших составных элементов» на различных воспроизводственных фазах. Хотя автор и оговаривает большую важность качественных критериев, он рассматривает и количественный признак классификации. В работе последовательно подчеркнута взаимосвязь приведенных критериев.

Большой интерес представляет анализ *закономерного характера функционирования собственнических отношений*. Среди выделенных в монографии общих законов автор правомерно выделяет в качестве основного неразрывное

единство и одновременно противоположность присвоения и отчуждения жизненных благ. В рамках частных законов анализируются свойственные лишь некоторым типам и видам собственности существенные связи.

В работе справедливо отмечается, что законы собственности «отличаются исключительной фундаментальностью» (с. 221), «носят общесоциальный характер» (с. 222), а значит, необходимо не только теоретически изучать их, но и использовать в практической деятельности.

В связи с этим автор анализирует *процесс реализации собственности*, определяя его «как воплощение собственнических отношений в необходимый для людей и непосредственно ощутимый ими результат» (с. 284). Существенное значение, в том числе для социальной практики, имеют не только общая характеристика этого процесса, но и выделение его основных этапов (подготовительного, созидательного, распределительного, конечного) и уровней (первичного, вторичного, наиболее внешнего). Г.И. Черкасов, несомненно, прав, отмечая, что формы реализации собственности необходимо изучать, используя весь комплекс классификаций (с. 297). Весьма важна приведенная в монографии аргументированная характеристика выделенных автором идейно-гносеологических, политических, юридических, культурно-нравственных, предметных и организационных способов реализации собственности.

Не менее существенным аспектом анализа собственнических отношений является проблема их р*егулирования*, под которым автор понимает их осознанное и волевое упорядочение. При этом автор принимает во внимание роль не только государства и собственников, но и трудовых коллективов, общественных организаций, в том числе международных. Безусловно, такое регулирование должно опираться на использование системы административных, экономических, социально-политических, идеологических, морально-этических и силовых методов в их взаимосвязи.

В итоге общетеоретического анализа собственности в монографии рассматриваются *особенности присвоения-отчуждения в современной России*. Автор доказывает, что сложившаяся в современной России ситуация обладает главными признаками капитализма, но «отличается большим своеобразием» (с. 351).

В монографии прослеживается четкая авторская позиция по исследуемым вопросам. Убедительность ее изложения заставляет считаться с ключевыми идеями данного фундаментального труда.

Разумеется, даже комплексное исследование проблемы собственности не может претендовать на всеохватность. Не все методологические подходы к анализу собственности были рассмотрены в книге в равной степени развернуто. И все же монография Г.И. Черкасова вносит значительный вклад в осмысление категории «собственность», а значит, представляет интерес для широкого круга читателей.

REVIEW OF THE BOOK "THE GENERAL THEORY OF PROPERTY" BY G.I. CHERKASOV

N.V. Shmeleva

Nizhni Novgorod Institute of Management – Branch of the
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

We consider a set of theoretical problems related to the development of property relations that are analyzed in G.I. Cherkasov's monograph (Cherkasov, G.I. The General Theory of Property. – Fourth ed., improved.- M., 2012. – 402 p.).

Keywords: property, forms of property.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 316.32

МИР-СИСТЕМНОЕ ОПИСАНИЕ БУДУЩЕГО СОВРЕМЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ: КОММЕНТАРИИ И ОЦЕНКИ УТОПИСТИЧЕСКОГО ПРОГНОЗА КОНЦА ПРОШЛОГО ВЕКА

© 2015 г.

Ю.К. Волков, М.А. Зубанов

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал

yu.k.volkov@yandex.ru

Поступила в редакцию 19.06.2015

Комментируется наиболее известное мир-системное описание будущего современной цивилизации, разработанное в конце прошлого столетия, – утопистический проект Иммануила Валлерстайна. На материале «Утопистики» и некоторых других его работ показаны сильные и слабые стороны долгосрочного прогноза трансформации капиталистической мир-системы. Новизна данной статьи связана с указанием на концептуальную непоследовательность реалистической и эволюционистской по своим философским основаниям доктрины мир-системного анализа (МСА), вступившей в противоречие с новыми мировыми тенденциями. По результатам анализа дается оценка концептуальных положений МСА и определяется практическая значимость современной критики утопистики для теоретической и прикладной социологии.

Ключевые слова: мир-системный анализ (МСА), социальный реализм, социальный эволюционизм, капиталистическая мир-система (КМС), антисистемные движения, сценарии будущего, утопистика, переходный период, исторический выбор, исторические альтернативы.

В своей основе теоретико-методологический подход, получивший название «мир-системный анализ» (МСА), оформился еще в конце 60-х – начале 70-х гг. XX в. Однако до настоящего времени многие концептуальные положения МСА сохраняют свое эвристическое значение и пользуются особым вниманием среди исследователей проблемы эволюции социальных систем. Сегодня значительное число отечественных и зарубежных ученых, интересующихся вопросами трансформации социальных систем в контексте комплексного междисциплинарного исследования мировой истории (А.В. Бузгалин, Л.Е. Гринин, Б.Ю. Кагарлицкий, А.В. Коротаев, Н.С. Розов, А.И. Фурсов, М.А. Чешков, Д. Вилкинсон, Г. Модельски, К. Чейз-Данн, Е.Д. Холл, и др.), в той или иной степени опираются на принципы, разработанные мир-системниками [1, с. 7; 2, с. 4–5].

С самого начала формирования школы МСА ее главные идеологи (А.Г. Франк, И.М. Валлерстайн, Дж. Арриги и др.), несмотря на очевидную связь концепции МСА и цивилизационной доктрины Ф. Броделя, сразу же определили основное отличие МСА от цивилизационного подхода. Специфика мир-системного подхода, по утверждению его создателей, состоит в том, что прошлое, настоящее и будущее человеческого общества рассматриваются не просто как совокупность отдельно существующих цивилизаций, но как целостная мировая система. В философско-историческом контексте такой подход восходит к парадигме социального реализма, в то время как цивилизационная версия истории коррелирует с номиналистической парадигмой. С другой стороны, разработчики МСА отказались от линейно-стадиального объяснения мировой истории, имеющего много общего с марксистской реалистической доктриной [3, с. 119, 125–126]. Что же касается понимания сути системных изменений, то в этом аспекте теория МСА безусловный приоритет отдает принципам социального эволюционизма, не отрицая при этом возможности осуществления локальных политических и культурных революций. Отмеченная концептуальная непоследовательность, заложенная в философских основаниях МСА, обусловила, на наш взгляд, противоречивое сочетание элиминативной формы отбора эмпирического материала с умозрительными историцистскими интерпретациями, относящимися, прежде всего, к документально невирифицируемым этапам прошлого и будущего человеческой цивилизации.

Несмотря на то, что термин «школа МСА» используется для обозначения целой группы исследователей, применяющих мир-системный подход для изучения мировой истории, у разных представителей школы имеются определенные расхождения в понимании места и времени возникновения глобальной системы[1]. Более того, среди мир-системников дискуссионным является даже вопрос о корректности самого понятия «мир-система»[2]. При этом двумя самыми известными версиями МСА считаются теории И. Валлерстайна и А.Г. Франка.

Согласно концепции И. Валлерстайна, современная мир-система зародилась в так называемом «длинном 16-м веке» (приблизительно 1450–1650 гг.) в Средиземноморье и Западной Европе и постепенно охватила собой весь мир. До этого одновременно сосуществовало множество исторических систем. Эти системы Валлерстайн подразделяет на два типа: минисистемы и мир-системы (мир-экономики и мир-империи) [5, с. 23–25].

В отличие от европоцентистской гипотезы И. Валлерстайна, в теории А.Г. Франка единая, взаимозависимая глобальная система возникла около 5000 лет тому назад в Азии. Лишь затем через многочисленные циклы экспансии и консолидации мир-система начала смещаться на запад – в Средиземноморье, Западную Европу и Северную Америку, чтобы в современную эпоху вновь вернуться в Азию. Кроме того, Франк полагал, что Мировая Система существует в единственном числе и представляет собой неделимую на другие мир-системы целостность. Что же касается процессов, относимых к генезису современного капитализма, то это, по мнению Франка, не более чем фазы расширения, структурных изменений и кульминационного роста единой Мировой Системы [6].

Вместе с тем оба указанных варианта возникновения современной мир-системы исходят из предположения о наличии долговременных мировых трендов, вытекающих из целостной природы глобальной экономической системы. Подобные тенденции эволюции современной мир-системы позволяют применять МСА не только для изучения прошлого и настоящего человеческой цивилизации. Хорошо известны примеры использования МСА для решения проблемы будущего капиталистической мир-экономики. В частности, ряд статей и выступлений, фрагменты из трудов обобщающего характера и целые работы Джованни Арриги и Иммануила Валлерстайна представляют собой прогностические сценарии и футурологические описания, посвященные выяснению исторических перспектив существования капитализма как мировой системы. К их числу, например, относятся «Эпилог» главного произведения Дж. Арриги «Долгий двадцатый век: Деньги, власть и истоки нашего времени» [4, с. 410–448], целые фрагменты его книги «Адам Смит в Пекине. Что получил в наследство XXI век» [7], статей «Утрата гегемонии» [8], «Глобализация и историческая макросоциология» [9], интервью «Извилистые пути капитала» [10]; некоторые статьи и выступления И. Валлерстайна, включенные в сборник «Анализ мировых систем и ситуация в современном мире» [5], разделы его работ «Глобализация или переходная эпоха? Взгляд на долгосрочное развитие мир-системы» [11], «После либерализма» [12], «Конец знакомого мира: Социология XXI века» [13] и др.

Кроме того, описанию будущего капитализма И. Валлерстайн посвятил специальную работу «Утопистика, или исторический выбор XXI века» (Utopistics, Or Historical Choices of the Twenty-first Century. New York: New Press, 1998) [14][3]. На первый взгляд, эта сравнительно небольшая книга, на обложке которой три двери означают прошлое, настоящее и будущее капиталистической мир-системы (КМС), выглядит повторением уже известных положений теории И. Валлерстайна. Однако на самом деле анализ, проведенный в «Утопистике», содержит целый ряд новых трактовок принципиальных положений МСА, все более актуализирующихся по мере вступления человечества во второе десятилетие XXI века.

В первой главе книги, под названием «Провалы мечтаний, или потерянный рай» («The Failures of the Dreams, or Paradise Lost»), И. Валлерстайн анализирует исходные теоретические основания собственной версии футурологии, названной им «утопистика», и дает краткий очерк истории КМС с точки зрения геокультурных последствий самых известных мир-системных революций эпохи нового и новейшего времени [14, p. 1–33][4].

Будучи, как все мир-системники, последовательным сторонником идеи социального эволюционизма, Валлерстайн полагает, что любые революции происходят при нормальном течении жизни мировой системы, не оказывая на нее долгосрочного влияния. Именно поэтому в странах, где произошли революции, сами революционные правительства и их преемники, в конечном счете, свергаются в результате контрреволюций. Серьезные революционные изменения, отражающие долгосрочные тенденции мир-системы в целом, произошли, по мнению

Валлерстайна, лишь в геокультуре. В частности, Великая французская революция сделала общепризнанной идеи морального и юридического равенства всех людей. Эти идеи при помощи разных социальных институтов в дальнейшем вынуждены были учитывать не только консервативные и либеральные власти, но и сторонники третьей политической силы КМС – социалистического движения, которое породила революция 1848 г.

Октябрьская революция в России, по мнению Валлеррстайна, обозначила другую поворотную точку в истории идеологических движений эпохи КМС. Как считает американский экономисторик, большевики, отказавшись от реформаторской идеологии и политики социалистических движений, предложили партийную идеологию подлинно антисистемной революции. Однако, поскольку антисистемной революции в Европе не произошло, большевикам пришлось приспосабливаться к реальности построения социализма в отдельно взятой стране.

Последующие изменения, произошедшие в общественном сознании населения постреволюционных стран, по мнению американского исследователя, были связаны с тем, что находящиеся у власти антисистемные движения и партии после Второй мировой войны постепенно утратили народную поддержку. Указанное обстоятельство, в свою очередь, ослабило авторитет всякой государственной власти вообще, приведя современную мир-систему в состояние глобального кризиса. Как отмечает Валлерстайн, идеологическое прославление глобализации КМС и одновременная утрата надежды на сохранение этой системы в будущем означают, что мы подошли к историческому переходу и нас ждет наступление мрачной эпохи.

Трудностям, с которыми придется столкнуться разным категориям граждан в условиях кризиса и перехода современной мировой системы в новое состояние, посвящена вторая глава «Утопистики», названная Валлерстайном «Трудный переходный период, или ад на земле» («The Difficult Transition, or Hell on Earth») [14, p. 35–64].

Чтобы определить положение граждан, принадлежащих к категории собственников, Валлерстайн, обращается к анализу того, что кажется самым сильным элементом капитализма, являясь одновременно его слабым звеном – жизнеспособности капиталистического способа производства, основу которого составляет процесс накопления капитала. Для этого капитализм должен получать прибыль на свои инвестиции. В свою очередь, получению большой прибыли мешает конкуренция, устранить которую может только госмонополия.

Кроме монополизации рынка, цены также зависят от платежеспособного спроса. Отсюда парадокс: чем больше фонд зарплаты, тем выше потенциальная прибыль, но чем меньше фонд, тем выше непосредственная прибыль. Очевидное противоречие обнаруживается и в системе капиталистического налогообложения: слишком низкая налоговая ставка ведет к негативным результатам для государства и общества, тогда как повышение налогов ведет к снижению прибыли.

Кроме того, как отмечает Валлерстайн, капитализм долгое время экономил на самых слабых группах рабочих, прибывших из сельских зон. Однако сегодня такие группы настолько усиливаются, что заставляют производителей перемещать свое производство в те немногочисленные страны, где еще сохранилось аграрное население. В глобальном масштабе все это ведет к росту фонда заработанной платы, что в условиях конкурентного и госмонопольного ограничения роста цен сокращает рост прибыли.

Наконец, еще одним фактором, негативно влияющим на величину капиталистической прибыли, становится сегодня экологическая среда. Как резюмирует в этой связи Валлерстайн, капиталистическая мир-система стала разрушительной для современной экосистемы, достигнув двух асимптот: точки серьезного и непоправимого ущерба и точки исчерпания социальных благ, способных заменить природу.

Перечислив вышеуказанные объективные факторы, ведущие к глобальному сокращению прибыли, Валлерстайн обращает внимание на изменение мотивации современных собственников капитала, которые пытаются найти любые, в том числе внеэкономические способы смягчения экономического негативизма. Например, они используют возможности государственного вмешательства в экономику либо применяют внегосударственный и нелигитимный феномен, обозначаемый термином «мафия». Мафия в данном расширительном контексте понимается Валлерстайном как часть современной мир-системы, или, говоря точнее, как все те, кто стремится получить выгоду, либо обходя законные ограничения, либо используя силу, взяточничество и коррупцию. В борьбе государства и мафии, по мнению американского экономисторика, рано или поздно наступает равновесие, когда мафия вливается в ряды законных предпринимателей и чиновников и отказывается от своих негосударственных интересов. Выступая в этом вопросе сторонником

сильной и легитимной, но контролируемой обществом государственной власти, Валлерстайн считает, что только бюрократия и политики слабых государств, лишившихся народной легитимации, склонны смешивать государственные интересы с интересами мафии.

Рассматривая далее положение простых людей, Валлерстайн указывает, что, несмотря на неоднородность данной категории, ее поведение в целом усиливает тенденцию к ослаблению государства, поскольку именно эти люди чаще всего обращаются за поддержкой в решении своих проблем к негосударственным структурам. С другой стороны, ослабление легитимности государства уменьшает степень безопасности данной категории граждан, так как ведет к росту преступности и этнических конфликтов.

Еще одна особенность современного состояния мировой системы, по утверждению Валлерстайна, состоит в том, что конкуренция между странами будет проходить в условиях поляризации мира, усиленной А-фазой следующего кондратьевского цикла, и отсутствия реформистских и антисистемных движений, канализирующих массовое недовольство. Еще большей силой дезинтеграции глобальной мировой системы, как считает Валлерстайн, является демократизация мировых вооружений. В результате нации средней силы могут бросить вызов сильным государствам. Наконец, опасным вызовом переходной эпохи окажется массовая иммиграция из бедных стран в богатые.

Вместе с тем, акцентируя внимание на возникающих угрозах, Валлерстайн называет три обстоятельства, которые должны скрасить негативную картину переходной эпохи. Во-первых, это не очень долгий, по историческим меркам, полувековой процесс перехода. Во-вторых, это непредсказуемость результата перехода, вытекающего из состояния бифуркации. В-третьих, это наличие защитных механизмов (включая фактор свободной воли человека), которые могут восстановить равновесие и погасить флуктуации системы. Поэтому, заключает Валлестайн, мир 2050 года во многом будет таким, каким мы его сделаем.

Рассматривая желаемый образ будущего в третьей главе «Утопистики», носящей название «Существо рационального мира, или может быть снова рай» («A Substantively Rational World, or can Paradise be regained») [14, p. 65–90], Валлерстайн задается двумя вопросами: какого мира мы хотим и какими средствами сможем его достичь.

Ответ на первый вопрос Валлерстайн предлагает рассмотреть с точки зрения сравнения современной капиталистической системы и возможных исторических альтернатив. При этом к числу достоинств капитализма он относит материальное богатство и жизненные удобства; наличие либеральных политических структур; увеличение продолжительности жизни. Среди основных недостатков капитализма называет неравенство и поляризацию населения; отсутствие народного участия в принятии решений; снижение качества жизни. К числу недостатков альтернативного строя, который Валлерстайн называет «исторический социализм», он прежде всего относит произвольное использование государственной и партийной власти; распространение привилегий на номенклатуру; экономическую неэффективность, обусловленную государственным вмешательством.

Исторический выбор, как полагает Валлерстайн, будет происходить между системой, аналогичной нынешней, и системой более демократичной и эгалитарной[5]. В этой связи ученый задается вопросом: можно ли представить структуру, где существует идеал качества жизни и ограничено коллективное насилие, но сохраняются все свободы личности, безопасность и равенство всех? Как полагает Валлерстайн, для того, чтобы такая структура стала возможной, необходимо отказаться от главного принципа капитализма – бесконечного накопления капитала, что ведет к неравенству в вознаграждении и культивированию алчности. Поэтому первым структурным элементом альтернативной системы должны стать децентрализованные общественные предприятия, не ставящие целью получение прибыли.

С целью избавления от номенклатуры Валлерстайн предлагает ограничение сроков пребывания во власти, а также реальное участие населения в принятии политических решений. Что касается сохранения биосферы, то для этого, по мнению Валлерстайна, нужно, чтобы производственные организации взяли на себя все издержки, а общество само осуществляло контроль за производством.

Переходя далее ко второму вопросу, Валлерстайн отмечает несовпадение моральных принципов и показателей эффективности работающей системы. Поэтому, выбирая будущее мировой системы, требуется одновременно понять, смогут ли люди, наделенные привилегиями, добровольно отказаться от них либо могут ли сами придумать изменения, чтобы сохраниться. Как это произойдет в XXI веке, Валлерстайн не знает, хотя и предсказывает, что язык перемен будет, скорее всего, не марксистским, а эколо-

гическим, феминистским или мультикультуральным.

В заключение Валлерстайн напоминает общие закономерности существования сложных социальных систем, которые рождаются и долгое время живут, пока не переходят в состояние кризиса, бифуркации и превращения во что-то иное. Последний период особенно непредсказуем, так как подвержен влиянию фактора свободной воли индивидов и групп.

Позитивно оценивая с высоты прошедшего десятилетия XXI века многие концептуальные положения утопистического сценария будущего И. Валлерстайна, можно, тем не менее, согласиться с общими критическими высказываниями относительно конструктивных возможностей одной из самых известных классических версий доктрины МСА [18, с. 224–228; 19, с. 5–23]. Например, если говорить о прогнозах, относящихся к сфере массового сознания, то прогноз о неизбежности формирования внеклассовой толерантной и экологоцентричной идеологии, основанной на началах мультикультурализма, в условиях усиления антиглобалистских тенденций представляется крайне идеализированным. Практически неосуществимым в обозримой исторической перспективе представляется и проект создания экономически эффективной некапиталистической структуры, основанной на принципах общественного самоуправления и морального самоотказа от социальных привилегий.

Таким образом, ратуя за новое, обладающее мощным прогностичесим ресурсом научное обществознание, сами мир-системники в своих сценариях будущего не смогли до конца избавиться от умозрительности и схематизма, поскольку, формально опираясь на принципы научного анализа, сохраняли верность выбранным метафизическим основаниям. Избежать подобных недостатков попытались в своих футурологических проектах представители другого современного социально-экономического течения критической направленности, получившего название «радикальная география» [20, p. 133–198].

Подведем краткий итог. Представленная в статье оценка самого известного и компактного мир-системного описания перспектив существования КМС, во-первых, свидетельствует о возможности альтернативного и формально научного целостного видения будущего человеческой цивилизации; во-вторых, демонстрирует слабую степень конкретизации долгосрочных мир-системных прогнозов; в-третьих, показывает сильную зависимость реализации проектов МСА от выбранных философско-исторических оснований. Означает ли это, что социальные науки в условиях декларирумой полипарадигмальности должны отказаться от реализации подобных прогностических замыслов? Разумеется, нет. Хотя проблема определения границ использования в теоретической и прикладной социологии выводов философской по своей сути интерпретативной истории, действительно, существует и требует своего практического решения.

Примечания

1. Международным исследовательским центром школы МСА является Центр Фернана Броделя по изучению экономик, исторических систем и цивилизаций (Fernand Braudel Center for the Study of Economies, Historical Systems and Civilizations).

2. Например, Дж. Арриги во введении к своей программной работе «Долгий двадцатый век», характеризуя социоэкономическую динамику капитализма, обосновывает необходимость замены категории «экономическая мир-система» на операциональное понятие «системные циклы накопления» [4, с. 43–66].

3. В 2006 г. в журнале «Прогнозис» вышел перевод работы под названием «Утопийское, или Исторические возможности XXI века» [15].

4. В отличие от утопий, утопистика, по мнению И. Валлерстайна, представляет собой «трезвую, рациональную и реалистическую оценку социальных систем, их недостатков и областей, открытых для человеческого созидания», включая облик альтернативного, лучшего и исторически возможного (но вовсе не предопределенного) будущего. В утопистике, по словам И. Валлерстайна, одновременно сочетаются наука, политика и мораль [14, p. 3–4].

5. В некоторых других своих исторических прогнозах И. Валлерстайн расширяет состав альтернативных мировых систем, которые могут прийти на смену капиталистической мир-системе. Так, например, в работе «Исторический капитализм. Капиталистическая цивилизация» («Historical Capitalism with Capitalist Civilization») он называет три возможных сценария трансформации современной мир-системы: первый исходит из возможности ее перехода к неофеодализму; второй связан с установлением некоторого аналога демократического фашизма, когда мир будет разделен на высшую (20% мирового населения) и низшую (остальные 80% населения) касты; третий заключается в переходе к радикально более децентрализованному и высокоэгалитарному мировому порядку [16, с. 175].

Достаточно подробный геополитический сценарий будущего И. Валлерстайн предлагает в работе «Политические дилеммы на рубеже тысячелетий». Как считает ученый, общее состояние, в котором окажется капиталистическая мир-система в период до 2025/50 гг., будет состоянием нестабильности и кризиса, вызванным изменением по-

ложения гегемона мир-системы – США. После бифуркации, которая, по мнению И. Валлерстайна, произойдет в период 2050–2075 гг., мы будем жить не в капиталистической мир-экономике, а при какой-то новой исторической системе или системах [17, с. 183].

Список литературы

1. Филатова О.Ю. Эволюция современной мир-системы в XX–XXI вв.: Сравнительный анализ неомаркстстских концепций: Автореферат дис. … канд. политич. наук. СПб.: СПбГУ, 2005. 21 с.

2. Хакимов Г.А. Социально-философский анализ мир-системного подхода к динамике капитализма: Автореферат дис. … канд. филос. наук. М.: ИФ РАН, 2009. 34 с.

3. Семенов Ю.И. Философия истории: от истоков до наших дней: Основные проблемы и концепции. М.: Старый сад, 1999. 380 с.

4. Арриги Дж. Долгий двадцатый век: Деньги, власть и истоки нашего времени / Пер. с англ. А. Смирнова, Н. Эдельмана. М.: Территория будущего, 2006. 472 с.

5. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире / Пер. с англ. П.М. Кудюкина; Под ред. Б.Ю. Кагарлицкого. СПб.: Университетская книга, 2001. 416 с.

6. Франк А.Г., Джиллс Б. Пять тысяч лет мировой системы в теории и практике / Пер. С.А. Евтушенко, С.В. Жигжитова // Мировой политический процессор: сайт МГУ им. М.В. Ломоносова. – URL: http://www.worldpolit.ru›index.php?option…task= view… Itemid=40 (дата обращения: 15.10.2014).

7. Арриги Дж. Адам Смит в Пекине: Что получил в наследство XXI век / Пер. с англ. Т.Б. Менской. М.: Институт общественного проектирования, 2009. 456 с.

8. Арриги Дж. Утрата гегемонии // Прогнозис. 2005. № 2. С. 5–61.

9. Арриги Дж. Глобализация и историческая макросоциология // Прогнозис. 2008. № 2. С. 57–72.

10. Арриги Дж. Извилистые пути капитала // Пушкин. Русский журнал о книгах. 2009. № 3. С. 27–34.

11. Валлерстайн И. Глобализация или переходная эпоха? Взгляд на долгосрочное развитие мир-системы // Рус. ист. журн. 1998. Т. 1. № 4. С. 365–384.

12. Валлерстайн И. После либерализма / Пер. с англ.; Под ред. Б.Ю. Кагарлицкого. М.: Едиториал УРСС, 2003. 256 с.

13. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / Пер. с англ. под ред. В.И. Иноземцева. М.: Логос, 2004. 368 с.

14. Wallerstein I. Utopistics, Or Historical Choices of the Twenty-first Century. New York: New Press, 1998. 93 p.

15. Валлерстайн И. Утопийское, или исторические возможности XXI века // Прогнозис. 2006. № 1(5). С. 8–57.

16. Валлерстайн И. Исторический капитализм. Капиталистическая цивилизация / Пер. с англ. К.А. Фурсова; Предисл., послеслов., науч. редакт. А.И. Фурсова М.: Товарищество научных изданий КМК, 2008. 176 с.

17. Валлерстайн И. Политические дилеммы на рубеже тысячелетий // Полис. 1996. № 4. С. 179–183.

18. Царев Р.Ю. Концепция мир-системы Иммануила Валлерстайна: генезис и сущность: Дис. … канд. филос. наук. Курган: КГУ, 2002. 258 с.

19. Чешков М.А. Критика миросистемного подхода и концепции капитализма И. Валлерстайна. М.: ИНИОН РАН, 1992. 37 с.

20. Harvey D. Spaces of Hope. Edinburg: Edinburg University Press, 2000. 289 p.

THE WORLD-SYSTEMS DESCRIPTION OF THE FUTURE OF THE MODERN CIVILIZATION: COMMENTARIES AND EVALUATIONS OF THE UTOPISTIC FORECAST OF THE LATE TWENTIETH CENTURY

Yu.K. Volkov, M.A. Zubanov

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The article comments on the utopistic project of Immanuel Wallerstein, the best-known world-systems description of the modern civilization's future developed at the end of the last century. Based on the material of Wallerstein's "Utopistics" and some of his other works, we show the strengths and weaknesses of the long-term forecast of the transformation of the capitalist world-system. The article's elements of novelty include the reference to conceptual inconsistency of the doctrine of the world-systems analysis (WSA) that is realistic and evolutionary in its philosophical foundations, but comes into conflict with the new world trends. Following our analysis, we evaluate the concepts of the WSA and determine the practical importance of modern criticism of utopistics for theoretical and applied sociology.

Keywords: world-systems analysis (WSA), social realism, social evolutionism, capitalism world-system (CWS), anti-systemic movements, scenarios of future, utopistics, transitional period, historical choice, historical alternatives.

УДК 316.32

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СТРАНЫ И ОСОБЕННОСТИ СЫРЬЕВОЙ ЭКОНОМИКИ

© 2015 г.

А.А. Иудин, [1] ***Д.А. Шпилёв*** [2]

[1] Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского
[2] Нижегородская академия МВД РФ

iudin@fsn.unn.ru

Поступила в редакцию 09.06.2015

Проанализированы подходы и оценки проблем модернизации российского общества экспертами, занимающимися конкретной социально-экономической проблематикой. Рассмотрена совокупность проблем, связанных с необходимостью ухода России от сырьевой экономики. В качестве важнейшей проблемы указан менталитет предпринимателей, ориентирующихся на быструю прибыль. Существенными проблемами названы также выбор стратегии заимствования новых зарубежных технологий, определение размера и характера влияния государства на процессы модернизации. Кроме того, рассмотрены проблема социальной ответственности бизнеса в процессах экономической модернизации и влияние культурного фактора на формирование крупных экономик, являющихся необходимым условием модернизации.

Ключевые слова: технологическая модернизация, социальная модернизация, сырьевая экономика, социальная трансформация, коридоры развития.

О необходимости модернизации российской экономики в последние годы пишут много, нередко отмечается, что модернизация экономики включает в себя и модернизацию производств, и техническое перевооружение, и изменения экономической структуры страны, и совершенствование финансовых потоков. Однако модернизация экономики – это прежде всего социальная модернизация, ибо без изменения всей толщи социальных отношений невозможны изменения в отдельных сферах социально-экономической жизни страны. Но понятие «социальная модернизация» является весьма сложным и неоднозначным, причем правомерность применения самого термина для многих небесспорна. Так, В.А. Ядов отмечал, что «надо намертво забыть термин модернизация». Ошибочность этого термина проистекает из ошибочности самого представления о том, «что все страны объективно и необходимо проходят определенные стадии, проходят естественноисторический процесс от примитивного, простейшего, традиционного общества к современному, постсовременному, потом постпостсовременному» [1, с. 6]. Более приемлемым и В.А. Ядов, и многие другие ученые считают термин «трансформация»: «Трансформация (transformatio — превращение) означает переход общества из одного состояния в другое, принципиально иное, причем это … именно превращение, которое подразумевает сложное движение в ту или иную сторону в рамках объективного социально-исторического процесса. Этот процесс социальных изменений объективно зависит от деятельности многообразных социальных субъектов, имеющих специфические и подчас противоречивые социальные интересы. Трансформация подразумевает некое переходное состояние общества, а, может быть, несколько переходных состояний, а каждое переходное состояние (состояние пост-) – это состояние сдвига. … Трансформация – это динамический процесс, это изменения и перемены большой сложности» [2, с. 5]. Тем не менее, дискуссии о необходимости модернизации России не стихают, причем более продуктивным нам представляется подход к проблеме, осуществляемый аналитиками в практическом применении этих понятий – практикующими социологами и экономистами.

Проблема модернизации России в практическом приложении анализируется с позиций необходимости вхождения страны в число индустриально развитых государств и обычно рассматривается в контексте ухода от сырьевой экономики. Эта проблема актуализируется мнением о том, что модернизация начинается с понимания потребности слезть с экспортно-сырьевой иглы, однако социально-экономическая ситуация в России и мировая конъюнктура усиливают зависимость страны от экспорта именно сырьевой продукции. В период высоких цен на нефть и газ (2006–2009 гг.) в стране так и не была создана дееспособная программа инду-

стриализации экономики и экспорта. В настоящее время эта проблема становится особенно острой в связи с постоянно ухудшающейся ситуацией на Украине, а ведь еще в 2010 г. аналитики отмечали, что события как в политической, так и в экономической сфере, весьма жестко ставят «вопрос о зависимости российской экономики от экспорта сырья. Минимальная доля готовой продукции (около 10–12%) и высокая доля сырья (около 90%) в структуре российского экспорта ставит нашу страну в один ряд с такими слаборазвитыми государствами, как Эритрея, Эфиопия, Йемен, Камерун, Барбадос, Чад, Шри Ланка, Сенегал, Суринам, Мадагаскар, Папуа, Экваториальная Гвинея» [3].

Выход из этой ситуации в России, по мнению аналитиков, лежит только на путях технологического развития страны, о чем, в частности, нередко заявлял В.В. Путин. Стратегическое развитие страны нельзя строить только или преимущественно на нескольких экспортных отраслях: «это ставит всю страну в прямую зависимость от колебаний глобальной сырьевой конъюнктуры. Россия должна стать одной из крупнейших экономик мира и обеспечить гражданам ведущие мировые стандарты жизни. Этого можно достичь, увеличив за десять лет ВВП на душу населения с сегодняшних 19 до 35 тыс. долларов. Но таких цифр нельзя добиться только за счет сырьевой модели развития» [4]. Сырьевая составляющая является важнейшей частью российской экономики уже в связи с тем, что наша страна входит в число лидеров по запасам и добыче нефти и не может полностью отказываться от экспорта углеводородов. Проблема заключается в другом: по уровню глубокой переработки нефти наша страна заметно отстаёт от других государств, причем не только экономически наиболее развитых. По мнению экономиста А. Чичкина, «около 80% перерабатывающих мощностей, созданных еще в 1980-е гг., давно изношены и устарели. Из 500 млн тонн нефти, добываемых в РФ за год, перерабатывается, самое большее, 255–265 млн тонн. То есть, чуть больше половины. Из этого сырья в РФ производятся в основном мазут и бензин среднего качества. Глубина переработки нефти в России составляет чуть более 70%. Для сравнения: в США – 92–93%, в Западной Европе – 85–90%, в КНР – 85%. Даже в бывших республиках СССР этот показатель не ниже 80%, а в странах-членах ОПЕК – не меньше 85%. В результате, Россия с трудом экспортирует свои нефтепродукты не только из-за все ужесточающихся экологических норм за рубежом, но и вследствие низкого спроса на эту российскую продукцию» [5]. Причина этого в том, что российский нефтяной бизнес ориентирован на быструю сверхприбыль, получаемую за счет роста экспорта сырья, поэтому вложения в переработку считаются слишком долгими и неприбыльными и «…высококачественные продукты из российской нефти выпускаются другими странами, среди которых Китай, Финляндия, Польша, Чехия, Япония, Турция, Беларусь и другие» [5]. Данная ситуация может быть исправлена только с помощью модернизации перерабатывающих отраслей отечественной экономики, но это возможно лишь на основе формирования долгосрочной государственной политики не только в области экономики, техники, технологии, но и в сфере формирования эффективных социально-экономических отношений, способных формировать адекватный менталитет отечественных бизнесменов. А это уже сугубо социальная проблема, которая не может быть урегулирована с помощью экономических механизмов.

Возникновение данной проблемы, по мнению М. Рубченко, имеет исторические корни и во многом связано с периодом перехода СССР с экономики угля на экономику нефти, который начался в середине 1960-х гг. после открытия нефтяной скважины на Самотлоре и Уренгойского газового месторождения. Экономический эффект этого перехода не замедлил сказаться: «из-за нефтяного кризиса 1973 г. цены на углеводороды поднялись вчетверо, и перед Советским Союзом открылась перспектива быстрого и легкого обогащения за счет экспорта нефти и газа. Повторение успеха сталинской индустриализации по принципу сырье в обмен на западные технологии и быстрый переход к новому экономическому укладу, основанному на нефти, выглядели вполне реально» [6]. В этих условиях советское руководство фактически заморозило программу интенсификации сельского хозяйства, принятую в начале 1970-х гг., в ожидании больших валютных поступлений. Но эти поступления были возможны только в условиях устойчиво хороших отношений с США. Этого не произошло: «в результате американско-саудовских договоренностей по увеличению объема нефтедобычи курс доллара начал снижаться, размер валютной выручки СССР от экспорта нефти тоже стал стремительно уменьшаться. За первые три года 12-й пятилетки (1986–1988) из-за снижения цен на нефть СССР потерял около 40 млрд рублей. От этого удара советская система так и не смогла оправиться» [6]. Основным фактором, определившим распад

СССР, сегодня считается именно политическая акция руководства США, приведшая к резкому падению цены на нефть. Таким образом, зависимость состояния экономики России от экспорта углеводородов является основным фактором риска для страны.

В начале XXI в. перед Россией во всей остроте встал жизненно важный вопрос о выборе дальнейшего вектора развития в эпоху глобализации. «Нельзя войти в глобальную экономику, имея, главным образом, сырье или продукты его первичной индустриальной переработки. Поэтому сегодня вошедшими в глобальную экономику считаются только десять незападных стран – Китай, Япония, Индия, Бразилия, Турция, Польша и некоторые другие. России среди них нет» [7, с. 208]. Особенно остро и актуально в данных условиях стоит вопрос о сохранении валютной выручки в стране, ибо значительная часть дохода, получаемого от продажи сырья, поддерживает чужую экономику, уходит на Запад. А в этих средствах остро нуждается отечественная экономика для развития инфраструктуры, обустройства месторождений. Нынешнее руководство страны постоянно говорит о необходимости создания условий, при которых иностранные и отечественные компании стали бы вкладывать средства в новые проекты на территории России. И определенный прогресс на этом пути уже достигнут: иностранные компании наращивают свое присутствие в экономике России и, по многим оценкам, будут продолжать наращивать его в нашей стране. Но наряду с положительными аспектами эти процессы несут в себе и целый ряд серьезных рисков. Ведь чем больше присутствие, тем больше влияние. Чем больше влияние, тем больше зависимость и контроль. Приходящая иностранная корпорация (компания), по определению, заинтересована в вытеснении с рынка местных конкурентов и их продуктов [8]. Это естественное последствие конкурентной борьбы за рынки, и для успешной конкуренции с иностранными производителями приоритетной задачей модернизации в России становится выход на передовую технологическую границу, Россия должна стать технологически состоятельной страной [9]. Как правило, с этим согласны и политики, и ученые, и производственники, и экономисты, но пока никто не смог сформулировать более-менее подробную схему такого перехода. Известно только, что сначала необходимо произвести модернизацию производственного комплекса, а затем на его основе переходить от сырьевой ориентации экономики к высокотехнологичной. Речь идет о подготовленном резком скачке к высоким технологиям [10].

Подобный подход вполне согласуется с теоретическими построениями ведущих западных ученых. Резюме их теоретических позиций выглядит следующим образом: 1) технологические инновации – ведущая сила нового этапа модернизации, и поэтому она должна быть интегрирована в концепции и само тело социальной структуры общества; 2) технологическая парадигма развития синергетична по характеру, так как представляет собой кластер взаимозависимых технологических, организационных и управленческих инноваций; 3) основой и ключевым моментом социальной структуры и социальной морфологии общества являются сети, позволяющие одновременно совладать с текучей децентрализацией и принимать централизованные решения; 4) происходит сдвиг от компьютерных технологий к технологиям диффузных сетей [11]. Органическое внедрение новых технологий возможно, таким образом, прежде всего через развитие малого и среднего бизнеса, более чуткого к возможностям новых технологий, через интеграцию малых форм в органичные сетевые социально-экономические корпорации.

Однако правильные теоретические построения далеко не всегда согласуются с реалиями российской действительности. Именно это обстоятельство и определяет существенную дивергенцию взглядов ведущих экспертов на модернизацию нашей страны. Технико-экономическая часть понятна всем: прежде всего речь идет о разработке или приобретении передовых технологий. Но здесь возникает социальный аспект этой проблемы: отставшая экономика не в состоянии осваивать и эффективно использовать передовые технологии. Этому препятствует прежде всего сложившаяся в недрах экономики система квалификационно-технологических отношений, поэтому заимствовать можно только те технологии, которые можно освоить и эффективно использовать в существующей производственной системе. Однако и международная практика, и накопленный отечественный опыт показывают, что на стадии заимствования технологий наиболее эффективны только крупные корпорации. Это означает, что без крупных предприятий невозможно построить современную экономику, поэтому в ближайшее время не стоит ожидать существенного усиления роли малого и среднего бизнеса в нашей стране. Кроме того, по мнению В.М. Полтеровича, на стадии догоняющего развития государство должно вмешиваться в экономический процесс

в большей мере, нежели в развитой экономике [12]. А вмешательство государства в экономический процесс в нынешнем состоянии системы государственного управления возможно только во взаимодействии с крупным бизнесом.

В этой ситуации чрезвычайно важна консолидация элит на основе их социальной ответственности, однако отечественные элиты являются разобщенными и в их среде сильно развиты эгоистические устремления. В любом случае интенсивное развитие России в современном глобальном мире невозможно без конкурентоспособных технологий. В этой ситуации бизнес должен быть заинтересован в инвестициях в научно-производственную базу и собственные научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы. Однако печальный опыт 1990-х гг. показал, что мотивация максимально быстрого извлечения прибыли, которую имеет большая часть нашего бизнеса, не очень соотносится с идеей кропотливого создания своих технологических ноу-хау [13]. Возможно, поэтому в приоритетных научно-технологических направлениях развития России, выделяемых правительством, напрямую не упоминается такая сфера, как машиностроение и станкостроение. Безусловно, производить продукцию можно и на иностранных станках, но такая большая страна, как Россия, не может считаться самостоятельным экономическим игроком без собственной машиностроительной базы.

Эксперты отмечают ряд отрицательных последствий покупки за рубежом оборудования и производственных технологий. Во-первых, импорт хорош только тогда, когда он осуществляется добросовестно. Но зачастую импортируются устаревшие технологии. Во-вторых, продавая новейшие технологические разработки, фирма-поставщик, как правило, стремится оставить за собой все сколько-нибудь сложные элементы обслуживания оборудования и технологических процессов. Покупатель, таким образом, попадает не только в технологическую, но и в экономическую зависимость от поставщика [13]. В-третьих, проданные технологии остаются у продавца, что лишает покупателя возможности конкурировать с продавцом в будущем. Совокупность этих проблем для многих экспертов становится сегодня не просто очевидной, но в чем-то хрестоматийной [14]. В-четвертых, страна не может сформировать полноценную экономику знаний, если не использует эти знания в собственной производственно-экономической практике. В-пятых, открытым остается вопрос защиты разработчиков и покупателей от контрафактных производителей [15]. Последнее обстоятельство является весьма распространенным явлением в современном мире, когда похищаются передовые технологии, которые затем тиражируются под другим именем. Этот момент весьма важен и в том плане, что внедрять новые технологии целесообразно с ориентацией на внешние рынки, которые уже заняты, причем одним из важных факторов конкурентоспособности на них является дешевая рабочая сила. Следует добавить, что современные научно-технические тенденции формируют новую систему отношений в технологической сфере – центры компетенции, создающие новые технологии, которыми они монопольно владеют. Такие центры создают технологии массового производства, которые активно тиражируются, но их деятельность в своих основных элементах полностью контролируется из этих центров компетенции.

В любом случае для реализации поставленных целей и достижения значимых успехов на выбранных направлениях модернизации стране необходимы промышленная политика и индикативный план развития. В частности, В.М. Полтерович предлагает ввести так называемое интерактивное планирование как важный инструмент догоняющего развития. Интерактивное планирование принципиально отличается от советского, навязывавшегося сверху. Оно означает согласование на основе взаимных интересов позиций власти, бизнеса и общества. Государство при этом берет на себя обязательства содействовать бизнесу и гарантировать интересы рабочих коллективов. Через 20 лет, по мнению В.М. Полтеровича, необходимость в интерактивном планировании отпадет. Именно так происходило во Франции, на родине индикативного планирования, в Японии и других странах [12].

Однако прежде чем приступать к планированию и решению конкретных задач, необходимо проанализировать, как современная теория постиндустриального, информационного общества согласуется с экономической реальностью – мировой и российской. В развитых странах, где уже состоялся переход от индустриализма к постиндустриальному укладу, постиндустриальный сектор делится на две разные части: сферу услуг и технологическую сферу. Сфера услуг, как бы интенсивно она ни развивалась, сколько бы людей ни было в ней занято внутри страны, является локальной, неглобализируемой и при всей своей успешности не дает стране преимуществ в международном разделении труда. Технологическая сфера, к которой относятся самые различные техноло-

гии, действительно развивается бесконечно и обеспечивает тотальное лидерство развитых стран и будет его обеспечивать еще долго [16]. В отличие от традиционных услуг технологии не только удешевляют продукцию, но и сами постоянно дешевеют.

Сохраняя технологическое лидерство, технологии развитых стран не всегда создают в их экономиках достаточное количество добавленной стоимости. Это видно на примере таких стран, как США и Китай. Америка, которая является технологическим лидером и будет им оставаться, по экономическим характеристикам проигрывает Китаю, который стремительно усваивает созданные на Западе (пусть даже не суперсовременные) инновации и применяет в своем индустриальном производстве. Подобная ситуация будет сохраняться, потому что масса добавленной стоимости, создаваемой в индустриальной сфере, выше, чем в информационной. Кроме того, число успешных бизнесов в сфере инноваций по сравнению с числом попыток не так уж и велико. Историй успеха – одна на десятки, если не на сотни попыток, и процент успеха невелик, тогда как в индустриальной сфере, гораздо более традиционной, он куда выше. Кроме того, в мире не происходит массового банкротства крупных международных промышленных корпораций [16]. Если технологический сектор может выживать только за счет стремительного удешевления продукции (дешевеет продукция, непосредственно связанная с высокими технологиями – компьютеры, микрочипы, фотоаппараты и т.д.), то индустриальная продукция, оставаясь на острие технологического развития, в цене практически не падает. Эксперты считают, что при нынешнем уровне деиндустриализации Россия не сможет перепрыгнуть в современный постиндустриальный этап развития цивилизации. Для России следующий этап как раз индустриальный, это производство нормальной промышленной продукции, которая может быть продана на мировом рынке. Однако при нынешней системе управления даже это сделать очень сложно. Для начала России нужны западные технологии образца середины 1990-х гг., политическая мотивация и соответствующим образом подготовленные кадры [16].

Альтернативой индустриального пути прорыва России в постиндустриальный мир могут явиться так называемые коридоры развития, нового направления привлечения инвестиций – одновременной координации многих разных потоков (товарных, пассажирских, энергетических, информационных, технологических). Для внедрения такого интересного проекта, как коридоры развития, необходимо активное участие государственных структур. Создание подобных коридоров развития – один из важнейших элементов сегодняшнего продвижения [17]. Успешной реализацией данного проекта является создание так называемых Томских набережных, где на площади 200 га (бывшее русло Томи, кварталы частной застройки и просто заброшенные территории) организована площадка для строительства межуниверситетского кампуса, экспоцентра, торгово-развлекательных объектов, гостиницы. Смысл этого проекта заключается в создании на территории региона самодостаточной системы, которая работала бы на привлечение инвесторов вне зависимости от конкретных людей. В данном случае в Томске реализуется проект, опирающийся на специфику вузовского центра, города, где каждый четвертый житель – студент. Идея коридоров развития опирается, в том числе, и на идею создания академгородков и закрытых городков, где у России есть очень важный опыт [18].

Перспективы России и в том, что XXI век – это век больших стран, время колоссальных коммерческих империй. Большой размер нужен для финансового успеха, связанного с одновременным наличием и адекватного рынка, и производственных мощностей. Растет Латинская Америка – регион, объединенный общим языком и культурой. Растет арабский Восток. Культурная общность становится принципиальнейшим средством взаимопонимания и тем самым снижения транзакционных расходов. Основной несущей инфраструктурой становится общий язык. Это новая норма, достигнутая за счет мощных коммуникационных технологий новой эпохи. При этом малые и средние страны, стоящие особняком, включая новых членов Европейского Союза, утрачивают старую языковую общность и не обретают новой [18]. В этой связи вновь остро встает вопрос о роли русского языка на постсоветском пространстве, и в частности когда речь об использовании такого ресурса модернизации, как освоение новых территорий внутри страны. В настоящее время демографический ресурс, необходимый России для освоения новых территорий, налицо. Его практически бесплатно предоставляют южные республики ближнего зарубежья. В истории подобные ситуации уже бывали: столетие назад иммиграция из обездоленной Восточной Европы точно таким же образом оплатила и обеспечила рост США. Нельзя забывать и об опыте Советского Союза. СССР развалился, потому что перестал расти, перестал осуществлять

крупные инфраструктурные проекты, такие как ГОЭЛРО и БАМ. Помимо этого выяснилось, что технологии того времени не годились для такой трудной и разнообразной территории. Из-за примитивности коммуникаций и значительного размера населения поддерживать все это было дорого и неудобно. СССР так и не смог решить задачу по созданию достаточно крупной территории для разворачивания индустриальных технологий из-за отсутствия объединяющей инфраструктуры, адекватной геоклиматическим условиям страны. Следует отметить, что данный случай не является уникальным: под логистическим бременем поддержания территории развалились все империи, начиная от Ассирийской и заканчивая Британской и Советской [19].

Экспорт нефти и газа, объективно тормозящий индустриальную модернизацию страны, в случае опоры на него как на главный источник валютных поступлений может стать, в первую очередь, плацдармом для развития высоких технологий добычи углеводородов. Во вторую очередь, это исходный плацдарм для создания высокотехнологичного производства в Восточной Сибири, в Арктике, для создания высокопроизводительного сельского хозяйства в нечерноземной полосе. Именно в этих регионах находятся полюса технологического роста, связанные с робототехникой, дистанционным управлением оборудованием в тяжелых условиях, распознаванием образов, восстановлением малопродуктивных почв. Однако осуществлять эти проекты России необходимо своими силами, на своем конкурентоспособном оборудовании по мере накопления опыта разработки и применения современных технологий. России необходимо учесть свой исторический опыт и не повторить прежних ошибок. Только тогда страна при помощи освоения своей богатейшей территории сможет стать высокотехнологичной державой [20].

Профессиональное социологическое и философское российское сообщество активно исследует методологические подходы к анализу проблемы социального, культурного, политического и экономического развития России. Однако эти исследования до настоящего времени практически не выходят за рамки традиционных концепций (в частности, обсуждения вопроса о том, должна ли наша страна следовать по пути, проложенному Западом, или у неё есть свой особенный путь развития). Попытки осмысления реальных проблем российской действительности, предпринимаемые экспертами, занимающимися конкретной социально-экономической проблематикой, оказываются более продуктивными и позволяют увидеть реальную социальную подоплеку проблемного поля современной России.

Утверждение, которое можно считать банальным, о том, что главное условие модернизации России – это уход от сырьевой экономики, при более тщательном рассмотрении обретает черты серьезнейшей социальной проблемы. Дело в том, что «слезть с сырьевой иглы» можно только на пути технологического развития страны, которое необходимо начинать с модернизации перерабатывающих отраслей. А для этого нужны не столько средства, сколько изменение менталитета предпринимателей, ориентирующихся сегодня на быструю прибыль. Этот менталитет фактически унаследован от установок советского руководства 1970-х гг., когда появились сырьевые сверхприбыли от торговли нефтепродуктами. Но и тогда, и сейчас эта политика несёт в себе серьезные риски, связанные с тем, что существуют силы, способные на глобальное управление рынками. Эти риски были реализованы процессами распада СССР, и аналогичные процессы наблюдались на рубеже 2014–2015 гг.

Таким образом, необходимо торговать не столько сырьем, сколько переработанной качественной продукцией, готовой к применению, а для этого необходима модернизация перерабатывающих отраслей, что важно и для сохранения валютной выручки, которая сегодня стремится остаться за рубежом. Возвращение средств необходимо и для того, чтобы отечественное предпринимательство было более конкурентоспособным. Доминирование в экономике страны иностранных инвесторов может привести к частичной или полной утрате экономического суверенитета: иностранные инвесторы просто в силу закона конкуренции будут вытеснять с рынка отечественных производителей.

Проблема заимствования за рубежом новых технологий в условиях отставшей экономики связана, в частности, с тем, что заимствовать и продуктивно использовать можно только те технологии, которые могут быть использованы в существующей производственной среде, в системе существующих экономических отношений, где должны складываться новые структуры, соответствующие этим технологиям. В связи с этим скачок к новым технологиям подразумевает логику малых форм их внедрения – малого и среднего бизнеса. И здесь возникают две проблемы. Во-первых, в существующую производственную среду можно внедрять пере-

довые технологии только в крупных корпорациях, а во-вторых, в России нет опыта и традиций взаимодействия госструктур с малым бизнесом. Это означает, что в создавшихся условиях отсутствуют предпосылки мобильных путей модернизации – через малый и средний бизнес.

Дополнительные риски, связанные с покупкой технологий за рубежом связаны с тем, что новейшие технологии продавец обычно оставляет за собой, формируя тем самым ситуацию зависимости от поставщика. При этом он обычно продает устаревшие технологии, лишая покупателя условий будущей конкуренции. Кроме того, при покупке технологий в стране не развивается экономика знаний, чем усугубляется экономическое и научно-техническое отставание.

Постиндустриальный сектор делится на две части: сферу услуг и технологическую сферу, и только последняя носит характер глобальной. При этом некоторые эксперты отмечают, что технологический лидер, функционирующий преимущественно в сфере информационных технологий, не обязательно является лидером экономическим, так как экономическое лидерство базируется преимущественно на индустриальном производстве.

Особую важность для модернизации страны обретает проблема ответственности бизнеса: создание собственных ноу-хау в принципе не соотносится с желанием быстрой прибыли, и речь в данном случае идет о готовности предпринимателей к определенным жертвам во имя прогресса всего российского общества. Более того, многие эксперты отмечают важность культурной составляющей для социально-экономического прогресса, который подразумевает интеграционные тенденции. Необходимо экономическое укрупнение, нужен союз родственных социальных структур. В этой связи культурная общность рассматривается как средство взаимопонимания и потому снижения транзакционных расходов. Культурная и, что особенно важно, языковая интеграция являются важнейшими условиями формирования крупных экономик, и здесь особенно остро встает вопрос о создании объединяющей инфраструктуры, построенной на историческом и культурном единстве.

Список литературы

1. Социальные процессы современной России: Материалы научно-практического семинара, Нижний Новгород, 11–13 сентября 2002 г. / Ред. В.А. Блонин, А.А. Иудин. Нижний Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2002. 169 с.

2. Иудин А.А., Шпилёв Д.А. Современная немецкая социология (обзор). Трансформационные процессы в Восточной Германии. Нижний Новгород. Изд-во НИСОЦ, 2012. 90 с.

3. Почему усиливается сырьевая зависимость России. Комментарий Алексея Чичкина // Столетие. 21.05.2010. – URL: http://www.stoletie.ru/ fakty_i_kommentarii/pochemu_usilivajetsa_syrjevaja_zavisimost_rossii_2010-05-21.htm (дата обращения 25.02.2015).

4. Восканян М. Восстановить ориентацию // Однако. 28.11.2014. – URL: http://www.odnako.org/almanac/material/vosstanovit-orientaciyu/ (дата обращения 18.03.2015).

5. Почему переработка нефти в России – одна из самых отсталых в мире. Комментарий Алексея Чичкина // Столетие. 20.02.2012. – URL: http://www.stoletie.ru/fakty_i_kommentarii/pochemu_pererabotka_nefti_v_rossii__odna_iz_samyh_otstalyh_v_mire_2012-02-20.htm (дата обращения 23.12.2014).

6. Рубченко М. Заложники индустриализации // Эксперт. № 32 (716). 16.08.2010. – URL: http://expert.ru/expert/2010/32/zalozhniki_industrializaciya/ (дата обращения 19.03.2015).

7. Модернизация и глобализация: образы России в XXI веке / Под ред. Г.В. Федотовой. М.: ИФ РАН, 2002. 208 с.

8. Бондарь В. Мундир английский, погон российский // Однако. 13.12.2011. – URL: http://www.odnako.org/blogs/mundir-angliyskiy-pogon-rossiyskiy/ (дата обращения 19.03.2015).

9. Технологически состоятельная модернизация. Как капитализировать интеллект страны / Рукопись доклада на заседании Консультативной рабочей группы Комиссии при Президенте Российской Федерации по модернизации и технологическому развитию экономики России // Интелрос. – URL: http://www.intelros.ru/pdf/tehnologicheski_sostoyatelnaya_modernizaciya-93.pdf (дата обращения 15.02.2015).

10. Самсонов Н. Фарватер индустриализации // Эксперт Сибирь. 2005. № 46 (96). – URL: http://expert.ru/siberia/2005/46/46si-itema1_44201/ (дата обращения 20.03.2015).

11. Яницкий О.Н. Модернизация в России и вокруг: конспект // Социологические исследования. 2011. № 5. С. 136–145.

12. Полтерович В.М. Создавать технологии или заимствовать их? (интервью С. Синявской) // Интернет-журнал Наука и технологии РФ (STRF). – URL: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=358&d_no=15442&FullScreen=1#.VIQ8hv28F8E (дата обращения 15.02.2015).

13. Восканян М. Без сюрпризов // Однако. 11.02.2012. – URL: http://www.odnako.org/almanac/material/bez-syurprizov/ (дата обращения 18.03.2015).

14. Горбунков С. Новая индустриализация: вопросы скептика // Однако. 03.10.2011. – URL: http://www.odnako.orgnovaya-industrializaciya-voprosi-skeptika/comments/page-2/ (дата обращения 19.03.2015).

15. Глобальная информатизация и безопасность России / Под общ. ред. В.И. Добренькова. М.: Изд-во Московского университета, 2001. 398 с.

16. Владислав Иноземцев: Политическая воля – это абсолютное и главное (беседу вели А. Кобяков и М. Воскинян) // Однако. 29.09.2011. – URL: http://www.odnako.org/magazine/material/vladislav-inozemcev-politicheskaya-volya-eto-absolyutnoe-i-glavnoe/ (дата обращения 19.03.2015).

17. Чернышов С. Инвесторов приглашают в коридоры развития // Эксперт. № 20 (851). 20.05.2013. – URL: http://expert.ru/expert/2013/20/investorov-priglashayut-v-koridoryi-razvitiya/ (дата обращения 19.03.2015).

18. Громыко Ю.В. Лекция в Саровском физтехе для сотрудников института и Ядерного центра // Альманах Восток. 25.04.2007. – URL: http://www.situation.ru/app/j_art_1185.htm (дата обращения 26.02.2015).

19. Бадалян Л., Криворотов В. Пустить в рост. // Однако. 20.12.2011. – URL: http://www.odnako.org/blogs/pustit-v-rost/comments/ (дата обращения 18.03.2015).

20. Бадалян Л., Криворотов В. Реиндустриализация: зачем и почём // Однако. 12.06.2013. – URL: http://www.odnako.org/almanac/material/reindustrializaciya-zachem-i-pochem/ (дата обращения 18.03.2015).

SOCIAL PROBLEMS ASSOCIATED WITH MODERNIZATION OF RUSSIA AND SPECIFICS OF A COMMODITY-BASED ECONOMY

A.A. Iudin[1], D.A. Shpilev[2]

[1] Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod
[2] Nizhni Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

The article analyzes some approaches to and assessments of the problems associated with modernization of the Russian society made by experts dealing with specific socio-economic topics. The authors review the aggregate of problems associated with Russia's need to move away from its commodity-based economy. The major problem here is the mentality of entrepreneurs, who aim for quick profits. This mindset stems from the Soviet economy management approach and currently is highly compromised by the fact the global markets are under the external control. Another significant problem consists in selecting the strategy for borrowing new foreign technologies and determining the scale and nature of how the state influences modernization processes. Purchasing technologies abroad is associated with a number of additional risks - dependency on the supplier, intentional furnishing of obsolete technologies, and retarded development of the knowledge economy. The article also covers the issue of the social responsibility of business as regards the economy modernization processes and the impact of the cultural factor on large economies formation processes that represent an essential condition of modernization.

Keywords: technological modernization, social modernization, commodity-based economy, social transformation, development corridors.

УДК 316

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРУД, ЕГО СИМВОЛИКА И ОБЩЕСТВЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ЖИТЕЛЕЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

© 2015 г.

Е.А. Окладникова

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, С.-Петербург

okladnikova-ea@yandex.ru

Поступила в редакцию 11.06.2015

Анализируются результаты исследования представлений жителей российского мегалополиса (Санкт-Петербурга) о символике и социальной значимости труда преподавателей современных российских вузов – первого за последние десять лет качественного социологического исследования особенностей отражения в менталитете россиян символики педагогического труда в современной России. Исследование было осуществлено по методике нарративного интервью (N = 67). Обработка результатов по методикам социальной герменевтики показала низкий уровень герменевтического знания, в частности – о символике педагогического труда; малую связь между современным социокультурным миром и традицией.

Ключевые слова: символика, педагогический труд, социальная герменевтика.

Проблемный вопрос социальной теории труда может быть сформулирован следующим образом: «Как труд связывает человека и общество?». Сегодня все более очевидной становится граница между теми, кто вынужден трудиться, так как не имеет никаких других доходов для существования, и теми, кто обладает достаточными средствами, чтобы осуществлять жизнь вне поля трудовой активности. Отношение к труду формирует социальные группы, общности, классы. Такого рода отношения рефлексируются общественным сознанием, а затем получают развернутые символические коннотации в разных коммуникативных форматах: образном, словесном, музыкальном, художественном, литературном и др.

Труд – это универсальное общественное явление. Универсальное потому, что с его помощью можно определить общественную полезность человека; понять причины и силы позитивного развития общества, а также его богатства; объяснить прогресс общественного развития; раскрыть противоречия и конфликты общества; доказать взаимоопределенность социальной, экономической, политической, культурной и религиозной жизни социума [1]. Например, в советское время труд на благо Родины героизировался, о чем свидетельствовали звание Героя Социалистического Труда и его визуализация − золотая звезда Героя. Доблестный труд восхвалялся в героических песнях-гимнах, увековечивался на полотнах художников-соцреалистов, наконец, находил романтизированное воплощение в монументальной скульптуре В.И. Мухиной «Рабочий и колхозница» и художественных фильмах. Такими фильмами были «Республика ШКИД», «Доживём до понедельника», «Учитель», «Ключ без права передачи» и др.

Сегодня тема труда, в том числе педагогического, не рассматривается социологами в качестве определяющей бытие человека [2]. Фокус исследований направлен на изучение таких явлений, как потребление, мобильность, сети, информация, разнообразные формы девиаций. Мода на исследование славной трудовой деятельности прошла. В обществе потребления труд мыслится как вынужденная активность, необходимая для достижения целей культуры консюмеризма.

В 2014 г. нами было проведено исследование символики педагогического труда, принятой в современном российском обществе.

Целью исследования была реконструкция общественного значения смысловых структур, связываемых нашими респондентами с трудом преподавателей ВУЗов. Программа исследования была ориентирована на следующие задачи: 1) реконструкцию паттернов социальных практик, которые понимаются как способ решения проблем, связанных с вопросами гендерного неравенства, которое просматривается в разном отношении к труду преподавателей разного пола; 2) изучение восприятия респондентами групповых возрастных различий (ППС молодого и пожилого возрастов) в контексте символических структур, а именно образов-символов педагогического труда; 3) выявление общих

практик повседневности, которые определяют оценку респондентами педагогического труда и, соответственно, статуса преподавателей вуза в современной России через интерпретацию ими этой символики.

Исследование осуществлялось методом нарративного интервью, в котором приняло участие 67 человек: респонденты молодого (N = = 42), трудоспособного возрастов (N = 17) и пожилого возраста (N = 8). Это было пилотное исследование, осуществленное на основе квотной выборки, которая была сформирована по принципу «доступных случаев» и не была в строгом научном смысле репрезентативной. Нами были выбраны представители разных возрастных групп, которых отличал разный социокультурный и социально-политический тезаурус. В число респондентов пожилого возраста попали люди, которые были знакомы с педагогикой советской эпохи; в группу респондентов трудоспособного возраста вошли люди эпохи постперестроечной педагогики; а в группу молодых респондентов – студенты, образование которых проходит под знаком Болонского процесса. Полученную в результате интервью информацию мы анализировали, сравнивая ответы респондентов разных возрастных групп; а примененная в полевом исследовании методика нарративного интервью [3] имела целью побудить респондентов обратиться к событиям личной истории, заставить их осмысливать символику педагогического труда, опираясь на ценностно-нормативный опыт своего поколения.

С целью сформировать банк данных, собрать воедино все символы, которые сегодня используются для обозначения смыслов, социальной и культурной значимости педагогического труда, нами был осуществлен анализ более 237 интернет-сайтов. Эта работа позволила выявить девять наиболее распространенных символов педагогического труда: семь базовых (сова, пеликан, книга, указка, докторская шапочка (конфедератка), дубовые/лавровые ветви, писчее перо) и два сложносоставных (конфедератка + книга и книга + флаг РФ) (рис. 1).

Сайты были выбраны на основании следующих критериев: 1) *проблематика сайта* (в названии Интернет-сайта по вопросам педагогики мы выделили соответствующие проблематике названия сайта (если в названии были слова: символика, педагогический труд, символы педагогики, символы образовательных учреждений»; 2) *характер документов*, вывешенных нас сайте, и наличие ключевых слов в их названиях (педагогический труд, символ педагогики, символика школы, символика университета); 3) наличие общепринятой сегодня в среде дизайнеров сайтов *визуальной символики педагогического труда*, а именно использование авторами в материалах сайтов визуальных образов и символов, которые традиционно воплощают идеи, связанные с педагогикой, накоплением и трансляцией информации (например, сова, пеликан, указка, книга). Девять символов, выбранных нами для изучения педагогического труда, соответствовали следующим критериями: 1) частота встречаемости среди образцов визуальной символики, репрезентирующей этот вид труда; 2) вписанность в европейскую (включая греческую и римскую) мифологическую традицию (рис. 2).

Работа по реконструкции общественного значения символики педагогического труда была осуществлена методами герменевтической социологии [4]. Постулаты этой методологии основаны на идее о том, что символы как уникальные смысловые образования возникают на осях пространств вещного и духовного миров. В этих точках пересечения пространства мира вещей и мира образов (слов, идей, представлений) ведут диалог сразу на двух языках: вещей и слов. Это открывает границы человеческого сознания для их взаимопереводимости. Методы социальной герменевтики позволяют выявить внутренние смыслы, которые респонденты ассоциируют с символами педагогического труда как с объектами вещного (указка, книга, конфедератка) и животного (пеликан, сова) мира. Эти смыслы вскрывают потаённые связи между объектами вещного и животного миров и ценностями педагогического труда, которые латентно присутствуют в умах наших респондентов. Иными словами, эти символы становятся овеществленными значимостями педагогического труда в современной российской культуре.

В ходе интервью мы предлагали нашим респондентам описать значение каждого из отобранных нами для анализа 9 образов: 1) с точки зрения доступных респондентам историко-мифологичес-ких параллелей; 2) путем выстраивания респондентами ассоциативного ряда между этими 9 образами и собирательными образами педагогов разного пола и возраста; 3) путем сравнения символики педагогического труда в эпоху СССР и в современную нам эпоху.

Рис. 1. Символика педагогического труда в современной России (по сайтам системы Интернет) [4]

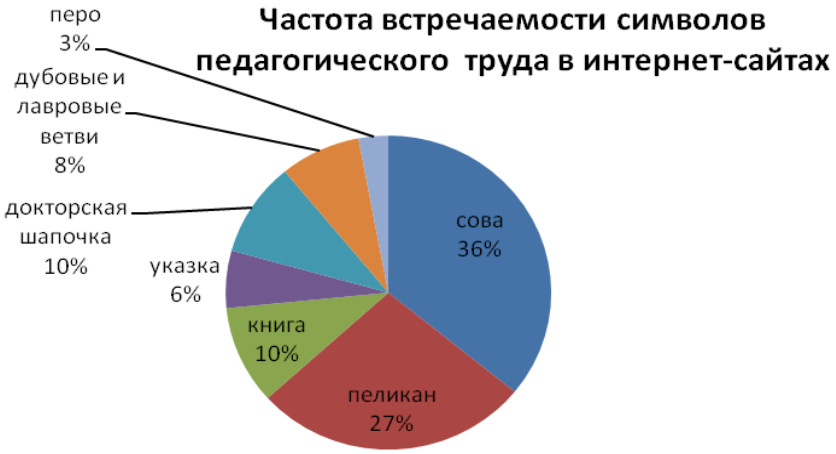

Рис. 2. Наиболее часто встречаемые символы педагогического труда в материалах интернет-сайтов

Как известно, архаическая семантика этих символов разнообразна. Она сильно варьируется в зависимости от эпохи и географической территории. Так, семантика знамени (флага) хотя и сводится к общему смысловому знаменателю, связывающему его с понятием «власть», но в разных культурных традициях (от африканских (Египет), до европейских (христианство, королевская власть), азиатских (Древний Китай, Монголия) и др.) обрастает массой местных коннотаций. Поэтому в поисках общих истоков семантики каждого из выбранных символов, мы обратились к европейскому культурному опыту, который, как известно, впитал ми-

фологические традиции, а с ними и многие символико-социальные конструкты египетской, античной и древней скандинавской духовности. Выяснение общих истоков семантики символов педагогического труда нам было необходимо, чтобы определить генеральные идеи, которые мотивировали выбор дизайнерами именно таких объектов, как сова, пеликан, книга, указка, докторская шапочка (конфедератка), дубовые/лавровые ветви, писчее перо, для символического обозначения именно педагогического труда.

Так, выбор пеликана в качестве эмблемы педагогического труда для создателей сайтов был обусловлен христианской легендой, в которой пеликан являлся символом милосердия. По одной из версий этой легенды, явно народного происхождения, мать-пеликаниха случайно придушила в объятиях любви птенца, а прилетевший отец-пеликан, разорвав клювом бок, напоил птенца кровью, чем возвратил его к жизни. Жертвенная любовь к своим детям пеликана становится аллегорией Христа. У этой легенды есть корни, восходящие к римскому обычному праву и мифологии. В римской традиции милосердие (pletas) означало почитание своих родителей. О пеликане говорили: «быть по милосердию его» [5]. С другой стороны, розенкрейцеры именовали себя «рыцарями пеликана», а алхимики мыслили пеликана как олицетворение благородного духа [5].

На протяжении веков образ совы в европейкой мистической традиции менял своё значение: от аллоформы культа плодородия (иудейская Лилит и её птица − сова) и божественной мудрости (сова – птица богини мудрости и проницательности древних греков Афины Пронойи) до знака слепоты безверия (раннее христианство) [6]. Общим знаменателем смысла образа совы в древней европейской мифологии становится идея упорядочивания мыслей, избавление от хаотического сознания, что возможно только в ночной тишине. Образ этой птицы постепенно стал связываться с понятиями «проницательность» и «книжная эрудиция». Сочетание двух символов – «Сова + книга» – ведет происхождение от мудрой совы и постепенно становится эмблематическим изображением мудрости. Сова, сидящая на стопке книг или держащая книгу под крылом, является символом учености, а её немигающий глаз воспринимается как глаз ученого, спрятанный за толстыми стёклами очков.

Книга как символ знаний ведет своё происхождение от египетской «книги пирамид», описывающей модель загробного мира, аналогом которого является мир людей и живой природы. Открытая книга – это книга жизни, в которой отражен дух мудрости священных писаний. В поздней христианской традиции книга связывается с мировым деревом – основой мироздания. Сочетание книги и писчего пера – знак единства принципов социальной статики и социальной динамики.

Писчее перо – это обозначение пробуждения души в египетской мифологии, атрибут Теут или Логиос. В исламской традиции (суфизм) стилос (первая вещь, созданная Богом из света), является аллоформой фаллоса. В христианской традиции перо (иногда вместе с чернильницей) – это атрибут евангелистов. «Золотое перо» − это знак высокого мастерства писателя, человека образованного и вдохновенного [5].

Символика конфедератки как части академических регалий берет начало в ранней христианской символике, а именно в одежде средневековых монахов. Конфедератка происходит от одного из архаических вариантов епископского головного убора, типа «шапочки-ермолки». Четырёхугольная поверхность конфедератки обозначает единство многогранности жизни и устойчивость в ней тех, кто овладел знаниями и, соответственно, наделен добродетелью. Кисточка отличает неуча от человека образованного: студенты, не окончившие образование, носят её справа, а те, кто получил диплом, перебрасывают её налево [7].

Знак заслуженного учителя украшен дубовыми и лавровыми ветвями. Дуб в античной и скандинавской мифологиях ассоциируется с понятиями «мужественность», «сила», «отвага», «храбрость». Дуб был древом Зевса, Тора, славянского Перуна. Лавр, напротив, связан с понятиями «целомудрие», «слава», «постоянство», «добрые дела». В греческой мифологии это было дерево богини Луны и дикой природы Дианы [5].

Указка как аллоформа жезла и «перста указующего» имеет мистические коннотации, ассоциированные с понятиями «власть», «фаллос», «нанесение обиды», «логос» и др.

Создатели символики педагогического труда (в нашем случае интернет-дизайнеры) оказались на правильном пути. В работе они опирались на архаические коннотации современной символики педагогического труда. Именно эти коннотации были направлены на то, чтобы высветить положительную, достойную почитания и одобрения значимость педагогического труда. Но, как показали интервью, наши современники очень слабо, исключительно на интуитивном уровне, представляют значение сконструиро-

ванной интернет-дизайнерами символики труда педагогов. Более того, они не в состоянии связать эти символы с тезаурусом древней мифологической традиции. Наши попытки заставить их провести параллели с памятниками старой общеевропейской мифологической мысли, то есть высветить их исконный смысл, иногда заканчивались полным фиаско, особенно у представителей молодого поколения мужского пола: «Кто составляет эти вопросы про символику педтруда? Это просто глупость какая-то… Единственное, что я очень хорошо представляю, когда думаю о пеликане − это крылья и длинный клюв с огромным мешком под ним (смеется). Если и нужен был бы символ птицы, я бы назвал сову или филина, а вот пеликан?… Ну, не знаю, может дело в том, что я вообще не «копенгаген», … у меня этот образ никак не вяжется ни с трудом педагогическим, ни тем более с имиджем педагога» (Р-т (М), 21 год).

Результаты исследования

Менталитету большинства наших респондентов, особенно молодого возраста, оказалась свойственна девальвация понятий «Герой Социалистического Труда», «победитель соцсоревнования», «передовик производства»: «Моя бабушка была учителем физики …И это, действительно, круто … многие её ученики, благодаря ее занятиям, выбрали физику своей профессией. Я знаю, у нее есть один выпускник, так вот, он работает на какой-то ГЭС, передовик труда, или как это там сейчас называется (смеется). Правда, есть что-то смешное в слове «передовик»? Ну, так вот, он добился огромных успехов в своей профессии. Он каждый год в благодарность бабушке на день учителя дарит её целую охапку роз. Она его обнимает и с любовью говорит: «Мой Артурчик», но он-то русский (смеется)» (Р-т (М), 20 лет).

Пеликан как символ педагогического труда для респондентов обоих полов оказался ассоциирован с понятием «жертвенность»: «Пеликан – это символ самопожертвования, главный приз победителю конкурса «Учитель года». Учитель всегда жертвует в пользу ученика – свое время, свои силы, свои знания, свою любовь, свое терпение. … Этот список может быть бесконечным. Но главное, что эта жертвенность – она безвозмездная, осознанная, от чистого сердца. Как и жертвенность пеликана...» (Р-т (Ж), 56 лет).

Мужская интерпретация этого образа включала «техничность» в передаче информации (педагог всего лишь транслятор информации, но не её генератор), «стойкость» перед лицом перемен (учитель будет исполнять свою благородную функцию при любых обстоятельствах). Женская интерпретация была связана со следующими нравственными и психологическими коннотациями: «альтруизм», «жертвенность», «готовность работать за гроши». «Педагог-пеликан», представитель старшего поколения, и мужчинами, и женщинами респондентами описывался как строгий, но заботливый педагог, готовый отдать все, лишь бы выучить детей. При этом респонденты указывали, что пожилые педагоги, как правило, «идеализируют советское прошлое», «более требовательны к студентам, чем молодые». Молодые педагоги «более прогрессивны», «менее строги к студентам», с ними «проще договориться», «они понимают, что прогресс не стоит на месте».

Образ «совы» как символ труда ППС мужчины-респонденты по большей части связывали с понятиями «мудрость», «знание», «накопленный жизненный опыт», а также с «юмором» как технологией успешной подачи материала учащимся. Для женщин-респондентов «сова» олицетворяла понятие «высшее образование», «наставничество», а также некий временной фактор – «выполнение заданий учениками в срок»: «Сова – традиционный символ мудрости. Ей также приписывают дар пророчества. В настоящее время сова в основном символ проницательности и книжной эрудиции. «Учеными совами» называют людей умственного труда, наверное, преподавателей также» (Р-т (М), 32 года).

«Книга» рассматривалась респондентами-мужчинами как «источник знаний», а женщинами-респондентами как знак «инновационности» в педагогическом труде: «Надежность – книга никогда не устаревает, она всегда является символом знаний. В ней всегда можно почерпнуть новое, не важно, когда она написана. А из негативных – может немножко потерянные во времени, потому что книга же все равно рассказывает о прошлом. Преподаватели старшего поколения во многом живут вне времени. То есть время идет, а они остаются такими, какими были» (Р-т (Ж), 21 год).

Несмотря на то, что респонденты полагали, что для старшего поколения педагогов книга служит олицетворением их опыта и знаний, а для молодых педагогов книга – это знак их устремленности в будущее, они рассматривали книгу как устаревающий символ педагогического труда: «книга отдает все, что в ней написано, читателю, но сейчас книги как носители информации устаревают. Их заменяют много-

численные новые устройства» (Р-т (М), 23 года).

«Указка» как символ педагогического труда осмыслялась респондентами мужчинами как знак авторитарности и бескомпромиссности ППС старшего поколения, представители которого «не хотят что-то менять», «тупо следуют предписаниям учебников», «несут на себе идеологический груз». И мужчины, и женщины респонденты ассоциируют указку с широким спектром негативных ассоциаций (от авторитарности до телесных наказаний): «Просто пальцем показывать неприлично, поэтому и нужна указка. Еще указка используется для устрашения ученика, и я считаю, что это крайне неправильно, она не должна у учеников связываться с тем, что преподаватель ставит себя выше них, указка удлиняет указательный палец, то есть по каким-то физическим, умственным качествам учитель превозносит себя. Указка не должна выполнять такую функцию, указка служит учителю, а не учитель указке» (Р-т (Ж), 21 год).

С символом «перо» мужчины-респонденты связывали такие понятия, как «консервативность», «твердость», «интеллигентность», «воспитанность», а также красивое письмо (каллиграфию): «Перо − это символ нескончаемого педагогического процесса. Это мы, старшие, помним перьевые ручки, а для молодых это история» (Р-т (Ж), 56 лет).

Женщины воспринимали «перо» более романтично, как «вечный поиск», «стремление ППС к совершенству в профессии», «талант», «высокий уровень мастерства педагога», а также «педагогику, как древнюю профессию», ведь перо уже вышло из повседневного употребления. Кнопочная культура и гаджеты вытеснили ручной труд, соответственно сделав этот символ неактуальным.

Конфедератка как символ педагогического труда для респондентов-мужчин означала «профессионализм», «авторитет», «высокий социальный статус, должность, научное звание». Для женщин-респондентов конфедератка была символом «американизации образования», «показушности», «самопиара», а также «искрометности ума», но только ППС-мужчин: «Ну, про… «конфедератку и книгу»… это все то же самое, что я говорила про книгу и шапку эту самую отдельно. Да, наверное, это немного неуважительно про конфедератку говорить «шапка», … ну, ты знаешь, просто у меня нет в словарном запасе такого слова, и я не могу насильно его произносить, сорри» (Р-т (Ж), 20 лет).

В основном конфедератка связывалась респондентами обоих полов с образом ППС молодого возраста: «В наши дни выпускная традиция распространена в США. Торжественность выпускного церемониала остается в памяти на долгие годы. Если напоминать о незабываемых студенческих годах будет выпускная атрибутика: шляпы-конфедератки, фотоальбомы, запечатлевшие важные моменты студенческой жизни, а также значки и другие предметы, это ведь неплохо, правда?» (Р-т (М), 32 года).

Лавровые и дубовые ветви ассоциировались в сознания респондентов-мужчин с понятиями «амбициозность ППС старшего поколения», «их целеустремленность», «твёрдая жизненная позиция», «профессионализм», а также «победа». Женская интерпретация этого образа сводилась к понятиям «альтруизм», «благородство», «верность»: «Я думаю, что лавровые и дубовые ветви в контексте символики педагогического труда выражают такие качества педагогов, как сила, мужество, выносливость, благородство, верность» (Р-т (М), 42 года).

Сложносоставные символы, в частности «конфератка+книга», рассматривались респондентами-мужчинами как знаки, указывающие на «стремление ППС к самосовершенствованию», а женщины видели в названном символе «любовь к детям», «установку ППС на необычное преподнесение материала», а также знак «полной отдачи любимому делу»: «Здесь, пожалуй, сочетание источника знаний и награда за их освоение» (Р-т (Ж), 20 лет).

Символ «книга + флаг» мужчинами-респондентами интерпретировался как знак старшего поколения ППС; существенной чертой этих людей они называли «ответственность», «строгость», «силу воли», «верность Закону», а также «навязывание патриотического воспитания», «стремление к возрождению РФ как национальной империи». Женщины видели в этом символе выражение идеи «веры», «Закона», «мудрости», «гуманизма», «гражданской позиции», «демократии»: «Символ внешне напоминает, медаль за успехи на каком-либо учебном поприще. Или герб на сертификате, грамоте… более всего, он связан с государственной символикой» (Р-т (М), 24 года); «Патриотизм и трудолюбие… Почему это не может быть и имиджем и ценностью одновременно? Очень даже может. И опять-таки, этот символ характерен для старого и молодого поколений ППС» (Р-т (Ж), 38 лет).

Таким образом, у респондентов наблюдается явная утрата глубины герменевтического знания, связанная падением общего уровня образо-

вания, в особенности у респондентов молодых возрастов. Культура как реакция на изменяющуюся социально-экономическую реальность воплощается в символах, поэтому историческая память наших респондентов не только актуализировала в момент интервью потаённый смысл символа, но и овеществляла в их сознании социальную значимость труда педагогов. Когда вещь приобретает символическое значение или употребляется как символ (флаг, указка, книга, звезда, кольцо и др.), мир вещей встраивается в сферу духовного и социального как особая форма языка мышления. Иными словами, согласно исходной посылке нашего исследования, отношение к символике педагогического труда, репрезентированной образами вещного и животного миров, должно было бы приближать респондентов к пониманию уровня включенности этого символа в сферу духовного. Образы вещного мира, используемые как символы педагогического труда, должны были бы вселять метафизическую бодрость в понимание респондентами ненапрасности и социальной значимости педагогического труда. Такими символами, как сова, пеликан, книга, перо, указка, которые традиционно используются для обозначения сущности педагогического труда, раскрывается широкая палитра мифологических, философских и сакральных смыслов. Увы, эти смыслы, раскрывающие ценность и значимость труда педагогов, оказались за гранью сознания респондентов. Если бы у наших респондентов была глубина герменевтического знания, то, как мы полагаем, именно она могла бы помочь им на социально-групповом уровне преодолеть культурно-ценностные разрывы по вертикали (то есть утрату связи между индивидами и группами с традицией уважения педагогического труда) и по горизонтали (между различными традициями, например, современной постмодернистской культурой и советской педагогической культурой). Уровень герменевтического знания, которое поддерживается символическими формами, показывает, что связь между современным социокультурным миром и традицией у наших респондентов крайне мала.

Выводы

В соответствии с заявленной в начале статьи целью исследования мы можем сделать следующие выводы.

1. Историческая память наших респондентов, их мифологический тезаурус, культурные смыслы, хранящие следы глубинных слоёв культуры и служащие источником образных ассоциаций, находятся на очень низком уровне. К сожалению, наши респонденты (за единичными исключениями) не могли отразить глубину архаических идей, которые поддерживают символику, связанную с педагогическим трудом, в силу следующих причин: а) редукции исторической памяти; б) погруженности в «злобу дня»; в) включенности в погоню за сиюминутными ценностями потребительской культуры. Представляется, что немаловажную роль в утрате глубины герменевтического знания сыграло падение общего уровня образования, ознаменованное вступлением России в Болонский процесс.

2. У респондентов-мужчин и респондентов-женщин был выявлен различный подход к оценке социальной значимости педагогического труда, выраженной в символике этой деятельности. Интерпретация некоторых символов, как-то «пеликан» и «конфедератка», выявила гендерный порядок, при котором женщины в профессии должны быть изначально ориентированы на более низкий социальный статус, чем мужчины, что не может не отразиться, например, на их зарплате. Так, респонденты, интерпретируя образ пеликана, указывали, что именно женщины ППС могут «работать за гроши». Для мужчин ППС, как полагают наши респонденты, большое значение имеют личные победы, а не победы их учеников. Для мужчин-респондентов прагматические и критические интерпретации символов педагогического труда были более характерны, чем для женщин, стремившихся романтизировать и одухотворять эти символы. Это подтверждает подмеченные ещё Н.А. Бердяевым особенности, определяющие различие мужского и женского взгляда на социальную реальность. Мужчины видят в педагогическом труде индивидуальный смысл, а женщины – коллективистский (самоотдача обществу, живая коммуникацию через трансляцию знаний обществу и др.).

Исследование выявило сильное влияние философии культуры постмодерна на нивелирование ценности труда. Особое сожаление вызывает девальвация понятий «Герой Социалистического Труда», «победитель соцсоревнования», «передовик производства», которая свойственна менталитету многих молодых респондентов. Анализ текстов интервью показал, что респонденты молодого (преимущественно, студенты вузов) и зрелого возрастов пользуются не только разными языками общения, но и различными языками мышления. Этому способствовали процессы стремительной трансформации социального пространства конца XX − первых

десятилетий XXI вв. Сегодня представление о труде как о чем-то архаическом, однообразном, неизбежном, рутинном, инструментальном, связанном с повседневной борьбой за место под солнцем, ушло в прошлое. В прошлое ушло и идеализированное советской пропагандой представление о труде как о средстве совершенствования социальных отношений и человека. Успехи научной организации труда привели к формализации трудовых процессов, а её методы сказались на превращении среднего образования в школу стандартного мышления, высшего образования – в систему количественных показателей, здравоохранения – в конвейер по лечению больных, шоу-бизнеса – в шоу-индустрию и т.п. Общество труда превратилось в общество услуг и потребления. Неудивительно, что в условиях таких трансформаций потаённые смыслы символики труда, и в частности труда педагогического, не могут окрылять наших респондентов, особенно представителей молодого поколения, пониманием его социальной ценности и значимости.

Список литературы

1. Карапетян Р.В. Наемный труд: уроки капиталистических преобразований в России // Капитализм в России: в поисках новых институциональных оснований / Под. ред. М.В. Синютина. СПб.: Реноме, 2013. С. 79–104.
2. Конт О. Общий обзор позитивизма. / Под ред. Э.Л. Радлова. 2-е изд. М.: ЛИБРОКОМ, 2011. 296 с.
3. Стросс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
4. Soeffner H.-G. Symboltheorie. – Режим доступа: http://kowiki.mykowi.net/index.php/Hans-Georg_Soeffner (дата обращения: 09.02.2015).
5. Энциклопедия символики и геральдики. – Режим доступа: http://www.symbolarium.ru/index.php/%CF%E5%EB%E8%EA%E0%ED (дата обращения: 11.02.2015).
6. Сова в мифологии и символах разных народов. – Режим доступа: http://crimeazoo.narod.ru/birds/papka3/text5.htm (дата обращения: 12.02.2015)
7. История мантии и конфедератки. – Режим доступа: http://fdo.tusur.ru/?45227 (дата обращения: 12.02.2015).

PEDAGOGICAL WORK, ITS SYMBOLISM AND SOCIAL SIGNIFICANCE IN THE PERCEPTION OF ST. PETERSBURG CITIZENS

E.A. Okladnikova

Herzen State Pedagogical University of Russia

The article analyzes the views of residents of the Russian megalopolis (St. Petersburg) on the symbolic and social significance of the work of teachers of modern Russian Universities collected by the method of narrative interviews. It was found by using social hermeneutics methods that the level of our respondents' hermeneutic knowledge about the symbols of pedagogical work, which is supported by symbolic forms, is extremely low. The relationship between the socio-cultural world and the tradition of the respondents is very weak.

Keywords: symbolism, pedagogical work, social hermeneutics.

УДК 316.46

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ В КОНТЕКСТЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛ

© 2015 г.

В.В. Щебланова, Т.С. Ивженко

Саратовский государственный технический университет им. Ю.А. Гагарина

vsheblanova@mail.ru

Поступила в редакцию 15.06.2015

Анализируется образовательная интеграция детей с отклонениями в развитии в Саратовской области. Оценивается способность региональной модели сотрудничества специальной и общеобразовательной школ поддерживать социальную, образовательную интеграцию детей с нарушениями в развитии. Эмпирическое исследование проводилось методом полуструктурированного интервью (N=8; 2014) с экспертами, имеющими профессиональный опыт в сфере интегрированного образования. Установлено, что сотрудничество двух типов школ (общеобразовательной и специальной) направлено на приближение их условий к осуществлению интегрированного образования, способно снизить издержки стихийной интеграции и развить гибкие модели взаимодействия между школами и другими учреждениями и имеет перспективы развития.

Ключевые слова: образовательная интеграция, социальная инклюзия, социальная политика в отношении детей с инвалидностью, дети с особыми образовательными потребностями, коррекционные учреждения, образовательные услуги, ресурсные центры, интервью, модель сотрудничества общеобразовательной и специальной школ, проблемы реализации инклюзивного образования.

Введение

В структуре современного общества возрастает число детей с инвалидностью. По оценкам эксперта (уполномоченного при президенте РФ по правам ребёнка П. Астахова), в 2014 г. в России насчитывалось более полумиллиона детей-инвалидов. Эта ситуация свидетельствует о масштабности детской инвалидности, актуальности проблем социальной интеграции и образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализу образовательной инклюзии посвящено множество популярных, научных статей, и она продолжает оставаться темой острых дебатов, приоритетных исследований. Дискуссии начинаются с определения, разграничения категорий инклюзии и интеграции, а завершаются вопросами организации инклюзии в общеобразовательной школе. Сегодня в России на федеральном уровне действуют законы, которые закрепляют право родителей на выбор инклюзивного обучения для своих детей, защищают права детей на образование вне зависимости от расы, социального положения, физического состояния здоровья, право на выбор учебного заведения. Но о том, как должен организовываться, строиться процесс инклюзии в учреждениях, в федеральном законодательстве речь не идёт. Не каждый субъект РФ имеет разработанные законы относительно инклюзивного обучения (как, например, Московская или Архангельская области). И главная задача, стоящая перед органами государственной власти субъектов РФ, заключается в том, чтобы максимально эффективно использовать для инклюзии или интеграции те ресурсы, которые имеются в области, городе.

Объектом нашего исследования выступает образовательная интеграция детей с отклонениями в развитии в Саратовской области, а предметом анализа – опыт сотрудничества двух типов школ городов Саратова и Энгельса (специальной и общей), способов обеспечения ими социальной интеграции детей с нарушениями здоровья. Мы исходили из предположения, что анализируемая в статье региональная модель сотрудничества специальной и общеобразовательной школ является способной поддержать социальную, образовательную интеграцию детей с нарушениями в развитии. Исследование проводилось методом полуструктурированного интервью с экспертами, имеющими профессиональный опыт в сфере интегрированного образования; форма аналитического представления результатов – «комментированные первичные тексты».

Исследователи неодинаково интерпретируют понятия образовательная «инклюзия» и «интеграция». Наиболее распространено понимание интеграции как обучения ребёнка с допол-

нительными потребностями в массовой школьной среде, к которой он вынужден адаптироваться ввиду отсутствия ресурсов и особых условий для его обучения и воспитания. Понятно, что ребёнку, нуждающемуся в дополнительных коррекционных занятиях сверх усвоения обычной образовательной программы, тяжело обучаться в ненастроенной под его нужды среде. Интегрированное образование – не новое для России явление, поскольку в классах всегда присутствовали дети, которые плохо слышали, видели или изъяснялись недостаточно внятно, которым с трудом давались учебные предметы, поведение которых характеризовалось как девиантное или делинквентное. И в истории российского образования существуют факты успешного обучения детей с различными отклонениями в развитии, примеры трансформации методик обучения с учётом их онтогенетических особенностей [1, с. 129].

Однако об образовательной инклюзии зачастую отзываются с большей симпатией, нежели об интеграции. «Инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должен соответствовать набор сервисов, в том числе образовательная среда, наиболее благоприятная для них» [2, с. 116], – пишет В.Ц. Цыренов. Иными словами, инклюзия в образовании – это обучение детей с инвалидностью в массовых образовательных учреждениях при наличии специальных условий, принимающей благоприятной среды в учреждении, которая позволяет детям с инвалидностью учиться со здоровыми детьми. Инклюзивное образование требует дополнительных средств, так как предполагает работу в штате школы специально обученных педагогов, специалистов и создание не просто дополнительной коррекционно-развивающей, реабилитационной среды, а такой школьной среды, которая отвечала бы потребностям всех обучающихся детей. Вероятно, инклюзию можно анализировать и с позиции этапа интеграции, процессов её расширения.

Развитие социальной политики в отношении детей с инвалидностью в России

Российская социальная политика в отношении детей с инвалидностью прошла этапы призрения детей с инвалидностью общественными организациями и церковью, государственного призрения (с середины XVI), развития системы специальных образовательных учреждений (начало XIX века), знаменуя собой осознание возможности обучения детей с нарушениями здоровья и признание их права на получение образования [3, с. 105]. До 1991 г. на специальное образование влияла коммунистическая идеология, которая «рисовала картину общества, лишённого проблем, где нет отклонений, ухудшений и дефектов» [4, с. 166]. Инвалидность определялась как аномалия, поэтому инвалиды были изолированы от общества, стигматизированы, а специальные школы оставались в ведении государства и закрытыми от общества. В промежуток с 1917 по 1990 гг. в политике развивалось социальное обеспечение, которое осуществлялось полностью из государственного бюджета. Для детей с инвалидностью предусматривались пособия, для матерей, воспитывающих детей-инвалидов, льготы.

В начале 1990-х гг. наблюдалось свёртывание социальной деятельности в стране, и лишь к концу 1990-х государство обратило на социальную деятельность пристальное внимание. Р.Н. Жаворонков, исследовавший российское и зарубежное законодательство в области инвалидности, связывает эту тенденцию с «возросшими возможностями общества и государства обеспечивать достойную жизнь граждан» [5, с. 7]. Приоритетным направлением государственной политики стала комплексная реабилитация, так как решение проблем инвалидности путём социального обеспечения не дало эффективных результатов. Также с 1991 г. произошел поворот общественного мнения в пользу интегрированного образования. С принятием в 1995 г. закона «О социальной защите инвалидов в РФ» целью социальной политики является не помощь инвалидам, а обеспечение им равных с другими гражданами возможностей в реализации экономических, трудовых, гражданских и других прав. Российский подход стал соответствовать подходу к инвалидности, разделяемому мировым сообществом.

В 2012 г. был принят новый базовый Федеральный закон «Об образовании», который вступил в силу с 1 сентября 2013 г. В нём непосредственно употребляется понятие «инклюзия» в отношении лиц с особыми образовательными потребностями: им гарантируется создание условий для получения качественного образования и социальной адаптации, а также коррекционная помощь на основе специальных подходов и методов, «в максимальной степени способствующие… социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [6]. В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. отмечаются существующие в настоящее время проблемы

организации инклюзивного обучения детей с инвалидностью – это «недостаточные условия для удовлетворения потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья в программах дистанционного и инклюзивного образования, психолого-медико-социального сопровождения» [7, с. 33]. То есть в общеобразовательных учреждениях не хватает технического, материального оснащения учебного процесса и специалистов (педагогов, дефектологов, логопедов, психологов, сурдопереводчиков, медсестер) для организации совместного качественного обучения детей.

Опыт сотрудничества массовой и специальной школ в развитии интегрированного обучения

Инклюзивное образование стало естественным историческим этапом в процессе развития сферы образования. Традиционная система образования в России – консервативная, устоявшаяся, которая не настолько гибка, чтобы быстро меняться, с готовностью принимая новые тенденции образования. Однако она проходит закономерный поэтапный процесс развития от дифференцированного обучения детей к интегрированному, от интегрированного к инклюзивному. Интегрированное обучение обозначает собой первый шаг – разрешение и поощрение детей с инвалидностью учиться в массовых школах, второй шаг – инклюзивное обучение, или создание условий для обучения детей с инвалидностью в массовых школах.

Российские области можно разделить на 2 группы: области, которые обогащают государственную казну, и области, которые, напротив, нуждаются в государственных средствах. Саратовская область относиться ко второй группе, и ввиду такой специфики областная казна не располагает лишними средствами и на развитие инициатив школ по реализации инклюзивного образования. Однако в области распространены разные формы интеграции детей с особыми потребностями: от участия в общественных, спортивных мероприятиях до сотрудничества школ и создания общих проектов по социальной и образовательной интеграции.

Поскольку объединение массовой и специальной школ для решения задачи социальной интеграции детей с отклонениями в развитии служит почвой, во-первых, для улучшения качества социальной интеграции детей и, во-вторых, для дальнейшего развития интегрированного и инклюзивного образования, то очевидна важность и актуальность анализа этой проблемы. Далее нами будут представлены результаты исследования опыта взаимодействия специальной и общей школ г. Саратова и г. Энгельса, способов обеспечения ими социальной интеграции детей с нарушениями здоровья в условиях недостаточности ресурсов (финансовых, кадровых, методических) и возможные пути решения возникающих проблем. Исследование проводилось методом полуструктурированного интервью (N=8) с представителями обычной и специальных школ, педагогами, специалистами, имеющими профессиональный опыт в сфере интегрированного образования. В числе наших информантов: заместитель директора по учебной работе, заместитель директора по воспитательной работе коррекционной школы-интерната для детей с нарушениями слуха г. Энгельса; психолог и тифлопедагог из коррекционной школы для детей с нарушениями зрения г. Саратова; заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель младших классов, учитель русского языка из общеобразовательной школы «Гимназия № 1», а также бывший валеолог общеобразовательной школы «Гимназия № 1» (данные об информантах представлены также в табл. 1). Форма интервью была ограничена только списком вопросов, форма ответов респондентов не регламентировалась, ответы были анонимными, но с указанием пола, возраста, должности. Форма аналитического представления конечных результатов исследования – «комментированные первичные тексты» [8, с. 129] – наиболее распространённая форма представления данных в качественных исследованиях. Авторская интерпретация «сопровождает» основной текст в сносках, может предшествовать текстам во введении или заключать их в виде комментариев, теоретической интерпретации [9, с. 446–447].

Исследование проводилось в трёх образовательных учреждениях: в школе-интернате для детей с нарушениями зрения г. Саратова, гимназии № 1 г. Саратова и в школе-интернате для детей с нарушениями слуха № 3 г. Энгельса. Первые две школы обладают опытом взаимовыгодного сотрудничества, основанном на проведении совместных мероприятий. Через анализ подобного опыта выявлялись плюсы и минусы такой формы взаимодействия, её эффективность, результаты, а также изучалась возможность применения подобной формы работы и режима работы школ к другим школам. Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат III–IV вида для детей с нарушениями зрения и гимназия №1 г. Саратова в данный момент образуют экспериментальную площадку под названием «Региональная модель

Таблица 1

Список использованных интервью

№ интервью	Информация о респонденте	
Интервью 1	Женщина, 50 лет	заместитель директора по учебной работе коррекционной школы-интерната для детей с нарушениями слуха г. Энгельса
Интервью 2	Женщина, 45 лет	заместитель директора по воспитательной работе коррекционной школы-интерната для детей с нарушениями слуха г. Энгельса
Интервью 3	Женщина, 53 года	психолог коррекционной школы для детей с нарушениями зрения
Интервью 4	Женщина, 42 года	тифлопедагог коррекционной школы для детей с нарушениями зрения
Интервью 5	Женщина, 45 лет	заместитель директора по учебно-воспитательной работе общеобразовательной школы «Гимназия № 1»
Интервью 6	Женщина, 35 лет	учитель младших классов общеобразовательной школы «Гимназия № 1»
Интервью 7	Женщина, 40 лет	учитель русского языка общеобразовательной школы «Гимназия № 1»
Интервью 8	Женщина, 60 лет	бывший валеолог общеобразовательной школы «Гимназия № 1»

формирования безопасной образовательной среды для социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья». И обе школы имеют опыт интегрированного образования.

В коррекционной школе уже был задел по дошкольному обучению, который до сих пор активно развивается. Изначально, по словам эксперта (И 4), с 2004 г. на её базе существовала общественная организация «Центр реабилитации и помощи детям с нарушениями зрения». Специалисты школы занимались со слепыми дошкольниками, которых не брали в детские сады. Затем возникла идея написать проект по интеграции, в результате которого с общеобразовательной школой № 93 было претворено в жизнь несколько проектов по совместному проведению досуга: культурно-массовые мероприятия, спортивные мероприятия, праздники. И хотя этот совместный проект длился всего полгода, это было началом для дальнейшего развития интегрированных форм взаимодействия с общеобразовательными школами.

Идея открытия при коррекционной школе *ресурсного центра* принадлежит специалисту с юридическим образованием. Она же стала руководителем экспериментальной площадки, когда ФИРО (Федеральный институт развития образования) выбрал гимназию №1 и коррекционную школу-интернат III-IV вида для отработки «модели формирования безопасной образовательной среды для социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья» [10]. Ресурсный центр, как объяснили эксперты школы-интерната (И3), должен выполнять следующие функции: обеспечивать квалифицированной консультацией и методической помощью педагогов общеобразовательных школ, которые обучают детей с нарушениями слуха; проводить коррекционные занятия с детьми, имеющими нарушения зрения и не получающими дополнительных занятий в стенах массовой школы; оказывать консультационные услуги родителям по вопросам воспитания и обучения ребенка с нарушениями зрения.

Как пояснила в интервью эксперт (И4), тифлопедагог[1], ресурсный центр в коррекционной школе работает по трём блокам: дошкольное направление (наиболее развитое), школьное направление и досуговое направление. Если в ресурсный центр звонят родители с просьбой о помощи, то к детям дошкольного возраста домой приходит специалист из коррекционной школы. Тифлопедагог из школы-интерната проводит консультации с родителями (если клиенты живут в другой области, то общение происходит по скайпу или по телефону, а в городе специалист имеет возможность приезжать к выявленному ребёнку на дом). Рассуждая в интервью о проблемах в области дошкольного направления, специалист назвала ограниченность способов выявления детей с нарушениями зрения, нерегулярность общения с родителями выявленного ребёнка, несвоевременное (позднее) обращение родителей к специалистам. Школа поддерживает связь со службой медико-социальной экспертизы, которая знает о ресурсном центре. Если врач из службы вспоминает о том, что в коррекционной школе есть специалист, который занимается с детьми, имеющими нарушения зрения, то дает телефон тифлопедагога.

По словам тифлопедагога (И4), сложнее всего обстоят дела со школьным направлением ресурсного центра. Немало препятствий встречает идея специалистов этого центра об организации отдельных коррекционных занятий для детей с нарушениями зрения из массовых школ. Нет точного числа детей с нарушениями зрения, и никто эту информацию специалистам школы-интерната выдать не может, хотя она имеется, например, в базе Министерства здравоохранения, так как, со слов специалиста, существует закон об охране персональных данных. Кроме того, нет средств на то, чтобы нанять транспорт и заплатить за проезд детей, которых должны привезти из массовых школ на занятия в специальную школу.

Школьное направление работы центра примыкает к досуговому. Специалисты рассказали, что школами было проведено за год несколько спортивных мероприятий, тематических классных часов. Кроме сотрудничества с гимназией № 1 школа-интернат проводит совместные мероприятия с другими массовыми школами (учащихся интерната привозят на олимпиады, дети участвуют в научно-практических конференциях, фестивалях, выступают на праздниках). Дети коррекционных школ участвуют не только в тех мероприятиях, которые предназначены для детей с особенностями развития, но и в тех, которые проводятся в массовых школах. Социальная интеграция детей с нарушениями зрения в школе-интернате III-IV вида осуществляется благодаря разностороннему участию детей коррекционной школы в различных общих мероприятиях.

В гимназии № 1 интегрированное образование существовало ещё до того, как началось сотрудничество со школой для детей с нарушениями зрения (1970–80-е гг.). Причём в массовую школу были интегрированы дети не с теми нарушениями, на которые чаще всего обращено внимание исследователей и дефектологов (дети с нарушениями зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательной системы): в школе учились дети, страдающие диабетом, астмой, психическими нарушениями, церебральным параличом, недостатками в развитии речи, дети с тяжелыми формами аллергии. В гимназии школьный валеолог (И8) сформировала базу данных по всем детям с особенностями развития и проводила просветительскую работу для учителей и работников школы, чтобы они были в курсе особенностей детей и соблюдали некоторые условия в их обучении (например, своевременное принятие ребёнком лекарства, соблюдение столовой особого режима питания ребенка при аллергии). Школа старалась учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, что стало возможным благодаря энтузиазму валеолога школы, инициировавшего процессы изменений.

Обучению очень разного контингента детей отчасти способствовал тот факт, что гимназия № 1 – старая школа, в которой люди обучаются поколениями: «бабушки и дедушки, их дети, которые потом своих детей ведут в эту же школу. Бывают и дети с инвалидностью. Когда к нам приходят родители, которые обучались у нас, и говорят, что вот, ребёнок у них имеет нарушения здоровья, но они хотят обучаться у нас, – мы не можем отказать. Идём на встречу, принимаем, обучаем» (И5).

Большую помощь оказывают волонтёры, труд которых позволяет обучаться детям с серьёзными нарушениями здоровья. Волонтёры набираются из старшеклассников. Так, в гимназии раньше учился мальчик-инвалид, у которого не было ног, волонтёры носили его на коляске по лестничным пролётам, чтобы он посещал уроки. Как заметила валеолог (И8), «очень хорошо, что нашлись такие отзывчивые ребята. Если ребёнку с инвалидностью было кому помочь из старшеклассников, то ребёнок принимался в школу. Тут нужен, конечно, специальный персонал. Нам с волонтёрством очень повезло».

Эксперты из гимназии № 1, которые принимали участие в организации совместных мероприятий со школой-интернатом, говорили больше не о формальной стороне проектов, как специалисты школы-интерната, а о впечатлениях, о своём опыте и взглядах на интеграцию и инклюзию, давали оценку проводимых мероприятий. Классные руководители, которые водили свои классы на мероприятия и готовили к ним детей, да и сам заместитель директора по учебной работе сообщили, что они испытали некоторый культурный шок при первом посещении коррекционной школы. Заместитель директора по учебной работе сказала, что именно поразило педагогов гимназии и детей: «Для наших детей это достаточно скромно. Причём и в общении скромно… Наши – «Аааа!» – такие вот. И скромно, в плане каком?.. Насколько они неприхотливы» (И5). Дети из школы-интерната одновременно и удивили, и восхитили сверстников из гимназии.

Большая заслуга гимназии состоит в том, что была проведена хорошая психологическая и просветительская работа среди детей и родителей ещё перед началом совместных мероприятий со школой-интернатом. Совместные мероприятия находят поддержку родителей и учите-

лей массовой школы, которые отмечают пользу такого сотрудничества, прежде всего для детей. Во-первых, в детях воспитываются гуманность, терпение и непредвзятое отношение к особенностям других людей, порой очень выраженным. Во-вторых, учителя гимназии понимают, что коррекционная школа окажет им помощь, методическую и консультационную, если к ним придут дети с нарушениями зрения. Специалисты обеих школ говорят, что подобный опыт и сотрудничество идут на пользу детям: «Мы не теряем надежды, что всё это будет развиваться, потому что мы видим позитивные эмоции детей» (И7). Учителя массовой школы отмечают, что подобные мероприятия должны проводиться регулярно (а не единожды, дважды), чтобы подобное сотрудничество школ давало результаты.

У коррекционной школы намечены планы по налаживанию отношений с дошкольными образовательными учреждениями, чтобы оказывать помощь дошкольникам с нарушениями зрения. Воплощение этих намерений, как отметила эксперт (И6), принесло бы пользу и массовой школе. Подготовительную группу массовой школы, посещают дошкольники, среди которых могут быть те, кому нигде, кроме специальной школы, учиться нельзя, а есть дети, которым нужна просто коррекционная поддержка. Если бы с этими детьми занимались ещё педагоги-дефектологи из коррекционной школы, то, возможно, когда-нибудь они смогли бы перейти в массовую школу. Таким образом, может сложиться взаимовыгодное сотрудничество: массовая школа сообщала бы о детях, с которыми нужно работать, а коррекционная школа способствовала бы возможности детям с нарушениями зрения учиться в массовой школе.

Проблемы инклюзивного образования

Эксперты из коррекционной школы для детей с нарушениями зрения указали много причин, по которым будет сложно вводить инклюзивное образование, рассказали, какие проблемы стоят на пути реализации этой идеи. Тифлопедагог (И4) призналась, что трудности возникают даже в коррекционном классе, когда все дети слепые, а один слепой ребёнок с нарушениями интеллекта. Специалист, занимаясь с большинством детей, увлекшись работой, только потом неожиданно вспоминала, что у неё ещё один ребёнок сидит, про которого нельзя забывать. Сама интервьюируемая свои ощущения описала так: «Получалось, что я рывками туда-сюда, туда-сюда, и у меня у самой всё время какое-то неудовлетворение было, потому что мне казалось, что я недодаю ни тем, ни этому» (И4). Одному учителю в классе, где сидят непохожие друг на друга дети, имеющие свои особенности восприятия информации, очень сложно сделать так, чтобы все дети усвоили урок, причем сложно, в первую очередь, именно в психологическом плане.

Ещё одна проблема, встающая перед педагогом, у которого в классе здоровых детей есть ребёнок с нарушениями развития, – это объяснение его одноклассникам причин особенного отношения со стороны учителя к ребёнку с нарушениями развития. Различные поблажки и смягчающие обстоятельства в учебном процессе к одному из одноклассников способны навести детей на мысль, что к ним учитель относится несправедливо, невнимательно. Тифлопедагог из коррекционной школы (И4) считает, что если ребёнок с первого класса учился в одном и том же коллективе, где учительница, являясь авторитетом для детей, ввела в классе правило, что здоровые дети помогают осваивать ребёнку с особенностями развития школьную программу, помогают на уроках, то в следующих классах это воспринималось бы само собой разумеющимся и возникало бы меньше проблем. Задача классного руководителя не только показывать детям, как себя вести с ребенком, имеющим какие-то ярко выраженные особенности, но и воспитывать в детях уважение к особенностям друг друга, гуманность, терпение, понимание ценности каждого человека.

Обязательное условие для школы, принимающей на обучение детей с особенностями развития, – обучение, повышение квалификации учителей массовой школы. Это упоминали специалисты коррекционных школ для детей с нарушениями слуха и для детей с нарушениями зрения. Одна из экспертов, работавшая в гимназии валеологом (И8), отвечая на вопрос о возможностях развития инклюзивного образования в Саратовской области, подытожила, что это, по большому счёту, невозможно и долго ещё не будет возможным. Труд специалистов, которые стараются проводить инклюзивное образование, вводить формы интегрированного обучения или совместные мероприятия, не оплачивается, а энтузиастов не так уж и много: «Они (выпускники педагогических училищ и факультетов) владеют в основном теорией и не готовы к активной практической работе, у них нет опыта и интереса этим заниматься… Хороших специалистов не так уж и много. Люди работают на голом энтузиазме. Кто будет дальше работать с детьми-инвалидами? Не одна же на весь Сара-

тов Светлана Владимировна?» (И8). Действительно, пока Саратовская область не обладает необходимыми ресурсами, чтобы сделать инклюзию повсеместной, так как отсутствует финансирование, не отрегулированы механизмы введения инклюзии. И конечно, успех инклюзии во многом зависит от людей, которые работают в школе, от их опыта и профессионализма. На уровне образовательного учреждения также могут быть препятствия при введении инклюзии: «Инклюзия в школах не всегда работает», – отметила Н.В. Борисова, представляя практические разработки в области реализации инклюзивного образования [11, с. 243].

На следующем исследовательском этапе были проведены интервью с экспертами из школы-интерната для детей с нарушениями слуха, чтобы узнать, каким образом школа помогает детям интегрироваться в общество. Эксперты из школы-интерната для детей с нарушениями зрения в интервью сказали, что реализуют проекты по социальной интеграции детей, поэтому в организации общих экспериментальных площадок не испытывают необходимости. Дело в том, что школа-интернат №3 II вида г. Энгельса уделяет много внимания культурному, спортивному развитию своих детей: «Вообще, у нас школа художественной и спортивной направленности, находящаяся в олимпийском резерве» (И2). Заместитель директора по воспитательной работе говорила о достижениях воспитанников на спортивном поприще. Дети активно привлекаются к участию в кружках на выбор (школа предлагает 16 кружков), становятся мастерами спорта, получают награды на конкурсах и соревнованиях разного уровня: городского, всероссийского и международного. Они выезжали на соревнования и за границу (в Канаду).

Школа взаимодействует с другими организациями г. Энгельса, которые тоже дают определённую поддержку: с библиотекой, ЦЗН, политехникумом. Библиотека обеспечивает школу необходимой литературой, пособиями. Центр занятости населения помогает в трудоустройстве выпускников и участвует в профориентационной деятельности школы. Энгельсский политехникум, учреждение среднего профессионального образования, принимает на учёбу выпускников школы с нарушениями слуха и предлагает специальности, которые эти выпускники способны освоить. Можно сделать вывод, что у школы налажены хорошие, немаловажные связи с организациями, которые удовлетворяют интересы, потребности школы и её воспитанников. Школа старается поддерживать интеграцию детей с нарушениями слуха: дети не находятся постоянно в стенах интерната, а активно принимают участие в общественных мероприятиях и спортивных соревнованиях. Этим и объясняется отсутствие попыток наладить тесные связи с общеобразовательными школами: «Мы занимаемся социальной адаптацией детей, поэтому нужды поддерживать связь с массовыми школами нет» (И1).

Перспективы инклюзивного обучения детей с нарушениями в развитии

Проведённое исследование в трёх школах, две из которых объединены экспериментальной площадкой, демонстрируют, насколько важны мероприятия, способствующие социальной интеграции детей с нарушениями развития. Коррекционная школа поощряет социальную активность своих детей, тем самым осуществляя ту самую социальную интеграцию, но всё же объединение школ разных типов (массовой и специальной) имеет ряд своих преимуществ, выгодных и той, и другой школе. Работу любой коррекционной школы в паре с общеобразовательной школой можно поделить на два направления: 1) выявление детей с отклонениями в развитии, обучающихся в общеобразовательной школе, и организация коррекционной, методической помощи детям и педагогам коррекционной школой; 2) обеспечение коррекционной школой социальной интеграции своих детей, имеющих отклонения в развитии.

Как показали интервью, наибольшую значимость для коррекционной школы приобретает первое направление работы. Дело в том, что предположительно в будущем всё больше детей с нарушениями развития будет идти в массовые школы. Психолог из коррекционной школы-интерната отметила, что «тогда у массовых школ появится очень много проблем и вопросов» (И3). Эту тенденцию заместитель директора по учебной работе гимназии № 1 поясняет следующим образом: «если раньше мы могли отказать таким детям и их родителям, потому что у нас нет специальных условий для ребёнка, у учителей не было опыта работы с детьми, имеющими инвалидность, то теперь отказать не можем, так как закон «Об образовании» предписывает создавать условия для детей-инвалидов, если такой ребенок хочет учиться у нас» (И5). Получается, что для общеобразовательных школ наиболее остро встает проблема обеспечения образования детей с особенностями развития. Для специальных школ это тоже становится актуальной проблемой, так как общеобразовательные школы будут обращаться за советами, консультациями к специалистам кор-

рекционных школ. Ресурсные центры как раз и должны обеспечивать коррекционными занятиями, поддержкой детей с нарушениями развития из массовых школ.

Другая ситуация, привлекающая внимание к детям с нарушениями развития из массовых школ, – это их переход в коррекционную школу, причём достаточно поздно, так как программу общеобразовательной школы ребёнок ввиду своих особенностей «не потянул»: «А потом, когда он уже доходит до 9 класса, и ему предстоит ЕГЭ сдавать или экзамен… получаются некрасивые вещи. К нам вот, например, девочка приходила из массовой школы: она пришла, сидела первый год и плакала, потому что ей столько пришлось навёрстывать» (И3). Всеобщность и открытость форм образования, свобода выбора места обучения повернулись обратной стороной медали, нанося вред качеству образования ребёнка с особыми потребностями. Таким образом, в ходе исследования выявлена проблема отсутствия механизмов обеспечения образования особенным детям соответственно их уровню развития. Родители могут пренебречь рекомендациями медико-социальной экспертизы, психолого-медико-педагогической комиссии при выборе образовательного учреждения и самостоятельно решить судьбу ребёнка.

Развивать разные формы интеграции и инклюзии, позволяя каждому ребёнку выбрать для себя подходящую форму, – это очень важное направление, но необходимо формировать у людей культуру обращения в специальные центры, психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК), доверие к советам специалистов, исполнение рекомендаций, чего, можно предположить, не наблюдается у части родителей. Как сказала тифлопедагог из школы для детей с нарушениями зрения: «Всё, что касается инклюзии… Понимаете, я как преподаватель вуза, понимаю, что она нужна, а как преподаватель школы понимаю, что это вообще безобразие то, что творится. Вся эта стихийная интеграция губит детей» (И4).

Родителям необходимо осознать, что отдавая ребёнка в общеобразовательное учреждение, они, прежде всего, идут на большой риск. Существуют случаи, когда ребёнок легко вписывается в детский коллектив общеобразовательного класса, а есть негативный опыт обучения особенного ребёнка в общем классе (есть множество подтверждений на форумах, где мамы делятся проблемами обучения своих детей, требующих особенного подхода). Перед школами-интернатами закономерно встаёт задача выявления таких детей, чтобы начать работать с родителями и детьми раньше, чем они дотянут до критической точки. Отчасти поэтому коррекционные школы стали идти навстречу общеобразовательным и давать консультации преподавателям.

Можно предположить, что перспективной является роль ресурсных центров, которая в будущем возрастёт. В интервью психолог в качестве важного момента отметила, что ресурсный центр должен получать поддержку со стороны государства: «Дети-инвалиды… должны быть под защитой государства, какой-то государственной структуры, потому что, когда мы интегрируем детей в массовые школы, всё-таки нельзя бросать педагогов массовых школ на то, чтобы они выкарабкивались сами, как получится» (И3). Если обратиться к опыту г. Москвы, то все многочисленные центры – ресурсные, психо-медико-социального сопровождения, ранней коррекции ребёнка поддерживаются и финансируются Департаментом образования, управлениями образования по округам. Поэтому у центров, у школ, которые оборудованы и оснащены за счёт областной казны, повышена квалификация педагогов, есть возможность оказывать родителям и особенным детям всевозможные дополнительные услуги помимо основного обучения на базе инклюзивной или интегрированной школы. Иными словами, всё упирается в финансирование в области развития интегрированного и инклюзивного образования. Кроме того, валеолог отметила необходимость создания единого областного координационного центра по инклюзивному образованию, который контролировал бы обучение в школах.

Выводы

Как показало исследование, анализируемая модель сотрудничества двух типов школ городов Саратова и Энгельса (специальной и общей) с целью обеспечения ими образовательной интеграции детей с отклонениями в развитии способна снизить издержки стихийной интеграции, помогая выявлять детей с нарушениями развития, оказывать коррекционную помощь; развить гибкие способы взаимодействия между школами и другими учреждениями, включёнными в такие социальные коммуникации. Процесс перехода ребёнка в общеобразовательную школу можно сделать более упорядоченным и целенаправленным, с минимизацией рисков несоответствия ребёнка образовательной планке общеобразовательной школы. В этом случае необходимо создать *консультационный совет* при каждой специальной школе. Команда специалистов, состоящая из дефектолога, логопеда, психолога, социального педагога, медицинских

работников и юриста, могла бы просветить родителей об уровне развития ребёнка, провести первичную диагностику и резюмировать, насколько готов ребёнок к общеобразовательной школе. Таким образом, консультационный совет облегчил бы переход ребёнка в общую школу и вооружил родителей необходимой информацией правового характера, а также информацией об особенностях ребёнка. Возможные риски создания такого совета – субъективное желание специалистов удержать ребёнка в школе по каким-либо причинам, а вследствие этого – искажение информации о ребёнке. В настоящее время назрела необходимость создания условий для обучения детей с нарушениями развития в общеобразовательных учреждениях. Поскольку многие регионы России по-прежнему не располагают финансами для введения инклюзивного обучения и упорядоченной системы инклюзивного обучения, в этих условиях сотрудничество общеобразовательных школ с коррекционными становится выходом из затруднительной ситуации.

Результаты исследования позволяют оценить возможности такой формы взаимодействия как «коррекционная школа − общеобразовательная школа»; определить границы, при которых возможно взаимопроникновение школ и ресурсного обмена; увидеть перспективу в плане дальнейшего развития подобного сотрудничества в направлении инклюзивного обучения. Практическая значимость исследования заключается и в том, что представленные материалы могут быть использованы школами, которые стремятся проводить интегрированное образование, и полезны тем школам, в которых уже учатся дети с инвалидностью, но педагогам не хватает компетенции обучать таких детей. Материалы исследования, основные выводы могут быть задействованы при разработке и совершенствовании программ образовательных курсов по направлению подготовки «Социальная работа».

Примечание

1. Тифлопедагог – педагог со специальным дефектологическим образованием, занимающийся воспитанием, обучением и развитием детей с нарушением зрения.

Список литературы

1. Зайцев Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социологические исследования. 2004. № 7. С. 127–132.
2. Цыренов В.Ц. Проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях социальной стратификации общества // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 3. С. 114–117.
3. Перевозникова И.В. Специальное образование в России: история, современность и правовые основы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 5 (120). С. 103–109.
4. Фрёлих К. Балансирование на грани: российские НГО по работе с инвалидами между иностранными спонсорами и внутренней политикой // Журнал исследований социальной политики. 2010. Том 8. № 2. С. 165–184.
5. Жаворонков Р.Н. Сравнительно-правовой анализ федерального законодательства РФ в области реабилитации и социальной защиты инвалидов и Конвенции ООН о правах инвалидов: Научно-практическое пособие. М.: Папирус, 2009. 352 с.
6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» // Российская газета. – URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-doc.html (дата обращения 03.05.2014).
7. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы. – URL: http://bda-expert.ru/doc/2014-04-15-gosprogramma-rf-razvitie-obrazovaniya-2013-2020.zip (дата обращения 22.06.2014).
8. Семёнова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. М.: Добросвет, 1998. 290 с.
9. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М.: Добросвет, 2001. 596 с.
10. Список экспериментальных площадок Федерального института развития образования (по состоянию на 09.01.2014) / Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования». – URL: http://www.firo.ru/?page_id=554 (дата обращения 22.06.2014).
11. Борисова Н.В. Инклюзия в образовании // Инклюзивное образование. Выпуск 1: Сб. метод. материалов / Под ред. Т.Н. Гусева. М.: Школьная книга, 2010. 272 с.

EDUCATIONAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONTEXT OF COOPERATION OF GENERAL EDUCATION AND SPECIAL SCHOOLS

V.V. Shcheblanova, T.S. Ivzhenko

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov

This article presents our analysis of educational integration of children with special needs in the Saratov region. Its scholarly novelty consists in assessing the potential of the regional model of cooperation between special and general education secondary schools in supporting social and educational integration of children with developmental disorders. Empirical research was conducted by the method of semi-structured interview (N=8; 2014) with the experts having professional experience in the sphere of integrated education. The study showed that cooperation between the two types of schools (general education and special) aimed at bringing their conditions closer to the implementation of integrated education can reduce negative effects of spontaneous integration, can help to develop flexible models of cooperation between schools and other institutions and has good prospects for development.

Keywords: educational integration, social inclusion, social policy concerning children with disability, children with special educational needs, correctional establishments, educational services, resource centers, interview, model of cooperation of general education and special schools, problems of implementation of inclusive education.

УДК 316

ДИСКУРС ТЕРРОРИЗМА КАК ПРОДУКТ ЛИБЕРАЛЬНОЙ ИДЕОЛОГИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

© 2015 г.

***Е.А. Зайцева*[1], *К.Г. Мальцев*[2]**

[1] Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева
[2] Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

zayceva-e@mail.ru

Поступила в редакцию 10.06.2015

Анализируются способы представления и интерпретации феноменов социальной реальности средствами методологии различных исследовательских программ. Доказывается утверждение, что «дискурс терроризма» есть продукт либеральной идеологии, имплицитно содержащий специфические, характерные для этой идеологии ценностные суждения, и его осмысленное использование подразумевает согласие с ее «неочевидными» основоположениями. Излагаются аргументы в пользу новой интерпретации, ранее не встречавшейся в научной литературе. Формулируется понятие терроризма как признака насилия, ставящего под сомнение имеющуюся уже монополию на него суверена; указывается, что либеральная идеология последовательно отрицает суверенитет государства и, по определению, наделяет себя правом решения относительно всех суверенитетов, то есть полагает себя источником суверенитета.

Ключевые слова: терроризм, исследовательская программа, дискурс, власть, идеальный тип, социальный факт, мифологема, основоположение, аксиома, очевидность, метод.

В работе 2009 г. [1] один из авторов настоящей статьи утверждал, что отечественное обществознание с осторожностью должно пользоваться понятием и самим словом «терроризм», и не только ввиду подозрительности его происхождения и явных политических провокаций, связанных с его употреблением в мировых СМИ и во всегда политически ангажированных обществоведческих исследованиях; мы утверждали также, что этот термин необходимо будет использован для обвинений в адрес России (нас интересует в этой статье только она, и говорить мы будем только о ней, не уточняя это в последующем изложении). Тогда многим это показалось надуманным и сомнительным. Сегодня, кажется, пришло время указать на те обстоятельства и причины, которые привели нас к названным выше выводам. Среди этих обстоятельств и причин политические кажутся вполне очевидными (и уводят от рассмотрения вопроса по существу); но мы ищем другого: в самом способе образования понятий (а также и в некоторой внешней необходимости, которая предполагает именно такой, и никогда никакой другой, результат) следует найти то, что с неизменным постоянством воспроизводит ситуацию, лучше всего фиксируемую старыми словами: «чья власть – того и вера». В самом общем виде можно сказать, что данная статья посвящена способам образования понятий о социальном в горизонте взаимоотношений научной методологии (того немногого, но существенного в ней, в чем согласно большинство представителей самых различных научных школ, в остальном, в подробностях, различениях, нюансах, классификациях – совсем не согласных) и идеологии (речь о единственной в своем роде господствующей идеологии современного «цивилизованного», то есть западного, либерального, согласного относительно аксиом и предоставляемой ими очевидности, общества – идеологии либерализма)[1]; мы доказываем несостоятельность «терроризма» как интерпретативного понятия и его нетематизируемость в горизонте исследовательских программ теоретической социологии; показываем, что «терроризм» обнаруживается в «социальной реальности», организованной либеральной идеологией, не как «социальная вещь», но как свойство, в определенных случаях и по определенным правилам приписываемое *разным* «социальным вещам», но всегда *с точки зрения* одного и *относительно* одного и того же субъекта.

Начать рассуждение следует с указания на различие в способах образования понятий в научном естествознании и обществознании. Причем для этого вовсе не следует погружаться в какие-то сомнительные и во всяком случае спорные материи всевозможных различений, внесенных начиная с Аристотеля в понимание специфики познания разных предметных реальностей множеством научных школ. Различие

именно очевидно для наивного в методологическом отношении взгляда и в точном смысле лежит на поверхности: естествознание научное есть математическое естествознание[2], его понятия точны, основаны на дедукции из аксиом (в широком смысле, имея в виду в дальнейшем познание в области наук о духе, исторических наук о культуре, индивидуализирующего научного познания, фронетическое знание и т.д. и т.п., лучше использовать слово «основоположения») – теория всегда есть дедукция – и никогда не есть извлечение из «многих наблюдаемых случаев одного рода среднего типа» (Дюркгейму мы обязаны введением среднего типа в методологию социального познания) [3]. В противоположность этому, движимые страстью заниматься «наукой о действительности» и ложно истолковываемым Вебером, исследователи социального, даже те из них, которые, вполне правоверно позитивистски, утверждают единство метода в познании природы и общества, упорно избегают «абстрактной схоластики» точных идеальных типов как «оторванных от реальности». Между тем существенные признаки теоретического знания определены вполне точно. Мы вправе сослаться здесь на определение их Э. Гуссерлем именно потому, что ему удалось в своих формулировках зафиксировать имеющийся минимум согласия по данному вопросу теоретиков разных направлений и областей научного знания. Во-первых, теория дедуктивна, то есть представляет собой совокупность утверждений, основывающихся на некоторых аксиомах (откуда они берутся – не важно, но они фиксируют, мы дальше еще раз сошлемся на Гуссерля, очевидность). Во-вторых, цель познания определяет его методологию (метод и есть путь к цели, если перевести с греческого это слово): «Науки представляют собой творения ума, направленные к известной цели, и подлежат оценке сообразно с этой целью. То же применимо к теориям, обоснованиям и ко всему вообще, что мы называем методом. Является ли наука действительно наукой, и метод методом, это зависит от того, соответствуют ли они той цели, к которой стремятся» [4, с. 38]. В-третьих, наука в своих чистых, основанных на аксиомах утверждениях дает меру познания реальности, то есть просто делает ее познаваемой, «предоставленной разуму»: «Сущность нормативной науки именно в том и состоит, что она обосновывает общие положения, в которых в связи с нормирующей основной мерой, например, идеей или высшей целью, указываются определенные признаки, обладание которыми гарантирует соответствие с мерой или же создает необходимое условие этого соответствия» [4, с. 38]. Отказ от теории в точном смысле этого слова есть первый шаг к тому, что само собой разумеющееся очевидное будет «проникать» в познание извне, контрабандой, методологически бесконтрольно. Значение же этого очевидного в познании невозможно переоценить. Мы лишь приведем здесь некоторые утверждения Э. Гуссерля и М. Хайдеггера, с которыми мы совершенно согласны и которые послужат нам основой для того, чтобы сделать следующий, второй шаг к пониманию неизбежной идеологической ангажированности любого социального познания, следующей из только нас здесь и интересующих особенностей его методологических основоположений, когда-то выбранных (причины такого выбора мы тоже в свое время постараемся назвать). Исходным для нас является следующее утверждение Гуссерля: «Самым совершенным признаком истинности служит очевидность: она есть для нас как бы непосредственное овладение самой истиной… В конечном счете всякое подлинное знание и в особенности всякое научное знание покоится на очевидности, и предел очевидности есть также предел понятия знания» [4, с. 25]. Нас интересует лишь один аспект очевидности (действительный в том числе и для случаев, когда от контроля метода в определенном выше значении, не важно по каким причинам, отказались; речь здесь идет также и об изначальной очевидности, таким образом, что «теория» в смысле, определенном Гуссерлем, расположена как бы «посередине», «между»), в характеристике которого мы последуем за Хайдеггером: «Всякое истолкование как обращение к чему-то как к чему-то истолковывает в уже-бытии-при чем-то, а именно при том, о чем идет речь. То, о чем идет речь, всегда в каком-то смысле уже открыто, заранее взято для первичного предпонимания как то-то и то-то; оно с необходимостью входит в сферу некоторой понятности, чаще всего – лишь предварительной» [5, с. 316]. Хайдеггеровское понятие «заботы» лежит в основе интерпретации предпонимания и истолкования: «Истолкование как вид бытия вот-бытия, то есть заботы, а значит, и прежде-себя-бытия, всегда содержит в себе предобладание, в котором оно первоначально уже понимает то, о чем идет речь, и это является основой всех последующих шагов. В то же время – поскольку истолкование есть обращение к чему-то как к чему-то – этому предобладанию, то есть предопределению того, о чем идет речь, всегда, сообразно его бытию, принадлежит определенный аспект, в котором берется то, о чем должна идти

речь в истолковании, то, что предстоит обсудить. В любом обсуждении, в любом истолковании то, что дано в предобладании, видится определенным образом. Направление, в котором видится данное в предобладании, аспект его видения, то, в связи с чем оно попадает в поле зрения, мы называем предусмотрением» [5, с. 316]. Таким способом тематизируется предмет познания: «Эти два конструктивных момента определяют, каким образом тематический предмет заранее, прежде всякого обсуждения, полагается в истолковании как то-то и то-то, в таком-то и таком-то аспекте. Предобладание и предусмотрение заранее намечают возможные связи значений, которые выделяются (должны и могут быть выделены) в данном тематическом поле. Они задают связи значений, которые в истолковывающей речи, прежде всего в научной речи, получают понятийное выражение. Это значит, что понятийное выражение, соответствующее данному определенному истолкованию, данной отдельной теме, заранее размечено таким образом» [5, с. 316]. Наука, в своих аксиомах фиксируя очевидность, забывает (в лучшем случае – методически) об описанной Хайдеггером изначальности: «Эти феномены, данные в каждом истолковании как предобладание, предусмотрение и предвосхищение, суть общеизвестная, но столь же и неудобная самопонятность, которая имеет место во всяком истолковании, от которой все стремятся как-то отделаться, но которая впервые вообще определяет вид и уровень научности любой интерпретации; ибо научный уровень интерпретации зависит не от наличия и не от количества материала, привлекаемого для ее доказательства» [5, с. 317]. Теория в каком-то смысле предоставляет возможности «контроля» для исследователя над этим «само собой разумеющимся», не важно для нас сейчас, насколько этот контроль «в самом деле». Однако отказ от теории вполне отдает исследователя во власть «само собой разумеющегося», которая отличается от теоретически удостоверенной очевидности (по-видимому, здесь можно употребить термин «рефлексия», обращенность на себя, имея в виду прежде всего утверждаемую рефлексией цезуру, паузу). Тогда опять ссылаемся на Хайдеггера, «поскольку в повседневном бытии-друг-с-другом все, что встречается в мире, доступно каждому, и каждый может об этом говорить, поскольку вскоре становится, собственно, несущественно, кто живет на основе настоящего понимания, а кто нет. Способность высказываться и навык известного повседневного понимания всего, что только есть на свете, может возрасти в публичности до такой степени, что растолкованность, в которой движется «некто», с легкостью подыгрывает всем и во всем. Так в атмосфере публичности разыгрывается нечто двусмысленное: дело выглядит так, будто оно усматривается и обсуждается по-настоящему, но в сущности это не так, – и то, что выглядит как ненастоящее, вполне может оказаться настоящим» [5, с. 293]. Мы должны специально оговорить, что никоим образом не следуем за Хайдеггером в строгом порядке его рассуждений; но нам кажется, что именно он наилучшим образом описывает ситуацию, о которой и мы рассуждаем в этой статье, только в этом причина его цитирования здесь.

Итак, продолжаем. Мы должны назвать то место, к которому привязана очевидность в научном, то есть математическом естествознании. Причем здесь надлежит также следовать правилу, которому мы старались следовать с самого начала: само указание тоже должно быть очевидно, то есть не требовать доказательств, быть аксиоматичным, лежать на поверхности. Кажется, мы можем это сделать. В XIX веке любое объяснение считалось состоявшимся, если редуцировалось до законов механики (в свою очередь, любая «реальность» считалась истолкованной, если сводилась к «фундаментальному» «изначальному» слою физической реальности, описываемой законами механики). Лежащая в основе этой процедуры предпосылка формулировалась различными способами, а чаще всего не формулировалась вовсе. Например, можно было говорить о «тождестве мышления и бытия», можно – «о воле Бога как основе законов мироздания», причем этой воле приписывалась неизменность и абсолютность (например, так обосновывал Ньютон свои наиболее фундаментальные законы в «Механике»), можно было, вслед за Кантом, полагать, что разум оформляет реальность в соответствии со своей природой (что бы это ни значило)[3]. Впрочем, к середине XIX века и именно для научного математического естествознания, пугавшегося «метафизики», было найдено приемлемое во всех отношениях решение, избегавшее неудобных вопросов и гипотез (например, о возможности или невозможности дальнодействия и введения в этой связи по чисто методологическим причинам концепта «эфир», который, разумеется, никто не искал, так как не полагал существующим иначе, как необходимый в теоретическом отношении посредник, замена воли Божьей и с теми же свойствами): место метафизических предпосылок заняла *сила*, про которую нельзя было сказать *что* она есть такое, но

редукцией к которой (отношение сил) заканчивалось любое объяснение. Например, в философском отношении интересное объяснение относительно силы было дано Э. Кассирером [9] на примере числового ряда: двойка есть место между единицей и тройкой, и *ничего* кроме этого. К этому времени нашлось и научное физическое обоснование в виде сформулированного Гельмгольцем закона сохранения энергии. Мало кто обратил внимание тогда (и совсем неприлично стало вспоминать теперь, особенно почему-то именно в нашей области социального познания), что этот закон по содержанию своему был известен за две с половиной тысячи лет до того, как получил свое наименование в математической физике XIX века: известен как принцип эквивалентности причины и следствия как условия мышления вообще. Кстати, и принцип этот никогда не висел в воздухе, по крайней мере, в элементарной формальной логике: с ним соседствовал принцип достаточного основания (для нового времени сформулированный Лейбницем), или более раннее утверждение «из ничего не возникает ничего», однако нас это все может интересовать лишь в связи со специальными задачами нашего изложения, и потому вернемся к ним. Итак, сила была выбрана как элемент физической реальности как таковой и как элемент теории математического естествознания; в зависимости от установки исследователя (позитивистской и натуралистической, неопозитивистской или какой-то еще ненатуралистической) одно обусловливало другое.

Собственно говоря, научное социальное познание тоже озаботилось тем, чтобы назвать применительно к своей предметной области исследования аналог силы в математическом естествознании; для XIX века (впрочем, и до настоящего времени) было предложено два варианта: во-первых, Дюркгейм предложил считать элементом социальной реальности социальный факт как принудительно действующую на индивида извне норму (и которую методологически следовало считать вещью); во-вторых, Вебер предложил считать элементом научного познания социальной реальности целенаправленное действие индивида. М. Вебер [10] своим понятием «идеального типа» ввел в научное социальное познание аналог понятиям математического естествознания, отвечающий всем критериям теории, определенным нами выше с опорой на Э. Гуссерля: чистота, цель, мера в отношении реальности – дифференциальные признаки веберовского идеального типа. Меньше ясности относительно дюркгеймовского «элемента»: социальный факт как вещь есть элемент социальной теории; первобытная орда утверждается как элемент общества (Э. Дюркгейм, «Метод социологии»), социальная норма как «преимущественный» социальный факт, несмотря на то, что, по устоявшемуся мнению, дюркгеймовская методологическая программа имеет больше сторонников в теоретической социологии, соотношение названных элементов не определено безусловно. Тем не менее натуралистическая и не-натуралистическая программы были, таким образом, методологически определены. При всех различиях между ними (кстати, различия таковы, что делают невозможным не только «синтез», но даже и одновременное, то есть в одном исследовании применительно к одному предмету, использование их, например, для излюбленной большинством «всесторонности исследования»), обе предполагают усилие в последовательном методичном им следовании и, главное для нас, оперирование именно «чистыми понятиями», именно в той степени, в какой речь в них идет об элементах. Здесь уместно вкратце напомнить, что Г.В. Лейбниц [11], определяя анализ и синтез, утверждал, что дифференциальным признаком элемента как раз является возможность мысленного синтеза предмета анализа из его элементов, таким образом определяя цель и предел анализа. Разумеется, уже это предполагает понятийную чистоту во-первых, и отсутствие всякой наглядности (то есть присутствия «реальности») в теории, в ее понятиях и суждениях, во-вторых (Г. Риккерт особенно на этом настаивал в «Границах естественнонаучного образования понятий» [12][4]). Впрочем, здесь следует лишь еще раз отослать к приведенным выше утверждениям Гуссерля. Отказ от «чистоты понятий», какими бы причинами он ни вызывался, усугубленный специфической природой очевидности в науках о духе (мы определим ее ссылкой на уже цитировавшуюся нами работу М. Хайдеггера) исключает возможность реализации двух названных методологических исследовательских программ, с которых началась (по всеобщему мнению) научная социология. Есть и второе необходимое следствие такого отказа: исследователь лишается возможности оперировать любым из понятий причинности и любым из четырех видов причинности, даже если из приверженности научной школе догматически придерживается лишь одного (Дюркгейм настаивал на принятии одного вида причинности, определенного Декартом и усвоенного естествознанием «толчка», правда возникает вопрос о том, насколько он сам следовал своему требо-

ванию, обязательному для позитивиста; Вебер утверждал эвристическую плодотворность телеологической причинности наряду с действующей при условии последовательного и строгого различения между ними). Это происходит просто потому, что исследователь должен констатировать ситуацию (в познании, в реальности, в познании реальности – в зависимости от школы, к которой принадлежит исследователь), в которой отсутствуют условия для основоположения причинности. Математическое естествознание, взявшее декартовскую модель причины как толчка, всегда сохраняет (мы указали на это раньше, когда вспомнили роль эфира в теориях XIX века) границу как непосредственное взаимодействие причины и следствия, обеспечивающее в первую очередь соблюдение принципа эквивалентности (или, если иметь в виду естествознание, закон сохранения энергии). Нет границы – нет эквивалентности, нет и причинности, по крайней мере отсутствует возможность разумно ее утверждать. Но любое объяснение, если речь идет о выяснении реального причинения (стремление социологии быть наукой о реальности должно здесь неукоснительно иметься в виду), есть причинное объяснение. Замена реального причинения логическим следованием недопустимо и легко обнаруживаемо: существуют «глубоко существенные и навеки неизгладимые различия между идеальным и реальным законом, между нормирующим и причинным регулированием, между логической и реальной необходимостью, между логическим и реальным основанием. Никакая мыслимая градация не может составить переход между идеальным и реальным» [4, с. 83].

Остаются[5] символическая интерпретация социальной реальности и то, что в новейшее время получило наименование дискурса[6]. Указывать на отношения между этими двумя формами познания социальной реальности в данной статье мы не беремся; мы лишь утверждаем, что концепт «терроризма» обретается в современных рассуждениях о нем на путях дискурса. Однако следует специально оговорить опасности символической интерпретации социального (что не означает, впрочем, ее полной неприемлемости в другой связи); сошлемся снова на М. Хайдеггера. В уже цитированной нами работе он писал, например: «Универсальная применимость таких феноменов, как знак и символ, побуждает к тому, чтобы взять их в качестве путеводной нити для интерпретации всего универсума сущего, мира в целом… Нечто, что может послужить адекватной отправной точкой для прояснения и интерпретации эстетических феноменов, применительно к другим феноменам может дать прямо противоположный результат. Правда, в этом проявляется своеобразная закономерность, определяющая развитие наук о духе вообще: объект их исследования, дух, не противится этим попыткам – по существу всегда насильственным – так, как это имеет место в области естествознания, где природа тотчас наказывает за превратный подход к ней. В сфере духа – в силу нашей специфической несоразмерности ей – дело обстоит так, что предметы и феномены легко поддаются превратным толкованиям, тем более, что последние сами реализуются, понимаются и используются в качестве духовного продукта, и тем самым заступают на место вещей, которые нужно понять, – так, что те или иные науки могут длительное время репрезентировать нашу мнимую соразмерность духу. Эта своеобразная несоразмерность порождает иллюзию, будто мир духовных предметов легко может понять и определить кто угодно и какими угодно средствами, в силу чего здесь царит удивительная невостребованность адекватного понятийного аппарата, без которого, например, естествознание не продвинулось бы ни на шаг. Сегодня дело обстоит так, что именно такого рода интерпретативные попытки – вроде тех, что ориентируются на упомянутые универсальные феномены, к которым сводится все без разбора (ибо в конечном счете все подряд толкуется как знак) – создают существенную угрозу для развития наук о духе» [5, с. 212–213].

Таким образом, мы делаем третий шаг в наших рассуждениях: приняв решение, исключившее возможность оперирования чистыми понятиями, теоретического объяснения, разумного применения основоположения причинности, мы предположили, что символическое объяснение/истолкование, имеющее свою логику (Шеллинг [13], Кассирер [9], Лосев [14]), не является преобладающим способом интерпретации *некоторых* «социальных вещей» (Дюркгейм), концепт «терроризма» конструируется в другом месте и другими средствами, и поэтому в этой статье мы не будем обсуждать вопросы, возникающие при «символическом» объяснении социального (как указывал Хайдеггер, предмет научного естествознания сопротивляется символическому истолкованию). Но мы должны, для продолжения нашего рассуждения, назвать важнейшее следствие из возникшего «положения вещей»: здесь конституируется место возможности того, что получило название дискурса; мы определяем дискурс как реализовавшуюся невозможность смешения логическо-

го и фактического следования на основе внешнего по отношению к нему самому принуждения[7]. Контекст дискурса – идеология (Р. Барт и его «Мифологии» как иллюстрация [15]) как самосознание власти. Исторически мы знаем попытку использовать в роли силы научного естествознания власть, которой приписываются все свойства силы: теория власти М. Фуко. Когда Фуко, например, пишет: «Власть не есть нечто, что приобретается, вырывается или делится, нечто такое, что удерживают или упускают; власть осуществляется из бесчисленных точек и в игре подвижных отношений неравенства; отношения власти не находятся во внешнем положении к другим типам отношений (экономическим процессам, отношениям познания, сексуальным отношениям), но имманентны им; они являются непосредственными эффектами разделений, неравенств и неуравновешенностей, которые там производятся; и, наоборот, они являются внутренними условиями этих дифференциаций; отношения власти не находятся в позиции надстройки, когда они играли бы роль простого запрещения или сопровождения; там, где они действуют, они выполняют роль непосредственно продуктивную» [16, с. 194], он просто приписывает власти свойства, выполняемые силой относительно своей, «физической», реальности. Фуко может просто на место слова «власть» поставить в некоторых случаях «силу» и утверждать: «Следует предположить, что множественные отношения силы, которые образуются и действуют в аппаратах производства, в семье, в ограниченных группах, в институтах, служат опорой для обширных последствий расщепления, которые пронизывают все целое социального тела. Эти последние образуют при этом некую генеральную силовую линию, которая пронизывает все локальные столкновения и их связывает; конечно же, взамен они производят перераспределения, выравнивания, гомогенизации, сериальные упорядочивания и конвергирование эффектов расщепления. Главнейшие виды господства и суть гегемонические эффекты, которые непрерывно поддерживаются интенсивностью всех этих столкновений» [16, с. 194–195], тем самым ставя власть (точно как механика силу) как «последнюю инстанцию», в объяснении или реальности – для нас здесь не важно, в принципе возможны оба толкования. В отличие от силы в физике – власть, утверждает Фуко, хоть и несубъектна, но интенциональна [16, с. 195]; впрочем, многое зависит от истолкования значения «интенциональности» в приведенном утверждении. Но отсюда «рациональность власти есть рациональность тактик – зачастую весьма явных на том ограниченном уровне, в который они вписаны: локальный цинизм власти, – которые, сцепливаясь друг с другом, призывая и распространяя друг друга, находя где-то в другом месте себе опору и условие, очерчивают в конце концов диспозитивы целого: здесь логика еще совершенно ясна, намерения поддаются дешифровке, и все же случается, что нет уже больше никого, кто бы их замыслил, и весьма мало тех, кто бы их формулировал: имплицитный характер важнейших анонимных, почти немых стратегий, координирующих многословные тактики, «изобретатели» которых или ответственные за которые часто лишены лицемерия» [16, с. 195], то есть речь идет о «несубъективной интенциональности», что позволяет опять сблизить власть и силу – в их отношении к своим «реальностям» и их (реальностей) «теориям». Однако в фукианской модели, как мы максимально сокращенно постарались показать, нет предмета, относительно которого только и определяется «терроризм» – нет суверена, суверенной власти.

Нам остается сделать четвертый, последний шаг в нашем рассуждении: выводы из сказанного должны продемонстрировать основания для наших утверждений, содержащихся в статье пятилетней давности (каким образом реализующаяся повсеместно программа социального познания необходимо ведет к идеологической ангажированности и, далее, к необходимой же демонизации всех реальных политических противников). Первое и самое очевидное, о чем мы не собирались и не собираемся говорить подробно и что вполне согласуется с утверждением Гуссерля о цели познания, определяющего его метод и содержание: если целью является во что бы то ни стало обвинить Россию, то и рассуждения о терроризме тоже будут определены этой целью и необходимо будут обвинять. Этот случай не интересен для изучения и является заботой пропагандистов и вопросом их квалификации. Нас интересует другое: почему, казалось бы, даже вполне академические рассуждения сводятся к «научному доказательству виновности в терроризме» именно России. Вопрос же стоит так: либеральная идеология, господствующая настолько, что полагает горизонт само собой разумеющегося (по Хайдеггеру) во всех рассуждениях относительно социального как такового необходимо обосновывает дискурс «виновности в терроризме» тех, кто сомневается в ее суверенности. Можно сказать и так: удивительным образом для либерала террористом является любой, несогласный с идеологией

настолько, что отказывает ей в суверенном обладании истиной социального, что бы она ни означала. Радикальная постановка вопроса принадлежит К. Шмитту [18], который еще в начале 20-х гг. XX века утверждал неизбежность войны, которую развяжет либерализм ради мирового господства, равно как определил некоторые новые свойства этой будущей войны: виктимизация врага, например, как следствие – тотальность этой войны и т.д. Отдавая должное гению Шмитта, мы хотим обратить внимание на другой аспект этой проблемы: какие основоположения (догматически принимаемые) либеральной идеологии необходимо порождают известный нам дискурс терроризма. Почему, «несмотря ни на что», по собственным словам А. Глюксманна («Реальность зла» [19]), США всегда являются примером демократии, а Россия, в свою очередь, и тоже «несмотря ни на что», империей зла. Что за императив перевешивает «все остальное», чтобы утверждать нечто «несмотря ни на что» и при этом быть уверенным в собственной научной добросовестности и вполне академической отстраненности, «воздержанности от оценки». Словами Вебера, что это за ценность, отнесение к которой делает возможным современный дискурс терроризма (нас интересует только он, но возможным делается еще много что).

М. Фуко напомнил нам об объяснении, известном с середины XIX века, но либо основательно забытом, либо не применяемом в нашей связи. Основная, фундаментальная ценность либеральной идеологии, ее ядро – ценность безудержного и безграничного роста, «расширенного воспроизводства» (К. Маркс), «бег человечества наперегонки с самим собой» [3, с. 80][8], или, если взять предельную философскую концептуализацию, воля к власти (Ф. Ницше). Наш вывод, таким образом, может быть сформулирован так: либеральная идеология как воля к власти определяет горизонт и задает контекст «само собой разумеющегося», очевидности для всех возможных интерпретаций социального. В статье 2009 г. мы определяли терроризм как насилие, ставящее под сомнение имеющуюся уже монополию на него суверена[9]; либеральная идеология как воля к власти решительно отрицает суверенитет государства (достаточно почитать литературу последних 20 лет, чтобы убедиться в этом) и, по определению, наделяет себя правом решения относительно всех суверенитетов, то есть полагает себя *источником суверенитета*. Любое утверждение, сомнение, место, положение, сила и т.п., претендующие на попытку «отменить» эту претензию, есть «терроризм» (здесь уместно вспомнить не только теорию «тотальной войны» Шмитта, определение ее причин как имманентных либеральной идеологии; еще более интересно обратить внимание, как на характерный пример, в этой связи на академичнейшую и либеральнейшую теорию коммуникативного действия Ю. Хабермаса с ее необходимой моральной дисквалификацией любого оппонента, не согласного с правилами и ценностями поставленного в центр коммуникативного пространства – либерального профессора: забавное решение о «центре мироздания» коммуникативной реальности). Таким образом, вовсе не «злая воля», не «заговор», не «научная недобросовестность», но логика «обстояния дел» подтверждает единство и взаимообусловленность веры, власти и научной очевидности в социальном познании, по крайней мере в ситуации отказа от оперирования чистыми понятиями, и практическую актуальность для нас старой фразы: «*чья власть* – того и вера».

Примечания

1. Максимальное сближение языка и реальности в интерпретативном понятии (в сравнении с высказыванием или теорией) создает иллюзию непосредственности, «дорефлексивного, интуитивного взаимоотношения с самой вещью» (А.Ф. Лосев), что позволяет говорить о конструировании *мифологемы терроризма*. Ответ на вопросы, почему это происходит в неолиберальном дискурсе и какая цель (ценность) является конститутивной для этого процесса, также одна из наших задач в данной статье. При этом идеология выполняет свою задачу – предоставить точку зрения, организующую разнородное и многообразное знание об обществе.

2. К. Лоренц, на которого мы еще будем ссылаться по ходу нашего рассуждения, полагал, что «известные изречения вроде того, что любое исследование природы является наукой в той мере, в какой в ней используется математика, или что наука состоит в том, чтобы «измерять то, что измеримо, и делать измеримым то, что не измеримо», представляют собой и в смысле теории познания, и с человеческой точки зрения величайшие нелепости, когда-либо срывавшиеся с языка у людей, которым следовало бы лучше понимать, что они говорят» [2, с. 75]. Утверждение, на наш взгляд, интересное и справедливое, но не оно задает тон с XIX века в массе обычных и привычных рассуждений о науке и научном методе. Большинство, как утверждает сам Лоренц, считает иначе; в нашей статье мы имеем в виду именно мнение большинства, как бы оно ни относилось к «истине».

3. Наиболее влиятельной в новоевропейской мысли была, в указанной связи, традиция, идущая от стоиков с их «сперматическими логосами»; здесь мы можем сослаться на работы Ф.Р. Анкерсмита, например, на его «Политическую репрезентацию» [6]

или «Эстетическую политику» [7]. В этой традиции укоренены влиятельные теории общественного договора, теория справедливости Дж. Ролза [8], возможно – и теория коммуникативного действия Ю. Хабермаса.

4. Понятия не содержат реальности, не отражают реальность – но имеют силу в отношении нее. Противоречия, парадоксы, часто встречающиеся в наших суждениях о социальной реальности, просто показывают нам, что наши понятия больше не имеют силы в отношении интересующего нас предмета – и должны быть усовершенствованы и в предельном случае заменены другими. Парадокс в этом отношении не есть отражение противоречия, якобы существующего в самой «действительности»; М. Вебер, в полном соответствии со сказанным, постоянно утверждал, что причинности нет в самих вещах, но есть наш способ связывать фрагменты реальности между собой.

5. Почему в отношении исследования терроризма приключился всеобщий отказ от «понятийной чистоты»? Ведь можно было бы, кажется, вернуться к чисто академическому порядку исследования в рамках названных нами (или каких-то еще, нами не обнаруженных) исследовательских программ теоретической социологии. Мы настаиваем на том, что средствами теории «терроризм» не может быть обнаружен: и Дюркгеймом, и Вебером, в разном смысле, но социология полагалась наукой о «реальности»; реальность структурируется, организуется идеологией (теперь – единственной, все остальные – преодолены, стали маргинальными); терроризм «обретается» в социальном пространстве, организованном либеральной идеологией, причем не как «социальная вещь», но как «признак», приписываемый некоторым вполне разнородным, разноместным, разновременным и т.п. вещам, почему и каким именно – на эти вопросы мы стараемся ответить в настоящей статье. Если вспомнить неокантианское веберовское различение отнесения к ценности (научное исследование) и оценке (не имеющей к науке никакого отношения), то «терроризм» есть именно *оценка*.

6. Особый вопрос – об «объясняющих причинах» М. Вебера. Очевидно, что ставить его следует в перспективе процедуры каузального сведения в идеально-типическом познании выделенных на основании отнесения к ценности аспектов фрагментов социальной реальности. Не будучи формально телеологическими, по сути своей они именно таковыми являются, потому что любое осмысленное рассуждение ведется от цели и представляет собой исчисление средств (условий) по отношению к этой цели. Интересно также и то, что у Э. Дюркгейма, «теоретического антагониста» М. Вебера, в «Методе социологии» мы находим утверждение о том, что одно и то же следствие имеет одну и ту же причину (следует, может быть, сделать поправку на позитивистский «натуралистический стиль» данного высказывания, и предположить, что речь идет, помимо всего прочего, о методологическом правиле искать объяснения от результата, реализовавшейся цели – к условиям ее реализации).

7. Для примера: необходимость связи утверждений в силлогизме – внутренняя; связь в суждениях «о реальности» фундируется представлением; необходимость связи утверждений дискурса – внешняя по отношению к этим утверждениям и задается идеологией. В энциклопедии «Эпистемологии и философии науки» [17] дается развернутое определение дискурса, в котором, в частности, обращается внимание на то, что «дискурс – понятие не чисто эпистемологическое; напротив, его характерной чертой является существенная политическая, социальная и моральная нагруженность» [15, с. 194–195]. Данное нами определение игнорирует некоторые существенные нюансы, предполагая, что в большинстве случаев представленное в энциклопедии определение, в свою очередь, «политически, социально и морально нагружено», особенно если иметь в виду содержащиеся в энциклопедической статье ссылки на Ю. Хабермаса. Однако полагаем неуместным в данной статье приводить аргументы в пользу нашего определения, как не связанные с основным содержанием нашего исследования.

8. Интересно то, что еще в конце 60-х гг. XX века (публикация, на которую мы ссылаемся, появилась в 1972 году, на основе цикла радиовыступлений К. Лоренца 1960-х гг.) К. Лоренц определял безграничный рост, расширение как смысловое ядро господствующей, (тогда она называлась просто «западной»), идеологии и полагал ее основным «смертным грехом современного цивилизованного человечества»: «Если даже сделать неоправданно оптимистическое допущение, что перенаселение Земли не будет дальше возрастать с нынешней угрожающей быстротой, то, надо полагать, экономического бега человечества наперегонки с самим собой и без того достаточно, чтобы его погубить. Каждый циклический процесс с положительной обратной связью рано или поздно ведет к катастрофе, а в том ходе событий, о котором мы говорим, участвует несколько таких процессов» [2, с. 29–30]; Лоренц описывает эти процессы, называя «восемью смертными грехами современного цивилизованного человечества». Можно, для полноты, сослаться на другой (из противоположного лагеря) авторитет – на Л. Мизеса, который последовательно и без всяких компромиссов, «договаривал» то, о чем другие либералы предпочитали умалчивать: рост и расширение любой ценой, без оглядки на любые последствия (особенно резко он выступал против экологических ограничений и социальных гарантий), на государственный суверенитет (все богатства должны принадлежать тем, кто способен их разрабатывать, мы слышим об этом с 1990 г.: Сибирь, Дальний Восток, Урал, Арктика должны перейти под «международное управление» и быть отданы в разработку только на это способным «транснациональным компаниям»), на традиции и культуру. Впрочем, может быть лишним и Мизес: достаточно почитать учебники, по которым учат экономике в наших вузах и послушать выступления либеральных деятелей, чтобы понять, что «ценность роста» для них – высшая ценность и сама очевидность само собой разумеющегося. Вопрос о том, в каком смысле и в какой мере «рост» «на самом деле» является условием существования современного человечества, даже только западного, только определенного «общественного устройства», не обсуждается в данной статье; он и

не может быть поставлен таким образом с точки зрения методологии, разделяемой авторами статьи.

9. Точно так же, как повышенная/пониженная температура организма есть свидетельство болезни (симптом, признак), но нет такой болезни – «температура», «терроризм» есть признак, черта, симптом – эпифеномен некоего «социального обстояния». Задачей статьи было определить его место в определенном, неолиберальном, господствующем дискурсе; мы настаиваем, что именно такое понимание терроризма является существенным для наличествующего положения дел. Иными словами, нет «социальной вещи» «терроризм», не может быть существительного «терроризм»; есть «признак», который имеет смысл лишь как элемент вполне определенного (попыткой определения и является настоящая статья) дискурса, может быть только прилагательное – «террористический», и правила, порядок их применения – определяются неолиберальным дискурсом. Можно, вслед за Анкерсмитом, полагать, что мы наблюдаем возвращение ко «временам Макиавелли», когда стоицистские (как их называет Анкерсмит) средства структурирования политической реальности снова стали нерелевантными. Реакция неолиберального дискурса, стремительно расширяющееся применение все более многозначного слова «терроризм», объявление ему (чему именно, спросим мы: нелегитимному насилию, – но тогда почему оказываются недостаточными обычные средства, которые всегда имелись в распоряжении национального государства как держателя монополии на организованное насилие и которые оно никогда не затруднялось применять; либеральная идеология лишила государство суверенитета и легитимности; «феодализация» идет уже давно при благосклонном попустительстве или оправдании либеральных идеологов; «терроризм», как мы определили, обозначает множество врагов, по сути – других, отличных от легитимизируемых либерализмом, акторов современной феодализирующейся политической сцены, терроризм все чаще не только в речах политиков, опусах журналистов, но и в претендующих на научность исследованиях есть просто ярлык для «всего опасного плохого», и в этом качестве функционирует как элемент неолиберального дискурса) войны демонстрируют скорее растерянность, чем силу и способность к новому конструированию «социальной реальности».

Список литературы

1. Мальцев К.Г., Мальцева А.В. Глобальный терроризм как социальная вещь: опыт тематизации в горизонте политического // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2009. № 1. С. 305–316.

2. Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества // Так называемое зло. М.: Культурная революция, 2008. 616 с.

3. Дюркгейм Э. Метод социологии // Социология. Ее предмет, метод и назначение. М.: Канон, 1995. С. 5–170.

4. Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000. 752 с.

5. Хайдеггер М. Пролегомены к истории понятия времени. Томск: Водолей, 1998. 384 с.

6. Анкерсмит Ф.Р. Политическая репрезентация. М.: Издательский дом Государственного университета Высшей школы экономики, 2012. 288 с.

7. Анкерсмит Ф.Р. Эстетическая политика. Политическая философия по ту сторону факта и ценности. М.: Издательский дом Государственного университета Высшей школы экономики, 2014. 432 с.

8. Ролз Дж. Теория справедливости. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 536 с.

9. Кассирер Э. Сущность и действие символического понятия // Крассирер Э. Избранное: Индивид и космос. М.; СПб.: Университетская книга, 2000. С. 271–436.

10. Вебер М. Критические исследования в области логики наук о культуре // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 416–494.

11. Лейбниц Г.В. Сочинения в 4-х томах. Т. 3. М.: Мысль, 1984. 734 с.

12. Риккерт Г. Границы естественнонаучного образования понятий. СПб.: Наука, 1997. 532 с.

13. Шеллинг Ф.В.Й. Введение в философию мифологии // Сочинения в 2-х томах. Т. 2. М.: Мысль, 1989. С. 159–374.

14. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Миф – Число – Сущность. М.: Мысль, 1994. С. 5–216.

15. Барт Р. Мифологии. М.: Академический Проект, 2008. 351 с.

16. Фуко М. Воля к знанию. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. 448 с.

17. Эпистемология и философия науки. Энциклопедия. М.: «Канон» РООИ «Реабилитация», 2009. 1248 с.

18. Шмитт К. Государство и политическая форма. М.: Издательский дом Государственного университета – Высшей школы экономики, 2010. 272 с.

19. Глюксманн А. Философия ненависти. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Транзиткнига, 2006. 284 с.

DISCOURSE OF TERRORISM AS A PRODUCT OF LIBERAL IDEOLOGY: A METHODOLOGICAL ASPECT

E.A. Zaytseva[1], K.G. Maltsev[2]

[1] Alekseev Nizhni Novgorod State Technical University
[2] Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The article analyzes the ways for presenting and interpreting the phenomena of social reality by means of the methodology of various research programs. We prove that "the discourse of terrorism" is a product of liberal ideology. It implicitly contains specific value judgments that are characteristic of this ideology, and its conscious use implies that one agrees to its "non-obvious" fundamental principles. Our purpose was to present some arguments in favor of the new interpretation that has the features of scholarly novelty. As a result of this study, we have formulated the concept of terrorism as an element of violence that calls into question the already existing monopoly of a sovereign on violence; liberal ideology consistently denies the sovereignty of the state and, by definition, invests itself with the right to make decisions with respect to all sovereignties, i.e. it considers itself a source of sovereignty.

Keywords: terrorism, research program, discourse, power, ideal type, social fact, myth, fundamental principle, axiom, obviousness, method.

.

УДК 316.4

СОЦИАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ: ПРОЦЕСС ТРАНСФОРМАЦИИ

© 2015 г.

Я.В. Дидковская

Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина, Екатеринбург

diyana@yandex.ru

Поступила в редакцию 18.06.2015

Исследуется трансформация социального механизма взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры в российском обществе. Представлена авторская концепция социального механизма взаимосвязи социальных процессов; показано ее применение в анализе взаимосвязи процессов профессионального самоопределения и профессиональной карьеры; выделены ключевые элементы в структуре данного механизма: социально-профессиональная структура, социальные институты занятости и образования, стратегии профессиональной карьеры. Выявлена специфика трансформации социального механизма взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры российского общества в периоды 1990-х и 2000-х гг.

Ключевые слова: социальный механизм, профессиональное самоопределение, профессиональная карьера.

Введение

Трансформационные процессы, характерные для российского общества последних десятилетий, высветили ряд феноменов, наблюдаемых в сфере профессиональной занятости и профессионального образования и получивших неоднозначную оценку социологов. Эмпирическими исследованиями зафиксированы такие явления, как отложенное профессиональное самоопределение, сочетание учебной и профессиональной деятельности студентов, переплетение их образовательных и профессиональных траекторий, депрофессионализация индивидов и др. Данные явления нуждаются в комплексном теоретическом объяснении; кроме того, необходима теоретико-методологическая основа, которая позволила бы провести такое объяснение.

Мы полагаем, что эти феномены сопряжены с трансформацией характера взаимосвязи между процессами профессионального самоопределения и профессиональной карьеры в современном обществе. В настоящей статье мы попытаемся, исходя из социологического понимания взаимосвязи между процессами и явлениями социальной жизни, найти методологическую основу для эффективного исследования процесса трансформации взаимосвязи между профессиональным самоопределением и профессиональной карьерой, а затем на основе результатов эмпирических исследований проследить процесс трансформации данной взаимосвязи в российском обществе. Эмпирической базой статьи послужили материалы двух социологических проектов:

1) результаты пяти этапов мониторинга студентов вузов Свердловской области, проведенных авторским коллективом с нашим участием в период с 1995 по 2012 гг. (руководитель проекта Ю.Р. Вишневский; на всех этапах мониторинга сохранен объект исследования – студенты третьего курса; использована многоступенчатая представительная целевая выборка с элементами случайной гнездовой: на первой ступени отобраны наиболее крупные государственные и негосударственные вузы Свердловской области, на следующей ступени внутри отобранных вузов проведен случайный отбор студенческих групп, в которых предусматривалось сплошное анкетирование; объем выборки в 2012 г. составил 1495 студентов 13 вузов области);

2) результаты двух этапов исследования выпускников вузов Свердловской области со стажем работы после вуза от одного до пяти лет, проведенного нами в период с 2002 по 2010 гг. (на обоих этапах исследования использовался анкетный опрос выпускников вузов по идентичному инструментарию, с применением целевой квотной выборки (объем выборочной совокупности в 2002 г. составил 304 выпускника, в 2009 г. – 302 выпускника); данное трендовое исследование охватило две когорты поствузовской молодежи,

первая из которых окончила вуз в 1997–2001 гг., а вторая в 2005–2009 гг.).

Концепция социального механизма как методология изучения взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры

В социологии понимание и исследование взаимосвязи обычно сопряжены с понятием системы, поскольку между элементами системы, в качестве которых выступают социальные действия и взаимодействия, социальная структура, социальные изменения и процессы, предполагается наличие отношений взаимосвязи. В качестве такой системы может быть рассмотрен социальный механизм взаимосвязи социальных процессов.

В социологии социальный механизм трактуется в двух аспектах: в процессуальном – как совокупность социальных процессов, обеспечивающих функционирование системы (так, выделяют механизмы социализации – идентификацию, адаптацию, целеполагание и т.д.), либо в системном – как систему условий, факторов, явлений, определяющую протекание социальных процессов. На наш взгляд, это отражает двойственный характер социального механизма, его одновременную процессуальность и системность, в чем и заключается перспективность использования данной категории в анализе взаимосвязи процессов профессионального самоопределения и профессиональной карьеры.

Обоснованием целесообразности обращения к социальному механизму при изучении взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры может быть следующее положение: совокупность факторов, условий, явлений, определяющих вид, способы, характер взаимосвязи между профессиональным самоопределением и профессиональной карьерой, образует целостный феномен, проанализировав который возможно наиболее полно и детально вскрыть сущность происходящих процессов в сфере труда, образования и профессий.

Исследуя социальный механизм взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры, мы будем опираться на интегративный подход, идеи которого отражены, прежде всего, в работах представителей «деятельностно-активистской парадигмы» (П. Бурдье, Э. Гидденса, М. Арчер, П. Штомпки), поскольку полагаем, что он в существенной степени раскрывает двойственную природу социального механизма – его одновременную системность и процессуальность.

Ключевым моментом интегративного подхода является перенос исследовательского акцента со структур на действия, на процесс структурирования. Так, согласно Э. Гидденсу система не есть образ социальных отношений, она заложена в самих действующих отношениях, ограничивает их действия, но одновременно разрешает их, в действии воспроизводится и изменяется [1]. Отсюда в системе можно зафиксировать процесс структурации – смену состояний социальной системы, ее динамизм, движение, изменение ее элементов и связей между ними, а это и есть социальный процесс. Системы имеют процессную природу, изменчивый характер, следовательно, социальный механизм взаимосвязи представляет собой систему, способную к трансформациям.

Являясь одновременно и системой взаимодействующих элементов, и процессом, социальный механизм позволяет, с одной стороны, исследовать взаимосвязь между процессами профессионального самоопределения и профессиональной карьеры как целостность, выделяя уровни, элементы и связи между ними; с другой – исследовать процесс трансформации данной взаимосвязи, ее результат, выражающийся в изменении характера и типа взаимосвязи между профессиональным самоопределением и профессиональной карьерой, и роль различных факторов в этом процессе.

Таким образом, под социальным механизмом взаимосвязи профессионального самоопределения и карьеры мы понимаем сложную, в определенной степени устойчивую систему взаимодействующих условий и факторов, определяющих совместное протекание и взаимовлияние процессов профессионального самоопределения и профессиональной карьеры и имеющую способность к постоянным изменениям, находящуюся в процессе трансформации.

Рассматривая социальный механизм взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры не только как систему, но и процесс, полагаем необходимым выделить в нем два уровня анализа: макро- и микроуровни.

Макроуровень анализа представлен такими элементами социального механизма, как, во-первых, социально-профессиональная структура конкретного общества, а во-вторых, социальные институты, функционирование которых связано со сферой труда, образования и профессий в современном обществе.

Концентрируя внимание на роли, которую играет социально-профессиональная структура во взаимосвязи процессов профессионального самоопределения и профессиональной карьеры, мы придаем основное значение тому, что статус показывает не только фактические, наличные ресурсы социально-профессиональной группы и ее представителей, но и соотношение профессий в «возможностном» измерении – «шансы» на восходящую мобильность, продвижение в социально-экономической иерархии, перспективы профессиональной карьеры. Субъективные представления индивидов о возможностях продвижения для представителей определенной профессиональной группы зафиксированы в престиже. Он содержит *вероятностную* оценку карьеры и тем самым связывает ее с процессом профессионального самоопределения, поскольку именно вероятностная оценка возможностей карьеры входит в мотивационную структуру выбора профессии, детерминирует профессиональные ориентации, а они, в свою очередь, формируют предпочтения и выбор.

Социально-профессиональная структура образует контекст макроуровня, в котором оформляется взаимосвязь между профессиональным самоопределением и профессиональной карьерой за счет функционирования социальных институтов, связанных с регулированием деятельностей в сфере занятости, образования и профессиональной подготовки, то есть рынка труда и профессионального образования.

Тенденции рынка труда, определяемые глобальными, локальными, демографическими, экономическими и другими факторами, образуют определенную динамическую систему условий или «правил игры» для обеспечения занятости индивидов (первичной, вторичной, дополнительной, нетрадиционной) и движения трудовых ресурсов или профессиональной мобильности. Для характера взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры имеют значение создаваемые рынком труда возможности занятости, которые дифференцированы по разным профессиям и занятиям. Субъективная оценка данных возможностей входит в систему мотивации профессионального выбора (представление о востребованности данной профессии, данного вида труда, о наличии трудовых вакансий). В объективном плане «возможности» как первичной, так и вторичной занятости определяют карьерную траекторию индивида: количество и направленность мобильностей, смены мест и сфер занятости, определяют потенциальную успешность профессиональной карьеры именно в данной профессиональной сфере.

Традиционно полагается, что профессиональное образование занимает промежуточное положение между профессиональным самоопределением и профессиональной карьерой, транслируя профессиональный опыт и знание, и тем самым связывает этапы профессионализации индивидов: выбор специальности, будущей профессии и построение карьеры. Мы полагаем, что сегодня не только и не столько функция транслирования профессиональных знаний и навыков делает образование элементом взаимосвязи процессов профессионального самоопределения профессиональной карьеры, поскольку реализация карьеры может быть вне выбранного профиля подготовки. Большее значение имеет ресурсная функция образования: образование, в том числе профессиональное, является ресурсом, который может быть транслирован индивидами в социальный капитал при определенных условиях. Выступая лифтом социально-профессиональной мобильности в обществе, образование создает возможности изменения социально-профессиональных статусов для индивидов и групп, их восходящих перемещений, карьеры.

Движение от микроуровня системы в исследовании социального механизма взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры предполагает выделение в нем такого элемента, как стратегии профессиональной карьеры индивидов.

Стратегию профессиональной карьеры обычно определяют как некую систему ценностно-ориентирующих целей в профессиональной жизни индивида, а также способов их достижения, сконструированную личностью на долгосрочную перспективу с учетом соотнесения своих возможностей и ресурсов с условиями ее последующей реализации.

Мы полагаем, что в условиях перманентности социальных изменений и постоянных трансформаций современного общества необходимы иные акценты в интерпретации стратегий профессиональной карьеры (и любых других стратегий). Во-первых, в быстро меняющемся обществе подвергается сомнению сама возможность формирования долгосрочных планов. Во-вторых, опора на ценностно-ориентирующую систему в формировании стратегии в условиях меняющихся ценностей или даже ценностной аномии представляется проблематичной.

В связи с этим предлагаем опереться на категорию жизненных шансов индивидов, рассматриваемых как возможности, представленные индивидам со стороны макроуровня (институциональной структуры), а также на категорию капиталов или ресурсов, рассматриваемых как имеющиеся в распоряжении индивидов способы использования предоставляемых возможностей. Применительно к целям нашего анализа мы вынуждены конкретизировать широкое поле жизненных шансов, ограничившись категориями «шансы на занятость» и «шансы на карьерное продвижение».

Формируя стратегии профессиональной карьеры, индивиды соотносят имеющиеся у них образовательные, профессионально-квалифика-ционные и иные капиталы с представляющимися им со стороны общества (его институциональной структуры) шансами на занятость и профессиональную мобильность (возможное профессиональное продвижение, карьеру) и согласуют их со своей системой ценностно-ориентирующих целей в профессиональной жизни. Поскольку стратегия профессиональной карьеры реализуется индивидами через выбор в ситуации профессионального самоопределения и именно так выстраивается профессиональная траектория индивидов, то она (стратегия) и обеспечивает взаимосвязь процессов профессионального самоопределения и профессиональной карьеры на микроуровне.

Говоря о процессе трансформации социального механизма взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры, мы согласны с П. Штомпкой, Т.И. Заславской и В.А. Ядовым, выделяющими в качестве сущностного признака трансформационных изменений системы качественные изменения, имеющие комплексный характер, т.е. предполагающие изменения ее элементов и связей между ними [2, с. 39; 3].

Под трансформацией социального механизма взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры мы будем понимать качественные перманентные изменения его элементов на разных уровнях системы (на макро- и микроуровнях) и их связей, которые ведут к появлению и утверждению нового, качественно иного характера взаимосвязи процессов профессионального самоопределения и профессиональной карьеры.

Чтобы исследовать процесс трансформации социального механизма взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры в современном обществе, необходимо проанализировать изменения его элементов на институционально-структурном уровне, включая изменения в социальных институтах, обеспечивающих занятость и профессиональную подготовку индивидов и изменения в социально-профессиональной структуре, а также на уровне индивидов, то есть изменения в стратегиях профессиональной карьеры.

Трансформация социально-профессиональной структуры и престижа профессий

Трансформация социально-профессиональной структуры российского общества с начала 1990-х гг. происходила по нескольким направлениям. Мы полагаем особо значимыми для изменения характера взаимосвязи между профессиональным самоопределением и профессиональной карьерой следующие:

– дифференциацию доходов социально-профессиональных групп;

– изменение статуса прежних социальных и профессиональных групп;

– появление новых социально-профессиональных групп и слоев.

На фоне высоких темпов роста дифференциации и неравенства основным фактором стратификации, критерием престижа профессий и занятий, а соответственно, и мотивом профессионального выбора и критерием успешности карьерного продвижения становится доход. С начала 1990-х гг. происходит резкая прагматизация мотивов профессионального самоопределения. Наиболее выражен этот процесс среди молодежи, что подчеркивается многими социологическими исследованиями. Наши исследования студентов вузов Свердловской области также показывают эту тенденцию: с 1995 по 1999 гг. мониторинг мотивов выбора профессии зафиксировал существенный рост мотива высоких заработков в выборе будущей профессии (с 52% до 77%), в последующие периоды вплоть до 2012 г. этот мотив остается доминирующим в иерархии мотивов (табл. 1). Значимость творчества в профессии, хороших отношений в коллективе, возможности приносить пользу людям, соответствия профессии способностям и знаниям постепенно снижается.

Таблица 1

Динамика мотивов профессионального выбора студентов, % от числа ответивших

Что для Вас наиболее значимо в будущей профессии?	1995 г.	1999 г.	2003 г.	2007 г.	2009 г.	2012 г.
Возможность получать большие заработки, высокие доходы	52	77	80	65	58	56
Творческий, интересный характер работы	62	56	60	51	49	30
Возможность карьеры, достижения высокого уровня профессионализма	36	47	48	41	36	28
Соответствие профессии моим способностям, знаниям, умениям	48	46	38	40	36	18
Возможность достичь признания, уважения	–*	34	36	30	33	–
Возможность работать в хорошем, дружном коллективе	55	51	53	38	33	29
Возможность полнее реализовать свой потенциал	34	32	35	31	30	30
Возможность принести пользу людям	36	32	22	25	28	20
Высокий престиж профессии	–	16	18	17	20	–
Возможность занять высокий пост, иметь власть над другими людьми	–	17	15	14	17	–
Самостоятельность, независимость, отсутствие мелочной опеки, регламентации	29	36	30	19	16	20
Связь с современной техникой, новейшими технологиями	–	20	15	15	14	–

* «Тире» в таблице означают, что данная альтернатива не входила в инструментарий на данном этапе мониторинга.

Потеря статуса некоторыми прежними профессиональными группами способствовала вынужденному пересмотру своей профессиональной идентичности представителями этих социальных групп и слоев [4]. Появление новых слоев и профессиональных групп, в основном связанных с формированием сфер «рыночной» занятости, обусловило высокие темпы профессиональной и социальной мобильности и увеличение возможностей карьерного продвижения. Ведущая альтернатива выбора сферы занятости 1990-х гг. – это выбор между кризисным госсектором и более перспективным и привлекательным частным наймом, в основном в сфере торговли и услуг.

Трансформации социально-профессиональной структуры в 2000-е гг. имеют свою специфику в сравнении с трансформациями 1990-х гг. Ряд исследователей отмечает, что в 2000-е гг. происходит «закрытие» социальной структуры и скорость перемещений по социально-профессиональным позициям по сравнению с 1990-ми снижается [5, с. 5], явления массовой потери социально-экономического статуса целыми профессиональными группами на фоне резких структурных преобразований отсутствуют.

Нестабильность социального положения в 2000-е гг. в большей мере, нежели в 1990-е, связана с действием глобальных факторов (экономических кризисов, колебаний курса валют, мировых цен на энергоносители), а не сугубо российских социально-экономических реформ. Не только возможность получения высоких доходов, но и фактор стабильности (а именно стабильного положения на рынке труда профессиональной группы, стабильности в отрасли, на предприятии) становится значимым для выбирающих карьерный путь индивидов.

Альтернатива профессионального выбора 1990-х – «трудоустройство в государственном или в частном секторе экономики» – в 2000-е гг. потеряла свое значение на фоне некоторого «выправления» дел в бюджетной сфере. Занятость в бюджетной сфере становится даже более привлекательной, так как дает более стабильный социальный статус и более прозрачные возможности карьерного роста, меньшую зависимость от экономических кризисов, определенные социальные гарантии, тогда как «рыночная» сфера показала свою уязвимость кризисам.

Появление структурных ограничений для занятия определенной социально-профессиональной позиции выражается в снижении темпов и масштабов социально-профессиональной мобильности, закрытии лифтов мобильности в 2000-х гг. в сравнении с 1990-ми. Это отражается на шансах на карьерное продвижение, которые, с нашей точки зрения, были выше в 1990-е гг. Сравнение данных опроса выпускников вузов, трудоустраивавшихся в период 1997–2001 гг. (когорта, опрошенная в 2002 г.) и в период 2005–2009 гг. (когорта, опрошенная в 2010 г.), демонстрируют различие их «карьерных шансов» (табл. 2).

Таблица 2

Динамика роста зарплаты при смене места работы, %

Рост в зарплате в случаях перемещений	Когорты выпускников вузов	
	Когорта 1997–2001 гг.	Когорта 2005–2009 гг.
Перемещение без роста зарплаты	11	59
Перемещение с ростом зарплаты	84	33
Перемещение со снижением зарплаты	5	8
Всего*	100	100

*За 100% принято число выпускников, сменивших место работы по крайней мере 1 раз.

Таблица 3

Мобильность выпускников после первого трудоустройства, %

Уровень мобильности после первого трудоустройства	Когорты выпускников вузов	
	Когорта 1997–2001 гг.	Когорта 2005–2009 гг.
Не меняли место трудоустройства	74	82
Сменили место трудоустройства по крайней мере 1 раз	26	18
Итого	100	100

Выпускникам 1997–2001 гг. свойственна более высокая мобильность: среди них успели сменить место работы после первого трудоустройства 26%, а среди выпускников 2005–2009 гг. таких только 18% (табл. 3). Причем смена места работы в конце 1990-х гг. часто была связана со сменой сферы занятости и сопровождалась повышением дохода. Когорта, чей карьерный старт пришелся на вторую половину 2000-х гг., характеризуется более негативной динамикой достижений.

Трансформация институтов занятости и профессионального образования

К резким базовым институциональным изменениям 1990-х гг. в российском обществе, обусловливающим трансформацию социального механизма взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры, можно прежде всего отнести формирование рынка труда и рынка образовательных услуг.

Отмена системы планового распределения как взаимообязательств работодателя (государства) и специалиста, с одной стороны, создала новые возможности в построении профессиональных карьер. Индивиды получили более широкие возможности выбирать между организациями, предоставляющими разные условия труда, между сферами занятости, в том числе возможность отхода от первичного выбора, пересмотра направления профессиональной карьеры. Основной отход от массового распределения к «свободному диплому» состоялся в середине 1990-х гг. Согласно данным нашего исследования (табл. 4), в конце 1990-х гг. трудоустраивались по распределению уже только 7% выпускников, а в период 2005–2009 гг. – 4%. Более 50% выпускников нашли работу самостоятельно (через объявления, ресурсы сети Интернет и др.). Вторая когорта уже начинает использовать новый «рыночный» способ – рекрутинговое агентство. Однако характерный для российского менталитета способ трудоустройства через родственные ресурсы сохраняется.

Еще одним следствием отхода от массового распределения явилась вероятность безработицы. Согласно социологическим исследованиям, гарантия занятости начинает выступать фактором выбора профессии, индивиды пытаются выбрать специальности менее подверженные безработице [6, с. 229; 7]. Однако предвидеть это в условиях изменчивости рынка труда и изменчивости социального положения представителей разных профессиональных групп практически невозможно.

Определенной реакцией на вероятность безработицы становится получение «страховочного капитала» (набора образовательных ресурсов в виде второго высшего образования, степеней MBA, дипломов об окончании специализированных курсов, стажировок и т.д.), выразившееся в «образовательном буме» конца 1990-х – начала 2000-х гг. Многие социологические исследования зафиксировали рост ориентации на получение высшего образования в этот период, в том числе второго высшего [8; 9]. Данные нашего мониторинга студентов третьих курсов вузов Свердловской

Таблица 4

Динамика способов трудоустройства после вуза, %

Каким образом Вы устроились на работу после окончания вуза?	Когорты выпускников вузов	
	Когорта 1997–2001 гг.	Когорта 2005–2009 гг.
Пошел на работу по распределению	7	4
Нашел работу самостоятельно	58	55
Помогли трудоустроиться родители, родственники	19	14
Помогли друзья, знакомые	14	15
Через рекрутинговое агентство	1	3
Другое	1	8
Всего	100	100

области также свидетельствуют об увеличении за период с 1995 г. по 2003 г. до 23% доли ориентации на получение второго высшего образования в структуре жизненных и профессиональных планов студентов.

Переход от гарантированного трудоустройства без необходимости поиска места работы к неопределенности ситуации рынка труда привел к смещению этапов получения профессионального образования и профессиональной деятельности, когда периоды занятости чередуются с периодами обучения или развиваются параллельно им. Эти явления зафиксированы практикой социологических исследований как студенческая занятость [10].

Доминирующим вектором трансформаций профессионального образования в 1990-е гг. являлась его коммерциализация. Процесс расширения сектора платного образования сопровождался увеличением форм образования, контингента студентов. За период 1992–2002 гг. прием в вузы утроился [11], а платный прием в вузы во второй половине 1990-х гг. увеличился на 40–50% [12]. Наблюдается рост спроса на различные формы дополнительного образования. Образование начинает рассматриваться как ресурс, который следует постоянно пополнять для построения успешной карьеры.

Несколько иной характер трансформаций в 2000-е гг. обусловил специфику шансов на занятость и продвижение для соответствующих поколений профессионалов.

Рынок труда как социальный институт, регулирующий занятость, оказался более подвержен изменениям и трансформациям, включая влияние на него глобальных экономических кризисов, нежели система распределения специалистов, которая вообще мало реагировала на изменения внешних условий. Однако сама «изменчивость» рынка труда – уже известное условие старта и развития профессиональных карьер на фоне некоторой политической, экономической и социальной стабилизации того периода.

Важной чертой, определявшей ситуацию выбора траектории карьеры в 2000-х гг., являлось то, что к периоду 2005–2009 гг. новые «рыночные» профессии прошли этап институционализации. Если в 1990-е гг. сфера торговли и услуг пополнялась в основном за счет специалистов с высшим гуманитарным (социологи, философы, педагоги, психологи) или техническим (инженеры) образованием, практикующих нелинейный тип трудоустройства, то в 2000-е гг. система высшего образования выпустила на рынок труда дипломированных профессионалов в сфере менеджмента, маркетинга, связей с общественностью и рекламы, которые заняли свою нишу.

Вектор трансформаций института профессионального образования меняется с тенденции к коммерциализации и формированию и насыщению рынка образовательных услуг в 1990-е гг. на тенденцию к интеграции отечественной образовательной системы в мировое (первоначально европейское) образовательное пространство.

Прежде всего, на изменение характера взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры достаточно значимо повлияли появление возможности для самоопределяющихся индивидов подачи документов в несколько вузов и на ряд специальностей одновременно, а также изменение способа поступления в вуз – через единый государственный экзамен (ЕГЭ). Возможность подавать документы одновременно в несколько вузов и зачисление по результатам ЕГЭ увеличивает для абитуриента шансы на поступление в университет вообще, но в случае недостаточного количества баллов для поступления на более предпочитаемые самоопределяющимся индивидом специальности нарушает связь между его практически состоявшимся профессиональным са-

Таблица 5

Профессиональные планы студентов, % от числа ответивших

Профессиональные планы	1995 г.	1999 г.	2003 г.	2007 г.	2009 г.	2012 г.
Работать по специальности	66	46	48	42	44	43
Открыть свое дело	24	17	29	19	16	14
Неопределенные планы	11	11	18	15	14	–
Второе высшее образование, аспирантура	11	13	23	11	10	9
Работать не по специальности	13	12	12	10	10	6
Уехать учиться или работать за границу	16	9	15	7	7	9
Посвятить себя дому, семье	14	3	8	3	4	3
Заниматься наукой	5	2	5	3	3	1
Другое	9	4	1	1	–	4

Таблица 6

Причины трудоустройства не по специальности у разных когорт поствузовской молодежи, %

Если Вы не устроились по специальности, то почему?	Когорты выпускников вузов	
	Когорта 1997–2001 гг.	Когорта 2005–2009 гг.
Сразу не планировал работать по специальности	18	24
Не смог найти работу по своей специальности	26	22
Нашел более оплачиваемую (перспективную) работу не по специальности	49	36
Другое	6	17
Всего	100	100

моопределением и профессиональной карьерой, которая выстраивается по профессии, на которую «хватило баллов».

Итогом трансформационных процессов социально-профессиональной структуры и институтов занятости и профессионального образования в 2000-е гг. становится двойственная ситуация: с одной стороны, существуют нестабильность и неопределенность шансов для большинства профессиональных групп, обусловленная влиянием экономических кризисов, нестабильностью рынка труда и перманентным реформированием профессионального образования; с другой стороны, сужение каналов социально-профессиональной мобильности и переход к более «закрытой» социально-профессиональной структуре снижают сами возможности реализации шансов на успешную занятость и продвижение для большинства индивидов.

Трансформация стратегий профессиональной карьеры

Изменения в стратегиях профессиональной карьеры за период 1990-х – 2000-х гг. можно охарактеризовать определенными тенденциями, которые выявило наше эмпирическое исследование студентов и выпускников вузов Свердловской области, а также исследования коллег.

Доминирующая тенденция 1990-х гг. заключалась в ослаблении ориентации на построение карьеры в рамках своей специальности, полученной в вузе. Карьерная траектория индивидов делала резкие повороты, прежде всего в сторону от профессии, выбранной в результате первичного профессионального самоопределения.

В период 1995–1999 гг. среди студентов третьих курсов вузов Свердловской области резко сократилось число планирующих уже на этапе обучения в вузе работать по специальности – с 66% в 1995 г. до 46% в 1999 г., то есть примерно на 20% за четыре года (табл. 5). Именно на данную возрастную когорту молодежи (третьекурсники 1995 г.) приходится резкий сдвиг в сторону неопределенности шансов на занятость и профессиональную мобильность – первичный выбор профессии, планирование профессиональной подготовки происходили в одних условиях, а окончание учебного заведения и старт профессиональной занятости – в совершенно иных.

В 2000-е гг. доля студентов, планировавших работать по специальности, была стабильно ниже 50%. Эта тенденция сопровождалась колебанием ориентаций на открытие своего дела и на получение второго высшего образования. В 1990-е наблюдалось выраженное намерение начать свой бизнес после окончания вуза (на

уровне 24–29% в 1995 и 2003 гг., за исключением послекризисного 1999 г.), для 1990-х гг. это была новая стратегия, привлекательная для более чем четвертой части студентов. После 2003 г. данные мониторинга показывают ослабление такой ориентации до 14% в 2012 г.

Вплоть до 2003 г. наблюдалтся рост числа студентов, планировавших получить второе высшее образование. Как правило, в планах студентов это экономическое образование, что сигнализирует о предположительной смене профессии. Кроме того, результаты мониторинга показывают, что более склонны планировать получение второго образования студенты, неудовлетворенные выбранной профессией, например, педагоги. То есть второе высшее образование рассматривается не только как ресурс для выхода на рынок труда, но и как возможность сменить сферу профессиональной занятости, способ изменения карьерной траектории. После 2003 г. ориентация на получение второго высшего образования снизилась до 9% в 2012 г.

Таким образом, мы видим, что в 1990-е гг. наблюдалось не только увеличение гибкости карьерных стратегий, подразумевающее смену профессиональной ориентации, но и расширение разнообразия возможных траекторий карьеры; в 2000-е гг. гибкость карьерных стратегий сохранилась и даже несколько усилилась, однако произошло некоторое сужение профессиональных планов.

Тенденция формирования «гибких» стратегий карьерного старта прослеживается и на когортах поствузовской молодежи, на примере которых мы можем проанализировать и реализацию таких стратегий.

Среди молодых специалистов, получивших профессию и вышедших на рынок труда в период 1997–2001 гг., трудоустроились по специальности чуть более 60%, и еще 20% трудоустроились в смежной области. Доля выпускников, трудоустроившихся по специальности, в период 2005–2009 гг. по сравнению с периодом 1997–2001 гг. продолжает снижаться с 62% до 55%, а доля выпускников, трудоустроившихся на работу, не связанную со своей специальностью, наоборот, возрастать (с 18% до 31%).

Важно, что первоначально у многих выпускников 1990-х гг. присутствовало желание работать по специальности, многие из них еще трудоустраивались по распределению, но затем на фоне институционально-структурных трансформаций были вынуждены сменить сферу занятости. Такую стратегию поиска места работы можно определить не просто как «гибкую», что фиксируют многие исследования профессиональных планов молодежи, а как «вынужденно гибкую».

В 2000-е гг. тенденция формирования гибких карьерных стратегий продолжила развиваться и даже усилилась, однако у когорты 2005–2009 гг. ориентация на трудоустройство не по полученной профессии стала складываться на более раннем этапе. Об этом свидетельствуют указанные причины трудоустройства не по специальности представителями обеих когорт (табл. 6). Когорта 2005–2009 гг. изначально была более ориентирована на поиск работы не по специальности (сразу не планировали найти работу по специальности) в сравнении с когортой 1997–2001 гг.

Карьерная стратегия в 2000-е гг. изменилась с «вынужденно гибкой стратегии 1990-х» на «осознанно гибкую». Гибкость стала уже не адаптацией стратегии к резко изменившейся конфигурации шансов на занятость и карьерное продвижение, а изначально присущим ей атрибутом. Возможность смены, коррекции, пересмотра направления карьерной траектории начала присутствовать и учитывать индивидами в ситуации выбора в условиях перманентно нестабильных и непредсказуемых шансов на занятость и продвижение. В связи с этим в 2000-е гг. распространилось так называемое «отложенное» профессиональное самоопределение как элемент «осознанно гибкой» стратегии карьеры: получиться любое высшее образование как определенный капитал, а уже по мере выхода на рынок труда определяться в профессиональной сфере.

Заключение

В процессе трансформации социального механизма взаимосвязи профессиональной карьеры и профессионального самоопределения на смену простой линейной связи между данными процессами, основанной на определенной хронологической последовательности этапов профессионализации, приходит связь нелинейного типа, которая предполагает вероятностный характер появления профессионального самоопределения на карьерной траектории индивидов.

Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера могут выступать как инварианты причины и следствия: профессиональное самоопределение, состоявшееся на ранних этапах профессионального становления индивида, может определять соответствующий спектр карьерных траекторий, но и события на траектории профессиональной карьеры, их сочетание и значение, которое индивид придает

им, могут обусловливать выбор профессиональной идентичности. Возникает неразделенность процессов профессионального самоопределения и профессиональной карьеры на какие-либо этапы или стадии. Этап профессиональной подготовки, который ранее обеспечивал связь между этапом профессионального самоопределения и этапом карьеры практически «растворен» (смазан) в обоих процессах. Профессиональная карьера начинает развиваться еще до получения профессиональной подготовки и чаще вне связи с выбираемой профессией за счет распространения гибких стратегий карьеры.

В процессе трансформации социального механизма взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры российского общества можно выделить, по крайней мере, два специфичных периода.

В формировании стратегий 1990-х существенную роль играл резкий переход от стабильной конфигурации примерно одинаковых и предсказуемых шансов на занятость и профессиональную мобильность к ситуации профессионального самоопределения при дифференцирующихся нестабильных и неопределенных шансах. Возникшее противоречие между прежней системой профессиональной подготовки и выпуска специалистов, ориентированной на советскую структуру занятости, и новыми запросами формировавшегося в 1990-е гг. рынка труда, привело к тому, что произошло сужение данных шансов на трудоустройство и продвижение в рамках полученной специальности и одновременно расширение спектра шансов на смену сферы профессиональной деятельности. Поэтому гибкость карьерных стратегий 1990-х гг. заключается прежде всего в межпрофессиональной мобильности – в переоценке своих шансов через призму существенно прагматизированного ценностного сознания и в резкой смене направления карьерной траектории.

В 2000-е гг., с одной стороны, спектр возможностей стал шире, но с другой, их реализация ограничилась дифференцированными ресурсами индивидов, а возможности поворота карьерной траектории в сторону смены сферы профессиональной занятости – процессом «закрытия» уже прошедших стадию формирования «новых» социально-профессиональных групп. Спектр профессиональных планов начал сужаться.

Поэтому гибкость стратегий карьеры 2000-х гг. предполагает в большей степени не резкую смену направлений карьерной траектории, а сохранение спектра возможных траекторий на длительный период через отложенное первичное профессиональное самоопределение, замещение его ориентацией на достижение определенного социально-экономического статуса, через формирование параллельных профессиональных траекторий еще в студенчестве, а также через процесс «размывания» (расширения) профессионального выбора.

Полагаем, что полученные результаты исследования процесса трансформации взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры могут быть использованы в формировании и совершенствовании социальной и молодежной политики в области профессионального образования и занятости. В частности, для достижения эффективной молодежной социальной политики мы рекомендуем следующее.

Во-первых, в условиях снижения доступности качественного профессионального образования необходимо вовлекать молодежь в процесс непрерывного образования в его различных формах: организовывать вузовские центры по переподготовке и повышению квалификации, развивать систему образовательных грантов для талантливой и перспективной молодежи. Во-вторых, следует оказывать поддержку молодежным рекрутинговым агентствам, создавать и поддерживать сайты по поиску перспективной работы по специальности для студентов и выпускников, молодых специалистов. В-третьих, необходимо разрабатывать и расширять систему грантов для поддержки карьерного старта по результатам обучения и под предлагаемые молодежью проекты в бизнесе, в том числе по организации своего дела, в науке и искусстве.

На наш взгляд, указанные мероприятия должны помочь сочетать молодежи гибкие, мобильные карьерные стратегии с возможностью профессиональной самореализации, без которой невозможно достижение необходимого уровня профессионализма.

Список литературы

1. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структурации. М.: Академический Проект, 2005. 528 с.
2. Штомпка П. Социология социальных изменений / Пер. с англ. М.: Аспект Пресс, 1996. 416 с.
3. Заславская Т.И., Ядов В.А. Социальные трансформации в России в эпоху глобальных изменений // Социологический журнал. 2008. № 4. С. 8–22.
4. Попова И.П. Профессиональный статус специалистов в меняющемся российском обществе. М.: Наука, 2004. 216 с.
5. Тихонова Н.Е. Социальная структура России: теории и реальность. М.: Институт социологии РАН, 2014. 408 с.

6. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Молодежь России: социологический портрет. М.: ЦСПиМ, 2010. 592 с.

7. Кириенко Л.В. Результаты социологического исследования профнамерений учащихся выпускных классов общеобразовательных учреждений Московской области. – URL: http://labourmarket.ru/ Pages/conf1/book2_html/13_kireenko.htm (дата обращения: 13.01.2015).

8. Цылев В.Р., Дюмина Н.Н. Тенденции в изменении мотивов получения высшего образования у молодежи Мурманска. – URL: http://ecsocman.hse.ru/ data/2012/06/13/1273331699/Tsylev.pdf (дата обращения: 15.04.2015).

9. Константиновский Д.Л., Красильникова М.Д., Малева Т.М., Рощина Я.М., Шишкин С.В. Анализ доступности высшего образования. Программа исследований // В кн.: Проблемы доступности высшего образования / Отв. ред. С.В. Шишкин. М.: НИСП Сигнал, 2003. 173 с.

10. Герчиков В.И. Феномен работающего студента // СОЦИС. 1999. № 8. С. 87–90.

11. Полищук Л., Ливни Э. Качество высшего образования в России: роль конкуренции и рынка труда. – URL: http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/ 1268034183/Polys4uk.pdf (дата обращения: 10.12.2011).

12. Стратегии адаптации высших учебных заведений / Под ред. Т.Л. Клячко. М.: ГУ-ВШЭ, 2002. 324 с.

SOCIAL MECHANISM OF INTERRELATION BETWEEN PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND PROFESSIONAL CAREER: THE TRANSFORMATION PROCESS

Ya.V. Didkovskaya

Ural Federal University

The aim of the paper is to study the transformation of the social mechanism of interrelation between professional self-determination and professional career in Russian society. The paper considers the concept of the social mechanism of social processes interrelation and shows its application in the analysis of the interrelation between professional self-determination and professional career processes. The author highlights key elements in the structure of the mechanism: social-professional structure, social institutes of employment and education, career strategy. Some specific features of the transformation of the social mechanism of interrelation between professional self-determination and professional career in Russian society in the 1990s and 2000s have been identified.

Keywords: social mechanism, professional self-determination, professional career.

УДК 316

СОЦИАЛЬНОЕ СИРОТСТВО: АНАЛИЗ ПРИЧИН И ПУТИ РЕШЕНИЯ

© 2015 г.

Е.Б. Ходырева

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

hodyreva.elena2012@yandex.ru

Поступила в редакцию 16.06.2015

Анализируются феномен социального сиротства, его определения и причины возникновения. На основе статистических данных указываются масштабы этого социального явления. Использованы метод аналитической работы с документами и интерпретация статистических данных. Термин «социальное родительство» применяется для обозначения приобретаемого характера родительства; рассматриваются подходы к определению феномена родительства. Делается вывод о необходимости создания служб социальной экспертизы семей, находящихся в трудном положении, введения «социального полиса» и постинтернатной адаптации выпускников интернатов с целью последовательного снижения количества социальных сирот.

Ключевые слова: социальное сиротство, социальное родительство, профессионализация родительства, социальная экспертиза, постинтернатная адаптация, деинституализация, формы семейного устройства, усыновление.

По разным оценкам, в мире насчитывается от 143 до 165 миллионов детей-сирот [1]. Это количество поражает. Но что скрывается за этими цифрами? Это число включает в себя как детей, имеющих одного родителя и зачастую живущих с родственниками или приемными родителями, так и детей, проживающих в детских домах или просто на улицах. Наряду с выявленными социальными сиротами, родители которых лишены родительских прав, за рамками статистики остаются т.н. «скрытые» социальные сироты, количество которых неуклонно увеличивается как в нашей стране, так и в мире в целом. Ребенок может находиться в семье, кажущейся абсолютно нормальной и даже респектабельной, однако внутри нее могут происходить процессы, характерные для социально неблагополучных семей: эмоциональная отчужденность, несформированность представлений о функциях семьи и ее членов, отсутствие или ослабление контроля, ведущие к педагогической запущенности и явному социальному сиротству. К сожалению, огромное количество семей, в которых формируется социальное сиротство, остается без внимания соответствующих органов до тех пор, пока уличный образ жизни ребенка не становится единственной возможной альтернативой его существования. Известно, что реабилитационные мероприятия требуют больших расходов и времени. Вот почему именно в таком случае необходимо сконцентрировать внимание на родной семье ребенка, диагностировать причины, вызвавшие социальное сиротство, и наметить пути сближения детей и родителей.

Существует целый ряд определений понятия «социальное сиротство», но все они в конечном итоге сводятся к явлениям устранения или неучастия родителей в выполнении ими родительских обязанностей, к так называемому искажению родительского поведения. Социальные сироты – это особая группа детей от 0 до 18 лет, лишившихся родителей по социально-эконо-мическим и иным причинам, то есть сироты при живых родителях.

Сиротство как социальное явление существует столько же, сколько человеческое общество, и является неотъемлемым элементом цивилизации. Во все времена войны, эпидемии, стихийные бедствия, другие причины приводили к гибели родителей, вследствие чего дети становились сиротами. С возникновением классового общества появлилось и так называемое социальное сиротство, когда дети лишаются попечения родителей в силу нежелания или невозможности последних осуществлять родительские обязанности, в результате чего они отказываются от ребенка или устраняются от его воспитания.

Радикальные преобразования во всех сферах российского общества, начавшиеся в конце XX в., обусловили нарастание кризисных процессов в институте семьи, проявляющихся в ослаблении родительских функций, в уменьшении ответственности многих родителей за содержание и воспитание детей. Отчуждение ча-

сти родителей от собственных детей, произошедшее в последние десятилетия по причине алкогольной и наркотической зависимости, привело к широкому распространению беспризорных и безнадзорных детей, которые в основном относятся к категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. С начала 1990-х и вплоть до середины 2000-х гг. наблюдались ежегодный рост числа выявляемых детей-сирот, а также увеличение общей численности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Если в 1993 г. количество выявленных детей, оставшихся без попечения родителей, составляло 81.4 тыс., то в 2005 г. – 133 тыс. В докладе «Дети в трудной жизненной ситуации: преодоление социальной исключенности детей-сирот», подготовленном в 2012 г. Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, приведены данные Росстата, согласно которым в 2007 г. в России число детей-сирот достигло максимального значения – 727.1 тыс. (в 2005–2006 гг. – 726.6 тыс.) [2].

В официальных статистических данных различных структур проявляются незначительные расхождения в оценках количества детей-сирот, чего нельзя сказать об экспертных оценках, которые располагаются в диапазоне от одного до нескольких миллионов детей-сирот. Реальное число детей, относящихся к категории социальных сирот, то есть проживающих в семьях, где родители не выполняют свои обязанности по должному содержанию и воспитанию детей, гораздо выше. Однако эти оценки крайне субъективны, поскольку отсутствуют критерии семейного благополучия/неблагополучия. Согласно российскому законодательству, ребенок подлежит изъятию из родительской семьи в случае наличия угрозы его жизни и здоровью. Крайне невнятная формулировка предоставляет возможности для волюнтаризма чиновников, принимающих решения об изъятии ребенка из семьи. Так, различные проявления насилия по отношению к ребенку, употребления родителями алкоголя или наркотиков, семейных конфликтов, бедности семьи, в том числе плохие материальные, бытовые, жилищные условия, могут послужить поводом для изъятия ребенка из семьи. Если в одних ситуациях ответы на вопросы о семейном неблагополучии и, как следствие, о необходимости изъятия ребенка из подобной семьи очевидны и однозначны, то в других, наоборот, крайне сложны и неоднозначны. В данном аспекте, с нашей точки зрения, целесообразно использовать ресурс социальной экспертизы. Речь идет о снижении субъективизма в принятии крайне важных решений, затрагивающих жизнь и функционирование семьи, посредством экспертного обсуждения при принятии решений.

Социальная экспертиза неблагополучных семей может осуществляться по аналогии с уже функционирующей медико-социальной экспертизой и иметь своей целью выявление потребностей освидетельствуемой семьи, а также отдельных её членов в мерах социальной защиты. Такая экспертиза должна устанавливать факты ненадлежащего ухода за ребенком; совместно с психологами и педагогами разрабатывать реабилитационные мероприятия, включающие медицинскую, социальную и профессиональную реабилитацию членов семьи ребенка. Службы социальной экспертизы должны вести учет семей, проживающих на обслуживаемой территории, и разрабатывать индивидуальные программы профилактики социального сиротства. Другой немаловажной функцией социальной экспертизы должна стать профилактическая разъяснительная работа с гражданами, направленная на предотвращение распада семьи или лишения родителей прав на ребенка.

Несмотря на ряд позитивных тенденций, которые стали заметны в последние годы, ситуация с сиротством продолжает оставаться крайне сложной, о чем свидетельствуют статистические данные. Общее количество детей-сирот с 2007 по 2012 гг. сократилось с 727 до 655 тыс., а число выявляемых детей-сирот за тот же период снизилось со 124.4 до 74.7 тыс. [3]. Проблема сиротства в России имеет свою специфику: большинство детей, оставшихся без родительского попечения, относится к социальным сиротам. По данным уполномоченного при президенте РФ по правам ребенка П.А. Астахова, среди 655 тыс. (по состоянию на 2012 г.) детей, лишившихся родительского попечения, 84% являются социальными сиротами [4]. В последние годы превалируют две разнонаправленные тенденции: на фоне сокращения общего количества сирот доля социальных сирот в процентном отношении увеличивается (с 72% в 2007 г. до 84% в 2012 г.) [5].

В начале второй декады XXI в. основной причиной социального сиротства в стране является дисфункция родительства, обусловленная, прежде всего нарастанием масштаба алкоголизации и наркотизации современных российских мужчин и женщин. Образ жизни, который ведут многие родители, вынуждает органы государственной и муниципальной власти ограничивать их в родительских правах или лишать родительских прав, а детям выбирать соответ-

ствующую форму устройства. Причем для большинства мужчин и женщин ограничение в родительских правах или их лишение не являются поводом для изменения своего образа жизни. По данным доклада «Дети в трудной жизненной ситуации: новые подходы к решению проблем», представленного в 2010 г. Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в 2009 г. 80% российских граждан, ограниченных в родительских правах, были подвергнуты такой мере из-за своего поведения, и в дальнейшем только 18% смогли вернуть свой статус родителей. Случаи восстановления родительских прав после их утери составляют только 2–3%.

Лишение родительских прав — это крайняя мера, которая выносится судебным решением, когда другие мероприятия (в частности, социально-профилактические или ограничение родительских прав) уже опробованы и не привели к изменению ситуации. Ограничение родительских прав предполагает комплекс мер по социальной реабилитации семьи. От ее результатов зависит выбор формы устройства ребенка, изъятого из социально дезадаптированной семьи: возвращение в родительскую семью, усыновление, опека (попечительство), приемная или патронатная семья, институциональное учреждение интернатного типа [2].

Каждый конкретный случай отказа от ребенка имеет свои собственные причины, наиболее типичные из них связаны с социально-экономически-ми и психологическими факторами, а также с различными зависимостями и заболеваниями. Некоторые из этих причин имеют региональную специфику. По данным благотворительного фонда «Волонтеры в помощь детям-сиротам», в среднем по регионам около 30% матерей страдают от серьезных зависимостей, что не позволяет им заботиться о своих детях. В Москве и Московской области одна из основных причин отказов от новорожденного ребенка – это трудовая миграция, а, например, в Томске очень большой процент отказов наблюдается среди молодых студенток, не готовых к материнству [6]. Женщина, оказавшаяся в трудной жизненной ситуации, зачастую хотела бы воспитывать ребенка, но сомневается в своих возможностях, если проблема вызвана материальным фактором. Специалисты приводят данные, согласно которым после профилактической работы оставляют ребенка себе до 50%, а в некоторых случаях до 70% матерей, что почти в два раза больше, чем соответствующие показатели в странах Запада. Это еще раз подтверждает необходимость активного использования профилактического ресурса государственных и общественных организаций для предотвращения отказов от новорожденных детей.

В общественном мнении относительно устройства детей-сирот существует множество стереотипов. Так, например, довольно распространенным является представление о сотнях тысяч сирот, проживающих в институциональных учреждениях и нуждающихся в различных формах семейного устройства. Поэтому рассмотрим, что же означают приведенные данные о количестве детей-сирот. В 2013 г. детей-сирот в России насчитывалось около 655 тыс., однако в это число включены дети, которые уже воспитываются в семьях, находясь под опекой родственников, в приемных и патронатных семьях; усыновлены (данные об этих детях как о сиротах статистически учитываются вплоть до 18-летия ребенка); проживают в казенных госучреждениях [7].

Итак, только 18% от общего количества детей-сирот проживают в институциональных учреждениях и нуждаются в семейном устройстве, что в абсолютном выражении составляет 119 тыс. детей. Проживание детей-сирот в специализированных учреждениях непосредственно связано с определенным риском как для их здоровья, так и для их дальнейшей социальной адаптации.

В решении рассматриваемой проблемы следует исходить из того, что ее, на первый взгляд, частный характер в действительности затрагивает социальное развитие общества в целом. Как и другие вопросы социальной защиты граждан, в конечном счете выходящие на уровень задач национальной безопасности, проблема низкой социальной адаптации выпускников сиротских учреждений может эффективно разрешаться прежде всего в контексте общей стратегии модернизации, инновационного развития страны и вытекающих из этого курса социальных трансформаций. Среди прочего это означает необходимость разработки соответствующих программ постинтернатной адаптации выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые должны предусматривать оказание им содействия в продолжении образования, трудоустройстве, обеспечении жильем, а также социально-психологическое и правовое сопровождение по месту жительства в тесной связи с ресурсами и задачами развития соответствующих территорий. Для реализации обозначенных направлений в постинтернатной адаптации детей-сирот представляется необходимым созда-

ние специальных служб на базе имеющихся социальных учреждений. В первую очередь речь идет о детских домах и интернатах, которые необходимо начать перепрофилировать для эффективной реализации политики деинституционализации, которая тормозится из-за особенностей финансирования этих учреждений. Подушевой принцип финансирования создает парадоксальную ситуацию: руководству и сотрудникам сиротских учреждений невыгодно заниматься семейным устройством детей, поскольку это приведет к уменьшению финансирования и сокращению персонала. Обеспечение гарантий занятости персонала в связи с перепрофилированием учреждений и создание служб постинтернатной адаптации будет важным шагом на пути обозначенной высшими органами государственной власти политики деинституционализации.

В современном обществе наряду с феноменом социального сиротства существует феномен социального родительства. Это произошло в результате разделения понятия родительства на биологическое и социальное и объясняется тем, что такие основные родительские функции, как забота, воспитание, уход за ребенком, более не регламентируются моногамным супружеским союзом, а само родительство имеет приобретаемый характер, который реализуется в ходе повседневного ухода за ребенком и постоянной эмоциональной вовлеченностью в его жизнь. Биологические родители не всегда являются социальными родителями, так как не все они выполняют родительские функции, и наоборот, не всегда социальные родители являются биологическими родителями (например, при усыновлении).

Существует два основных подхода к пониманию феномена родительства: поло-ролевой подход и теория социального конструирования гендера. В рамках поло-ролевого подхода родительство представляет собой биологически детерминированные роли мужчины и женщины, которые определяются в качестве единственных нормативных гендерных ролей, отклонения от которых считаются ненормативными и маргинализируются. Поло-ролевой подход отрицает существование многообразных форм родительства, в том числе и существование социального родительства [8]. Однако феномен социального родительства может быть объяснен через теорию социального конструирования гендера, согласно которому родительство является социокультурным конструктом, сформированным историческими и культурными особенностями развития общества. То есть социальный конструктивизм подразумевает существование различных форм родительства, включая и социальное [9].

В Семейном кодексе РФ закреплены три формы устройства детей-сирот в семьи: усыновление, опека и попечительство, приемная семья. Процесс усыновления в отличие от других форм устройства сирот является наиболее сложным и длительным процессом с точки зрения законодательства. Акт усыновления утверждается гражданским судом в порядке особого производства по заявлению лиц/лица, которые хотят быть усыновителями. К усыновителям предъявляются более жесткие требования, касающиеся материального положения и состояния здоровья, чем к приемной семье, опекунам/попечителям, патронатным воспитателям. В зависимости от формы принятия ребенка-сироты в семью за приемными родителями на законодательном уровне закрепляются определенные права и обязанности по исполнению своих родительских ролей. При усыновлении происходит юридическое закрепление семейных отношений, и усыновители принимают на себя все права и обязанности родителей. Усыновители могут дать ребенку собственную фамилию, изменить имя и отчество ребенка и дату его рождения; при усыновлении младенца усыновителям предоставляется послеродовой отпуск по уходу за ребенком и выплачивается пособие в связи с рождением ребенка.

Совсем иначе дело обстоит с другими формами принятия ребенка-сироты в семью (приемная семья, опека/попечительство, патронат). При таком устройстве детей-сирот имеет место профессионализация родителей, поскольку происходит четкое разграничение между биологическим и социальным родительством в результате заключения договора между государством и приемными родителями, в соответствии с которым социальные родители выполняют оплачиваемые услуги по воспитанию и уходу за ребенком. Заработная плата социальных родителей выплачивается в качестве пособий и закреплена на законодательном уровне, а её размер зависит от формы устройства ребенка-сироты в семью. Такое определение социального родительства превращает его в профессию с фиксированной заработной платой.

Социальное родительство – это труд, требующий серьезной подготовки. Поэтому для эффективного решения проблемы социального сиротства необходимо оптимизировать и полностью модернизировать подготовку социальных родителей. Они должны сознательно принимать решение о приеме ребенка в семью и понимать, что родительство как процесс потре-

бует от них определенных усилий. В обществе должно быть сформировано представление о социальном родительстве как об ответственном решении ответственных людей – профессиональных родителей. Под ответственными родителями необходимо понимать людей зрелых и эмоционально и психологически подготовленных, финансово стабильных, имеющих жизненные ценности и конструктивные желания для приема в семью ребенка, эмоционально вовлеченных в жизнь ребенка, а также способных осознать собственные проблемы и самостоятельно обратиться за помощью. Иными словами, для таких людей решение стать профессиональными родителями должно быть взвешенным, осознанным, принятым не из меркантильных или иных соображений, сулящих ту или иную выгоду. Это особенно важно, поскольку речь идет о детях-сиротах, большинство из которых, будучи социальными сиротами, за свой недолгий век успели столкнуться с безразличием, предательством, а зачастую и с насилием. Подготовка потенциальных профессиональных родителей должна осуществляться не только психолого-педагогическими, но и социальными службами, которые участвуют в выявлении и призрении социальных сирот. Например, большой потенциал имеют так называемые школы для принимающих родителей, в которых желающие взять в свою семью сироту могли бы пройти необходимую психологическую, юридическую и экономическую подготовку. Это во многом способствовало бы увеличению количества устроенных социальных сирот, а также снижению количества повторных отказов от детей.

В целом для кардинального решения проблемы социального сиротства изменения должны коснуться прежде всего самого принципа построения отношений между государством и семьей, должен произойти переход от патерналистской позиции государства к отношениям равенства, когда государство выступает в качестве одного из возможных партнеров наряду с бизнесом и некоммерческими организациями. Эффективным инструментом социальной политики по поддержке семей с детьми вне зависимости от типа семьи и вида родительства мог бы стать «социальный полис» [10], который по аналогии с полисом обязательного медицинского страхования был бы доступен всем типам семей и предоставлял право на получение необходимых социальных, психологических или юридических услуг. Такой полис должен являться элементом системы социального страхования и представлять собой систему правовых, социальных и организационных мер, направленных на обеспечение гарантий бесплатного оказания соответствующих видов помощи за счет средств, выделяемых государством на решение таких острых социальных проблем, как детская беспризорность, алкоголизм и наркомания родителей, нарушения прав ребенка, социальное неравенство. Под социальным страхованием необходимо понимать особый вид социально-экономических отношений по защите социального благосостояния застрахованных граждан; оно может включать в себя услуги по бесплатной социальной, правовой и консультационной помощи в случае возникновения рисков для социального статуса застрахованного лица.

Итак, существует множество способов предотвратить необратимые последствия распада семьи, лишения родительских прав и изъятия ребенка из семьи, но для этого должна быть проведена коренная реконструкция всей системы социальной защиты граждан, семей и детей. Однако идея такой реконструкции пока далека от своего воплощения, поскольку механизмы еще не разработаны. Таким образом, решение проблемы социального сиротства, ставшего следствием усугубляющегося кризиса семьи, заключается в укреплении традиционных семейных ценностей при поддержке государства.

Список литературы

1. Child adoption: trends and policies (2009) [Электронный ресурс] // Department of economic and social affairs. United Nations, New York. – URL: http://www.crin.org/docs/child_adoption.pdf (дата обращения 31.05.2015).

2. Доклад «Дети в трудной жизненной ситуации: актуальные проблемы» (2011) [Электронный ресурс] // Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. – URL: http://www.fond-detyam.ru/upload/iblock/87e/Дети в трудной жизненной ситуации_актуальные проблемы_2011.pdf (дата обращения: 30.01.2015).

3. Количество детей, оставшихся без попечения родителей, выявленных в 2012 году [Электронный ресурс] // Интернет-проект Министерства образования и науки Российской Федерации. Департамент государственной политики в сфере защиты прав детей. – URL: http://www.usynovite.ru/statistics/2012/1/ (дата обращения: 19.05.2015).

4. «Астахов: в РФ на начало 2012 года зарегистрировано 650 тысяч детей-сирот» (2012) [Электронный ресурс] // РИА Новости. – URL: http://ria.ru/society/20120516/650551504.html (дата обращения 23.05.2015).

5. Тихомиров Д.А. Состояние и динамика проблемы социального сиротства в России [Электронный ресурс] // Информационный гуманитарный пор-

тал «Знание. Понимание. Умение». 2015. – URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2014/1/Tikhomirov_Social-Orphanhood/ (дата обращения 21.05.2015).

6. Альшанская Е., Арчакова Т. Профилактика отказа от новорождённых: как уберечь малышей? [Электронный ресурс] // РИА Новости. – URL: http://ria.ru/online/20110829/426136924.html (дата обращения 30.01.2015).

7. Брынцева Г. Неотчий дом. Только 10 процентам бывших детдомовцев удается наладить нормальную жизнь [Электронный ресурс] // Российская газета — Столичный выпуск. 2011. № 5660 (284). – URL: http://www.rg.ru/2011/12/16/detdom.html (дата обращения 30.01.2015).

8. Гурко Т.А. Брак и родительство. М: Институт социологии РАН, 2008. 325 с.

9. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Социальное конструирование гендера [Электронный ресурс]. – URL: http://www. nir.ru/sj/sj/34-zdrav.htm (дата обращения 29.05.2015).

10. Сидоренко А.А. Экспертное мнение о социальном родительстве в современной России [Электронный ресурс]. – URL: http://odtdocs.ru/biolog/4331/index.html (дата обращения 31.05.2015).

SOCIAL ORPHANHOOD: ANALYSIS OF CAUSES AND POSSIBLE WAYS TO SOLVE THE PROBLEM

E.B. Khodyreva

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The aim of this paper is to analyze the phenomenon of child abandonment, to give its definition and to consider its causes. Drawing on statistical data, the author demonstrates the extent of this social phenomenon. The author uses the term “social parenthood” to define the acquired nature of parenthood and looks at the approaches to the definition of the phenomenon of parenthood. The article concludes by arguing that it is necessary to set up social expertise services for families in difficult circumstances, to introduce a "social policy" and to ensure post-school adaptation of those who leave orphanages with a view to gradually reduce the number of social orphans.

Keywords: social orphanhood, social parenthood, professionalization of parenting, social expertise, post-institution adaptation, deinstitutionalization, forms of family placement, adoption.

УДК 316.774

КОНСТРУИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТАБУ ГРУППАМИ СОЦИАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ В РОССИЙСКОМ ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

© 2015 г.

Е.А. Ганин

Казанский национальный исследовательский технологический университет

ganine88@mail.ru

Поступила в редакцию 16.06.2015

Раскрывается технология конструирования социокультурного табу социально ориентированными или социально деструктивными группами функционеров посредством глобальной сети «Интернет». Предметом изучения являются группы, сообщества сети «Интернет», созданные функционерами и нацеленные на формирование и трансляцию табу. Эмпирические данные для анализа взяты из социальных сетей. Для описания процесса конструирования запретов использованы теория социального научения Р. Айкерса, теория социального контроля Э. Росса, теория стигматизации Г. Беккера, «концепция публичных арен» С. Хилгартнера, «символический интеракционизм» Дж. Г. Мида, Ч.Х. Кули, семиотика Ч.С. Пирса. Установлено, что социокультурное табу на современном этапе может успешно формироваться в сети «Интернет». Представлены этапы технологии конструирования социокультурных табу.

Ключевые слова: технология табуирования, группы функционеров, пользователи сети «Интернет», информационно-коммуникационные технологии, интеракция, публичная арена.

Современное российское общество прогрессивными темпами движется к гегемонии информационных потоков. Информация становится решающим фактором в политике, бизнесе, социальной среде. Потоки всевозможной информации расширяются с каждым годом, приобретают сложные структуры коммуникационных связей. Распространение таких тенденций стало возможным благодаря развитию средств массовой коммуникации, доступа к ним широкой аудитории.

Немаловажную роль играет сеть «Интернет». Количество пользователей сервисов сети «Интернет» в Российской Федерации запустило множество социально ориентированных процессов.

И.А. Евин в работе «Социальные сети» утверждает, что в настоящее время широкое распространение среди населения получили такие виртуальные платформы, как МайСпейс, Живой Журнал, «Вконтакте», Фейсбук, «МойКруг», «Одноклассники» и др. Автор высказывает идею, что выложенные данные пользователей в социальных сетях предоставляют уникальную возможность для исследования всевозможных общественных процессов. Причем они позволяют значительно расширить географию, аудиторию и масштабы исследования [1, с. 426]. Например, становится возможным исследование групп националистов, анархистов, различных радикальных и общественных движений, которые расширяются с каждым годом. Изучение таких социальных групп очень значимо для российского общества, особенно в виртуальном пространстве, где многие более свободны в высказываниях и идеях.

Сеть «Интернет» сделала возможными создание и реализацию множества социальных проектов. Среди них особо можно отметить «СтопХам», «Право на оружие», «ОкупайПедофиляй», «Вестовой» и т.п.

Благодаря фиксации на информационных носителях сведений об активности групп социального действия данных проектов возможна трансляция в сети «Интернет» их идей, предложений, мероприятий среди широких масс населения.

С.Г. Ушкин в своей публикации «Визуальные образы пользователей социальной сети «Вконтакте» отмечает роль, которую для исследователей играют графические изображения, фотографии, выкладываемые пользователями: они раскрывают их социальные ориентиры, психологическое состояние, степень активности или пассивности. Автор ссылается на П. Бурдье, который говорит о взаимосвязи изображения человека и его социального образа [2, с. 160]. Можно дополнить, что такая взаимосвязь прослеживается и с контентом, который выкладывает индивид на личную страницу или в виртуальном сообществе.

С помощью виртуальных сообществ радикальные функционеры могут организовывать

массовые мероприятия, в том числе и антиправительственные. Так были организованы молдавский «студенческий бунт», протестные выступления в Ливии, Тунисе, Египте, Сирии и т.п. Функционеры радикальных и социально ориентированных виртуальных сообществ осознали мобилизующую роль сети «Интернет». С ее помощью они налаживают коммуникации, вербуют новых членов, распространяют свои идеи. По словам Г. Рейнгольда, с развитием новых технологий в информационной сфере молодежные группы обретут новые способы взаимодействия, станут платформой для новых социальных революций. Уже сейчас многие пользователи виртуальных групп видят сеть «Интернет» как отдельный организм со своими закономерностями [3, с. 110–113]. Действительно, администраторы, пользователи радикальных и других виртуальных сообществ выстраивают собственную иерархию, правила взаимоотношений, планы развития и т.п. Наиболее активные участники радикальных и социально ориентированных виртуальных сообществ занимаются поиском единомышленников, вовлекают в свою деятельность больше людей. Это подтверждается и общением с участниками социальных сетей в рамках исследовательской деятельности.

Концепция публичных арен С. Хилгартнера говорит о том, что это некоторые ареалы, образуемые государством, общественными организациями, коммерческими структурами, гражданскими группами, где обсуждаются всевозможные социальные, политические, экономические и другие важные вопросы.

Можно сказать, что публичные арены образуются и в сети «Интернет». Сегодня она интегрирует в себе множество форумов, информационных площадок, блогов, социальных сетей, видео- и аудиохостингов, ресурсных сайтов и т.п. Вследствие этого образуются публичные арены, на которых обсуждаются те или иные социальные процессы, действия активистов, даются оценки, высказываются мнения.

Для исследования технологии конструирования социокультурного табу были взяты такие публичные арены, как видеохостинг «Ютуб» и социальная сеть «Вконтакте». Рассматриваемые проекты тесно связаны с конструированием и снятием табу.

В свете развития современных информационно-коммуникационных технологий всевозможные запреты, недозволения приобретают новые формы трансляции и распространения среди масс населения. Особенно интересен механизм создания и продвижения табу в виртуальном пространстве, которое характерно высокой степенью инноваций, программного обеспечения, большим количеством пользователей.

К тому же сеть «Интернет» вносит значительные корректировки в национальные системы табуирования. Пользователи виртуального пространства из различных точек Земли могут обмениваться мнениями, общаться; снижается степень языкового барьера благодаря всевозможным браузерным переводчикам, что ускоряет глобализацию. Соответственно, появляются новые запреты и разрушаются старые табу, причем они движутся в сторону универсализации в развитых государствах мира. Это, например, табу на расизм, гомофобию.

В целом можно сказать, что табу – это элемент социального контроля, который приобретается индивидом в ходе социального научения через стигматизацию, интерактивное взаимодействие с окружающей средой, передачу моральных принципов и ценностей. При этом социальный контроль подразумевает некий социальный порядок, определяемый общественным мнением, религией, законами государства и т.п. [4, с. 203].

Индивид в процессе своей жизнедеятельности изучает общепринятые нормы, правила, установленные законом границы поведения, моральную составляющую в интеракции с другими членами общества. Так формируется система табу. Затем по каналам коммуникации табу передается среди социальных групп. Их члены принимают и усваивают табу или же, наоборот, отрицают и не планируют их придерживаться. Это можно назвать социальным научением.

Р. Айкерс считает, что социальное научение есть не что иное, как перенятые модели поведения посредством таких социальных институтов, как школа, средства массовой информации, религия, семья и т.п. [5, с. 62]. На наш взгляд, дополняя Р. Айкерса, можно сказать, что сеть «Интернет» также служит платформой социального научения, в частности это относится к молодежи. Ведь многие индивиды именно в сети «Интернет» вступают в сообщества по интересам, открывают много нового, черпают информацию, нередко закрытую от общего доступа, знакомятся с выводами и мнениями других людей.

Причем социальное научение соблюдения некоторых норм и правил достаточно относительно. Ведь в сети «Интернет» выделяются как радикальные группы, продвигающие на публичных аренах информационного пространства свои ценности и взгляды, в том числе и табу, так и социально ориентированные активисты.

Для проведения семиотического анализа-символов, знаковых систем, используемых различными группами функционеров, конструирующих и разрушающих табу (по Ч.С. Пирсу), нами были созданы аккаунты в социальной сети «Вконтакте» и на видеохостинге «Ютуб».

Была проанализирована знаковая система таких сообществ, как «Правые» (около 1000 участников), «Окупай-Педофиляй» (около 91 500 участников), «Антифашистское движение» (9200 участников), «Российская ЛГБТ-сеть» (около 20 000 человек). В том числе велось общение с участниками данных публичных арен. В последующем предполагается проведение включенного наблюдения.

В ходе семиотического анализа текстов, видеороликов, высказываний функционеров и сообщений членов публичной интренет-арены «Правые» было выяснено, что данное сообщество формирует табу на расовое кровосмешение, нетрадиционные сексуальные отношения, взаимоотношения с мигрантами других национальностей, употребление алкоголя, наркотиков, табачной продукции. При этом применяются различного рода стигмы. Например, если вступать в отношения с индивидом другой расы, то могут родиться нездоровые дети, если участвовать в торговых отношениях с мигрантами, то их станет еще больше, если употреблять алкоголь, табак, наркотики, то будет утеряна способность физического развития. Участники такого рода сообществ в процессе социального научения применяют формируемые табу в повседневной жизнедеятельности. Символическая система данного сообщества, с помощью которой транслируются табу, состоит из видеороликов, музыки, карикатур и т.п. Например, формируемые табу подкрепляются графическими изображениями. На одном из них можно увидеть нарисованные ножи, кастет и другое оружие с надписью «Москва гостям не верит».

Достаточно демонстративные видеоролики у виртуального сообщества «Окупай-Педофиляй» в социальной сети «Вконтакте» [6]. Основное табу, формируемое данной группой, – сексуальные отношения с несовершеннолетними (что также запрещено законодательством Российской Федерации). Посредством видеоресурсов группы «Окупай-Педофиляй» передается информация о мероприятиях групп социального действия в отношении педофилов. Как правило, происходит задержание активистами преступника с поличным. Затем вызывается полиция для дальнейшего разбирательства.

Группа активистов «Антифашистское движение» также создает знаковую систему с табу. Основное табу, распространяемое данным сообществом, – запрет на расовую неприязнь, распространение идей национализма и нацизма и т.п. Как и на других виртуальных публичных аренах, модераторы данного сообщества выкладывают видеоролики, тексты, новости, графические изображения, фотографии и т.п. Все эти средства коммуникации также позволяют организовать процесс научения участников сообщества для восприятия табу. В целом знаковая система рассматриваемого сообщества достаточно агрессивна, как и в других рассматриваемых группах.

Такой вывод был сделан при анализе 500 графических изображений, выложенных для публичного просмотра. На одном из рисунков изображен черный силуэт молодого человека, вскинувшего кулак вверх и символизирующего антифашистского активиста. Также нарисованы зажигательная смесь и камень, летящий в стекло. Все это сопровождается надписью «Оружие, которое заставит вас услышать» [7]. То есть продвигается идея о том, что с помощью других способов до общества не достучаться. Таким образом распространяются табу сообщества среди населения.

Одно из многочисленных сообществ – «Российская ЛГБТ-сеть». Сообщество видит свою миссию в защите и отстаивании прав лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией, проживающих на территории Российской Федерации. Цель его деятельности заключается в формировании табу на дискриминацию по признакам сексуальных предпочтений, половой идентичности. Данной публичной виртуальной ареной, в частности, формируется запрет на какие-либо препятствия лицам с нетрадиционной сексуальной ориентацией участвовать в общественной жизни. Табуирование осуществляется также с использованием контента, включающего графические изображения, видеоресурсы, различного рода текстовые файлы.

Большую часть материалов составляют фотографии. Например, для того, чтобы сформировать табу на дискриминацию сексуальных меньшинств, были выложены снимки, на которых запечатлены люди с плакатами, флагами и т.п. Так, когда глава Республики Крым С. Аксенов выступил с тем, что на ее территории не будет лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией, в группе «Российская ЛГБТ-сеть» появились фотографии людей с плакатами, на которых были надписи следующего содержания: «Гомофобия – то фашизм», «Гомофобы – это нелюди» [8]. Пользуясь уже сформированными запретами среди широкой общественно-

сти на фашизм, участники группы лиц нетрадиционной сексуальной ориентации в социальной сети пытаются вклиниться в созданную систему табу, высказывая идею о недопустимости нападок на них, так как это нарушает права человека.

Рассматриваемые публичные интернет-арены отличаются высокой степенью интерактивности. Можно заметить, что во всех виртуальных группах ежедневно обновляется информация, модераторы выкладывают новостные сообщения, реже – видео- или аудио- ресурсы. Все это активно обсуждается участниками сообщества, даются комментарии, возникают споры. Символический интеракционизм говорит о том, что индивиды воспринимают окружающую среду, общественные ценности и способы жизнедеятельности с помощью символов, которые они усваивают в процессе взаимодействия с другими людьми. Высокая степень интерактивности виртуальных публичных арен позволяет индивидам больше взаимодействовать, усваивать передаваемые символы.

Заслуживает внимания видеохостинг «Ютуб». Этот ресурс позволяет зарегистрированным участникам выкладывать заснятые видеоролики. Видео, которое сопровождается визуальными образами и звуковой информацией, имеет высокую степень влияния на индивида. Звуковой ряд, сопровождаемый заснятыми кадрами какого-либо события, способен отложиться в сознании, адресат больше осмысливает получаемое сообщение. Соответственно отправитель информационного сообщения старается сделать его более понятным и легким для восприятия.

Один из известнейших проектов России, который связан с конструированием табу и активно распространяется среди населения посредством видеохостинга «Ютуб», – молодежное движение «СтопХам». Благодаря сети «Интернет» данный проект стал популярным среди населения Российской Федерации за короткий срок. Более того, у него в считанные дни появились последователи во многих городах страны. Проект «СтопХам» нацелен на противоборство с владельцами автомобилей, нарушающими правила дорожного движения, в частности, пренебрегающими правилами парковки и запретом передвижения по тротуарам. Материалы проекта в виртуальном пространстве содержат, как правило, видео, на котором запечатлен нарушитель правил парковки или передвижения на автомобиле и молодые люди, убеждающие его в неприемлемости такого поведения. Если водитель автомобиля игнорирует уговоры, активисты движения наклеивают стикер с надписью «Мне плевать на всех, паркуюсь, где хочу». Водители снимают стикер и уезжают, или завязывается перепалка и приезжает полиция. В любом случае движение «СтопХам» оказывается в выигрышном положении [9]. Распространяя видео такого содержания среди пользователей сети «Интернет», движение организует социальное научение и формирует систему территориального табу.

Социокультурное табу на современном этапе развития российского общества может успешно формироваться и распространяться в сети «Интернет». Этому способствует увеличение количества пользователей виртуальных сервисов.

Предварительно создается некая социальная группа функционеров в реальной жизни, и их деятельность транслируется в виртуальном мире или же, наоборот, создается виртуальное сообщество, а уже затем его функционирование переносится в реальную жизнь.

Виртуальные сообщества можно назвать публичными интернет-аренами, так как они создаются активистами, коммерческими структурами, социальными группами с целью обсуждения значимых вопросов, процессов, налаживания коммуникаций.

Технология конструирования социокультурных табу администраторами публичных интернет-арен содержит несколько этапов. В первую очередь группы функционеров формулируют основные идеи деятельности своего сообщества, которые могут содержать либо создание, поддержание, либо разрушение социокультурного табу. Затем они проявляют активность, выражающуюся в интеракции с обществом, фиксируя на информационные носители те или иные события, печатают тексты, информационные сообщения. Многие материалы впоследствии выкладываются на всеобщее обсуждение в виртуальных сообществах. Именно за счет них модераторы табуируют, по их мнению, нежелательное поведение посетителей виртуальных групп, темы, затрагивающие интересы участников сообщества, и т.п.

В ходе социального научения и интеракции индивиды усваивают табу и стараются их придерживаться в повседневной жизнедеятельности или отвергают их и не воспринимают всерьез.

Список литературы

1. Евин И.А., Хабибуллин Т.Ф. Социальные сети // Компьютерные исследования и моделирование. 2012. Т. 4. № 2. С. 423–430.

2. Ушкин С.Г. Визуальные образы пользователей социальной сети «Вконтакте» // Мониторинг общественного мнения. 2012. № 5. С. 159–169.

3. Ананьев А.Г., Брянцев И.Н. Социальные сети и их влияние на формирование общественного сознания // БИТ. 2011. № 3. С. 109–115.

4. Комлев Ю.Ю. Теории девиантного поведения: учебное пособие. Казань: КЮИ МВД России, 2013. 302 с.

5. Akers R. Criminological theories: induction and evolution. 2nd ed. Los Angeles: Roxbury publishing company, 1997. p. 248.

6. Окупай-Педофиляй (Краснодар) [Электронный ресурс]. – URL: https://vk.com/club43291505 (дата обращения 10.06.2014).

7. Антифашистское движение [Электронный ресурс]. – URL: https://vk.com/albums-3938668 (дата обращения 21.06.2014).

8. Российская «ЛГБТ-сеть» [Электронный ресурс]. – URL: https://vk.com/lgbtrussia?z=photo-12248747_338247024%2Fwall-497578_28707 (дата обращения 02.09.2014).

9. СтопХам [Электронный ресурс]. – URL: http://www.youtube.com/user/StopXAM (дата обращения 03.09.2014).

DESIGN OF SOCIO-CULTURAL TABOOS BY SOCIAL ACTION GROUPS IN THE RUSSIAN VIRTUAL SPACE

E.A. Ganin

Kazan National Research Technological University

This article explores social and cultural taboos in the virtual space. The subject of the study are users of the virtual space that create taboos. This publication draws on the social learning theory (R. Akers), the theory of social control (E. Ross), the theory of stigmatization (G. Becker), «the concept of public» (S. Hilgartner), «symbolic interaction» (G.H. Mead, C.H. Cooley), and semiotic analysis (C.S. Peirce). We describe the steps for creating a taboo and transferring it into the virtual space as well as the methods of sharing a taboo among the users of the virtual space. Empirical data for our analysis were taken from social networks.

Keywords: taboo technology, social action group, users of the virtual space, information and communication technology, interaction, public arena.

УДК 316.47

ДИЛЕММА ОБЩЕСТВЕННОГО БЛАГА В СФЕРЕ ЖКХ

© 2015 г.

Н.В. Овчинникова

Ярославский госуниверситет им. П.Г. Демидова

nv.lyusina@yandex.ru

Поступила в редакцию 10.06.2015

Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение общественного мнения относительно Закона Ярославской области от 28.06.2013 № 32-з «Об отдельных вопросах организации проведения капитального ремонта общего имущества в многоквартирных домах на территории Ярославской области», согласно которым жители города Ярославля воспринимают новую реформу как дилемму общественного блага. Описаны стратегии реагирования на ситуацию дилеммы («альтруистическая», «конформная», «агрессивная, «конкурентная») и представлены характеристики респондентов, сделавших выбор в пользу каждой из них. Обсуждаются основные проблемные зоны, связанные с реализацией закона, и приводятся рекомендации по их преодолению.

Ключевые слова: социальная дилемма, дилемма общественного блага, сфера ЖКХ, «альтруистическая» стратегия поведения, «конформная» стратегия, «агрессивная» стратегия, «конкурентная» стратегия.

Введение

Проблема состояния ЖКХ в настоящее время является одной из наиболее острых и не может не привлекать внимания [1, с. 39]. Согласно результатам опроса Фонда «Общественное мнение», направленного на определение протестного потенциала в российском обществе, наиболее часто называемая респондентами причина массовых митингов и протестных акций связана с высокими тарифами на услуги ЖКХ и недостатками в работе жилищно-коммунального хозяйства[1]. В связи с этим тема реформы ЖКХ требует тщательного рассмотрения и изучения.

Одной из актуальных проблем в сфере ЖКХ является выполнение Программы капитального ремонта жилищного фонда. В последнее время в Жилищном кодексе РФ регулярно происходят изменения, посвященные капитальному ремонту многоквартирных домов, наиболее позднее из которых внесено Федеральным законом РФ от 25.12.2012 г. № 271-ФЗ. Согласно новой реформе, собственники помещений в многоквартирных жилых домах будут уплачивать взносы на капитальный ремонт общего имущества дома, перечисляя их на специальный счет. Минимальный размер взноса устанавливают органы власти субъектов РФ. В каждом регионе установлены свои сроки начала оплаты, размер оплаты, сформированы региональные сайты фондов капитального ремонта[2].

28 июня 2013 г. Ярославской областной Думой был принят закон № 32-з об отдельных вопросах организации проведения капитального ремонта общего имущества в многоквартирных домах на территории Ярославской области[3]. В связи с принятием данного закона в настоящее время в городе Ярославле наблюдается рост негативных настроений, подкрепляемых СМИ[4]. Идет активное обсуждение законопроекта жителями города на форумах в Интернете[5]. При этом прослеживается установка на неготовность платить за других людей и боязнь потерять свои средства. Также выражается недоверие к региональному оператору, осуществляющему аккумуляцию средств на капитальный ремонт.

Анализ основных положений закона позволяет предположить, что в его основе лежит социальная дилемма – ситуация, в которой члены группы сталкиваются с противоречием между максимальным удовлетворением своих личных интересов и повышением коллективного благополучия [2]. Иначе говоря, если все жильцы будут складывать средства на капитальный ремонт собственного дома в «общий котел», то каждый из них будет получать от этого выгоду, так как по отдельности они не смогут поддерживать многоквартирный дом в надлежащем виде, что в дальнейшем может привести к его аварийному состоянию. Из этого следует, что закон направлен на равный доступ к общественному благу и на одинаковое распределение обязанностей по его созданию. Однако может сложиться такая ситуация, что отдельные жильцы, преследуя собственные интересы и выгоды, не захотят вкладывать средства в об-

щий фонд, считая, что без их вложений он все равно будет пополняться за счет других жильцов. В связи с этим проявляется поведение так называемого «неплательщика» [3], отвечающее критерию индивидуальной рациональности. Иначе говоря, жильцы квартир, не желая разделять коллективную ответственность и нести индивидуальные потери, отказываются вносить средства на общий счет за ремонт многоквартирного дома.

Какую стратегию выберут жильцы многоквартирных домов? Если большинство из них отдаст предпочтение получению выигрышей в краткосрочной перспективе, пострадают другие, социально ответственные, которые выберут получение выгод в будущем. Хотя платежи, согласно закону, обязательны, некоторые жильцы могут уклоняться от уплаты, накапливая долги. Таким образом, появляется дифференциация в стратегиях поведения индивидов.

Теоретические основания исследования

Существует множество дилемм, различных по своей сути: «дилемма заключенного», «дилемма двух персон», «дилемма общественного блага» и т.д. Все они различаются структурой ситуации, в которой находится индивид. Исходя из теории перспективы, человек, выбирая между различными ситуациями, учитывающими баланс вознаграждений и рисков различных издержек, будет склонен к риску в ситуации потерь и к избеганию рисков в ситуации выигрыша. Кроме того, исследования, проведенные Э. Остром [4, с. 54] и Р. Чалдини [5, с. 138], показали, что люди чаще прибегают к коллективным действиям без всякого принуждения в тех случаях, когда решаются вопросы, связанные с управлением общественными ресурсами. Э. Остром отмечает, что при решении вопроса об общественных благах (в нашем случае это уплата взносов на капитальный ремонт общего имущества в многоквартирном доме) те, кто их получает, считают, что участвовать в их производстве им дорого, и предпочитают, чтобы вместо них за эти блага платили другие. Если все будут следовать такой стратегии, то этих благ либо вовсе не останется, либо будет недостаточно, так что участие в обеспечении себя этими благами выгодно всем [6, с. 6].

Проблема распределения благ и ресурсов в экономике общественного сектора имеет первостепенное значение и одновременно выступает одной из труднейших проблем в смысле разработки каких-либо приемлемых способов ее решения. «Распределение не может быть бесконфликтным, поскольку одни слои общества лишаются каких-то добавочных благ, которые для них с точки зрения общественной морали являются излишеством, а другие их приобретают. В процессе множественных обменов происходит расширение прав одних индивидов и ущемление прав других» [7, с. 67]. Это наглядно описывается в известной теории «безбилетника» М. Олсон. Согласно ей, рациональный индивид не всегда подчиняется интересам группы и пользуется общественными благами, не участвуя в покрытии расходов, причем отстранить не участвовавших в процессе их создания субъектов не представляется возможным. Доктор экономических наук, профессор О.С. Сухарев выделяет два решения: либо найти способы отстранить их от пользования данными благами, либо заставить заплатить за создание общественных благ всех участников социальных отношений. Прерогатива в решении проблемы «безбилетника» отводится государству, то есть механизмам принуждения [7].

Исходя из вышесказанного, в данной статье мы попытаемся использовать теорию социальных дилемм для выявления просоциальных и эгоистических стратегий поведения жильцов в ситуации дилеммы общественного блага, связанной с реализацией новой реформы.

Для этого нами было проведено социологическое исследование, направленное на изучение общественного мнения и стратегий поведения жителей города Ярославля в отношении Закона № 32-з «Об отдельных вопросах организации проведения капитального ремонта общего имущества в многоквартирных домах на территории Ярославской области».

Программа исследования

Исследование проводилось методом анкетирования. Анкета содержала пять блоков. Вопросы первого позволили выявить степень информированности респондентов о новом законе. Второй блок вопросов был направлен на выявление и описание установок граждан, связанных с реализацией Закона № 32-з, и готовность к оплате взносов на капитальный ремонт. Третий блок анкеты содержал вопросы, ответы на которые определили оценку возможности роста протестных настроений в городе, связанных с реализацией новой реформы. На основе вопросов четвертого блока проводился анализ влияния субъективно оцениваемого респондентом технического состояния дома на отношение и установки относительно Закона № 32-з. Пятый блок вопросов выявлял социально-демографические характеристики респондентов и уровень их дохода.

В опросе приняли участие 408 человек – жильцы многоквартирных домов всех районов города Ярославля (68 человек от каждого района). Для отбора участников опроса была использована кластерная выборка [8]. Математико-статистическая обработка результатов была проведена с помощью программы SPSS for Windows с применением критериев непараметрической статистики хи-квадрат Пирсона.

Результаты и их обсуждение

Анализ собранных в ходе исследования данных позволил установить, что жители г. Ярославля недостаточно информированы о содержании закона. В частности, выяснилось, что хорошо осведомлены 35.8% опрошенных. Многие респонденты отвечали на этот вопрос так: «Что-то слышал» и «Слышу впервые» (табл. 1).

Таблица 1

Знаете ли Вы о введении закона, предусматривающего с 2014 года обязательные ежемесячные взносы на капитальный ремонт? (в %)

Хорошо знаю	35.8
Что-то слышал	38.7
Слышу впервые	25.2
Нет ответа	0.2

$\chi^2 = 149.7$; $p < 0.01$

Также выяснилось, что отношение к закону в большей степени отрицательное (табл. 2). Вместе с тем респонденты, хорошо информированные о введении новой реформы, положительно относятся к закону. Отвечая на вопрос «Как Вы относитесь к закону?», 63.6% из них выбрали соответствующий вариант ответа ($\chi^2 = 40.531$; $p < 0.01$). А те, кто слышит о законе впервые или что-то слышал, относятся к реформе отрицательно. Таким образом, неопределенность, сопровождающая новый закон, усилила ситуацию социальной дилеммы.

Таблица 2

Как Вы относитесь к закону? (в %)

Положительно	13.5
Скорее положительно	14.2
Отрицательно	36.5
Скорее отрицательно	21.1
Нейтрально	12.3
Затрудняюсь ответить	2.5

$\chi^2 = 159.4$; $p < 0.01$

Несмотря на отрицательное отношение к закону, респонденты демонстрируют готовность оплачивать взносы на капитальный ремонт (табл. 3). Однако при этом необходимо отметить, что 41.4% из них не хотели бы платить и 14.5% – готовы платить, но по более низкому тарифу, а 13% опрошенных – определенно не будут платить.

Таблица 3

Планируете ли Вы оплачивать взносы на капитальный ремонт общего имущества в многоквартирном доме? (в %)

Да, буду платить полную сумму, указанную в квитанции	26
Буду платить, но не хотелось бы	41.4
Готов платить, но по более низкому тарифу	14.5
Нет, платить не буду	13
Затрудняюсь ответить	5.1

$\chi^2 = 162.1$; $p < 0.01$

В ходе исследования выяснилось, что жителя Ярославля, с одной стороны, воспринимают новую реформу как необходимую для решения проблемы ремонта жилого фонда в городе. С другой стороны, она рассматривается как несправедливо обязывающая жильцов платить деньги за ремонт из собственных средств, то есть в общем смысле, как ситуация *социальной дилеммы общественного блага* [9, с. 100]. Об этом свидетельствуют разделяемые респондентами суждения (табл. 4). Так, 28.4% опрошенных согласны и 26.7% скорее согласны с утверждением, что закон является необходимым и своевременным, учитывая состояние жилого фонда в городе. При этом 33.6% респондентов согласны и 31.1% скорее согласны с тем, что закон позволит оплачивать расходы на капитальный ремонт жилья, которые непосильны для отдельных жильцов. 22.5% опрошенных считают, что жители города должны разделить бремя расходов на содержание жилья (скорее согласны с данным утверждением 23% респондентов). Полученные результаты позволяют выявить просо-циальную ориентацию жителей города относительно новой реформы, которая выражается в объединении и равномерном распределении затрат для получения общего блага. М. Олсон в книге «Логика коллективных действий. Общественные блага и теория групп» ссылается на мнение А.Ф. Бентли, который считал, что именно групповые интересы являются основной движущей силой общества. Значение имеют лишь общие интересы группы, а не выгоды и потери отдельных индивидов [10, с. 112]. Однако, исходя из согласия 52.7% респондентов с такой установкой, как «Считаю, что закон несправедливо перекладывает обязанности государства по

Таблица 4

Скажите, пожалуйста, в какой степени Вы согласны с нижеприведенными суждениями? (в %)

Суждения	Согласен	Скорее согласен	Скорее не согласен	Не согласен	Затрудняюсь ответить	Нет ответа	χ^2
1. Считаю закон необходимым и своевременным, учитывая состояние жилого фонда в городе	28.4	26.7	13.7	21.1	8.3	1.7	$\chi^2 = 137.2$ $p < 0.01$
2. Считаю закон необходимым и важным, однако опасаюсь, что собранные средства будут истрачены не по назначению	51.5	25.7	9.3	7.6	4.4	1.5	$\chi^2 = 443.3$ $p < 0.01$
3. Считаю, что закон несправедливо перекладывает обязанности государства по капитальному ремонту на жильцов	52.7	24.8	10.5	7.6	3.2	1.2	$\chi^2 = 465.9$ $p < 0.01$
4. Новая система оплаты капитального ремонта домов – это новая финансовая пирамида	36.3	22.1	14.2	14.0	12.3	1.2	$\chi^2 = 167.6$ $p < 0.01$
5. Опасаюсь, что пока дойдет очередь до капитального ремонта моего дома, собранные деньги обесценятся и на ремонт их не хватит	51.0	23.8	6.4	10.3	7.1	1.5	$\chi^2 = 415.3$ $p < 0.01$
6. Считаю, что закон несправедливо обязывает платить за благополучие других жильцов	33.8	22.8	16.4	14.0	9.6	3.4	$\chi^2 = 138.2$ $p < 0.01$
7. Считаю, что закон позволит оплачивать расходы на капитальный ремонт жилья, которые непосильны для отдельных жильцов	33.6	31.1	11.8	9.6	11.8	2.2	$\chi^2 = 196.5$ $p < 0.01$
8. Считаю, что жители города должны разделить бремя расходов на содержание жилья	22.5	23.0	11.3	21.8	19.1	2.2	$\chi^2 = 84.6$ $p < 0.01$

капитальному ремонту на жильцов» и 33.8% с утверждением «Считаю, что закон несправедливо обязывает платить за благополучие других жильцов», можно выделить и эгоистическую ориентацию.

Таким образом, жители города Ярославля воспринимают новый закон как содержащий конфликт между индивидуальным и коллективным благом. С одной стороны, они видят его положительные стороны (выигрыши), например, то, что закон позволит оплачивать расходы на капитальный ремонт жилья, которые непосильны отдельным людям (33.6%), а с другой стороны, не хотят нести индивидуальную ответственность за его исполнение (нести материальные потери) и стараются переложить ее на других (52.7%). Также очевидно недоверие респондентов в отношении лиц, ответственных за реализацию данного закона, что усиливает остроту дилеммы.

На основании полученных результатов можем выделить четыре основные стратегии поведения индивидов в ситуации дилеммы данного вида: *«альтруистическая»* (23.8%), *«конформная»* (35.3%), *«агрессивная»* (20.1%), *«конкурентная»* (2.9%). Названия стратегий заимствованы из исследований по социальным дилеммам [11]. Также можно выделить две группы, которые применяют комбинированные стратегии: *«недетерминированную просоциальную»* (11%) *и «недетерминированную эгоистическую»* (6.9%).

Первую группу составляют респонденты, выбравшие *«альтруистическую»* стратегию. Они положительно или скорее положительно относятся к закону и готовы платить установленный взнос в размере 5 руб. 86 коп за кв.м. (23.8%). Они в большей степени считают закон необходимым и своевременным, учитывая состояние жилого фонда в городе (88.6%). Представители данной группы не разделяют мнения, что закон несправедливо обязывает платить за благополучие других жильцов (53.6%), то есть он позволит оплачивать расходы, которые непосильны для отдельных жильцов (67%). Собранными средствами на капитальный ремонт они позволили бы распоряжаться товариществу собственников жилья (ТСЖ) – 72.2%. Уровень доверия к государству и исполнителям новой реформы у представителей данной группы выше, чем у остальных респондентов. Вместе с тем они опасаются, что собранные средства могут быть истрачены не по назначению (70.1%). По их мнению, опасение вызывает и то, что со-

бранные средства могут обесцениться и не пойдут на капитальный ремонт домов (62.9%). В то же время они не считают реализацию закона финансовой пирамидой (54.6%).

«*Альтруисты*» в основном – это информированные люди (хорошо знают о введении данного закона – 46.4%). В большей степени, чем другие группы, они считают, что состояние их дома хорошее (29.9%) или удовлетворительное (45.4%). Они полагают, что капитальный ремонт должны производить сами собственники жилья, но при участии государства (69.1%). Протестный потенциал в связи с принятием закона данной группы очень низкий (скорее не примут и не примут участия в акциях – 83.5% опрашиваемых).

Таким образом, в ситуации социальной дилеммы представители первой группы выбирают просоциальную стратегию, позволяющую реализовать прежде всего коллективные интересы. Альтруисты разделяют положительные установки и ориентируются на достижение общего блага.

Группу *«конформных»* представляют респонденты, которые отрицательно или скорее отрицательно относятся к закону, но при этом готовы платить установленный взнос (35.3%). Вместе с тем они считают, что закон несправедливо перекладывает обязанности государства по капитальному ремонту на жильцов (88.2%). По их мнению, он должен финансироваться либо полностью из средств государства (47.2%), либо собственниками, но при участии государства (45.1%). Распоряжаться взносами они бы доверили ТСЖ (70.1%).

Представители данной группы являются носителями негативных установок и не доверяют предпринятым инициативам. В частности, они разделяют опасения, что собранные средства на капитальный ремонт будут истрачены не по назначению (85.4%). Полагают, что новая система оплаты капитального ремонта домов – это новая финансовая пирамида (72.2%). Убеждены, что пока дойдет очередь до ремонта их дома, собранные деньги уже обесценятся (77.8%).

Респонденты, выбравшие стратегию «конформности», плохо информированы о введении закона (36.1%). Состояние своего дома они оценивают как удовлетворительное (43.1%) и хорошее. Представители данной группы скорее всего не приняли бы участие в акциях (69.5%).

Таким образом, представителям данной группы закон не нравится, но по привычке они будут исполнять все, что устанавливается государством. В целом их стратегия просоциальная, но она должна стимулироваться, подкрепляться извне.

Группа респондентов, выбравших *«агрессивную»* стратегию, отрицательно и скорее отрицательно относятся к закону. Представители данной группы отмечают неготовность платить установленный взнос в размере 5 руб. 86 коп. за кв.м. (20.1%). Они чаще, чем представители других групп, отказываются делить бремя расходов на содержание жилья между жителями города (32.9%). Более того, почти все они согласны с утверждением, что закон несправедливо перекладывает обязанности государства по капитальному ремонту на жильцов (96.3%). Чуть больше половины из них (51.2%) считают, что ТСЖ должно распоряжаться взносами. 79.2% сторонников данной стратегии опасаются, что их средства будут истрачены не по назначению, и считают новую систему оплаты капитального ремонта домов новой финансовой пирамидой. Исходя из этого, уровень доверия к исполнителям данного закона достаточно низкий.

Данной стратегии придерживаются респонденты, которые в большей степени, чем остальные группы, оценивают состояние своих домов как неудовлетворительное (39%). Представители данной группы плохо информированы о предстоящей реформе (что-то слышали – 41.5%, слышат впервые – 30.5%). Они считают, что государство должно оплачивать капитальный ремонт домов – 58.5%. При такой позиции уровень протестных настроений выше, чем в других группах, но он достаточно низкий (35.3%). Причем респонденты выбрали в качестве формы протестных действий сбор подписей против действия закона (20.7%). В то же время они убеждены, что достаточно много людей будет принимать участие в протестных акциях (51.2%).

Таким образом, в ситуации социальной дилеммы представители данной группы выбирают эгоистическую стратегию, позволяющую реализовать прежде всего индивидуальные интересы.

Респонденты, выбравшие *«конкурентную»* стратегию, положительно или скорее положительно относятся к закону. Вместе с тем они отмечают, что не будут платить установленный взнос либо готовы платить, но по более низкому тарифу (2.9%). Они считают закон своевременным и необходимым, учитывая состояние жилого фонда в городе (83.3%). Однако уровень доверия к лицам, реализующим закон, невысок. Из них 58.3% респондентов полагают, что собранные средства будут направлены не по назначению и что новая система оплаты капитального ремонта станет новой финансовой пирамидой. Почти все (91.6%) уверены, что, пока очередь дойдет до ремонта их дома, собранные

средства обесценятся. Представители этой группы в большей степени считают, что закон несправедливо обязывает платить за благополучие других жильцов (50%). В то же время они согласны с тем, что закон поможет оплачивать расходы на капитальный ремонт жилья, которые непосильны для отдельных жильцов (75%), и жители города должны разделить бремя расходов на содержание жилья между собой (66.6%). Распоряжение своими взносами они доверили бы ТСЖ (58.3%).

Состояние своего дома представители данной группы оценивают как удовлетворительное (66.7%). Эта категория людей достаточно хорошо информирована о введении данного закона (хорошо знают – 58.3%, что-то слышали – 25%). Представители конкурентной группы считают, что государство должно оплачивать капитальный ремонт их домов (58.3%). Участие в акциях респонденты бы не приняли (58.4%).

Несмотря на достаточно высокий процент в выборе респондентами просоциальных установок в данной группе, сохраняется тенденция выбора эгоистических ответов. То есть *«конкурентным»* в большей степени присуща эгоистическая стратегия поведения, так как они готовы платить взносы, но по более низким тарифам и при этом ожидают вложений от государства и других жильцов. Иначе говоря, они стремятся извлечь максимальную выгоду из закона, но при этом сами вкладываться не особо хотят.

К группам, которые применяют комбинированные стратегии *(«недетерминированную просоциальную» и «недетерминированную эгоистическую»*), относятся респонденты, еще не определившиеся с выбором определенных стратегий поведения.

Выводы

Завершая рассмотрение результатов исследования, необходимо отметить, что оно проводилось до вступления закона в силу и опрос отразил ожидания респондентов.

В целом на фоне доминирования респондентов с просоциальной стратегией, которая служит фундаментом для исполнения закона, можно отметить несколько «проблемных зон».

Первая связана с низким уровнем информированности жителей города. Так как в ходе исследования удалось установить, что респонденты, обладающие информацией о содержании нового закона, склонны проявлять просоциальную стратегию поведения, необходимо повысить уровень информированности с помощью еще большей активизации средств массовой информации, где были бы представлены плюсы данного преобразования.

Вторая «проблемная зона» связана с низким уровнем доверия респондентов к государству и лицам, реализующим данный закон. В связи с этим необходимо тщательно отслеживать передвижения денежных средств, собранных на капитальный ремонт.

Можно выделить и «третью проблемную зону», которая связана с уровнем протестных настроений. Несмотря на низкий уровень протестных настроений в городе Ярославле в настоящее время, нужно учитывать, что исследование было проведено до вступления закона в полную силу. Кроме того, необходимо принять во внимание, что 23% опрошенных предпочли варианты эгоистических стратегий («агрессивной», «конкурентной»). В связи с этим необходим постоянный мониторинг ситуации в городе, чтобы избежать роста протестных настроений на фоне возможного осложнения экономической ситуации в стране.

Примечания

1. Для более подробной информации см. ресурсы http://fom.ru/obshchestvo/11090 (дата обращения: 04.05.2014).
2. Для более подробной информации см. ресурсы http://gkh1.ru/articles/zhilishchnye_uslugi/instruktsiya_po_formirovaniyu_fonda_kapitalnogo_remonta_mnogokvartirnogo_doma/ (дата обращения: 11.07.2014).
3. Аналогичная реформа стартует не только в Ярославле, но и в Нижнем Новгороде, Санкт-Петербурге, Вологде, Калуге и других городах и областях, что говорит о необходимости более тщательного изучения данной проблемы.
4. Для более подробной информации см. ресурсы: Данилова И. Заплати за тётю Машу! // АИФ Ярославль. № 4 (782) 22–28 января 2014. С. 1; http://gtk.tv/news/60158.ns (дата обращения: 05.02.2014); http://gkh1.ru/news/kapitalnyy_remont/the_federal_law_on_the_capital_repairs_of_apartment_buildings_is_ideal_for_corruption_schemes_khovan/ (дата обращения: 28.07.2014).
5. Для более подробной информации см. ресурсы http://yarportal.ru/forum283.html (дата обращения: 26.07.2014).

Список литературы

1. Сиваев С.Б., Либоракина М.И. Местное самоуправление и реформа жилищно-коммунального хозяйства // Общественные науки и современность. 2004. № 3. С. 39–50.
2. Волков Ю.Г. Социология: Лекции и задачи: Учебник. М.: Гардарики, 2003. 316 с.
3. Коллинз Р. Четыре социологических традиции. М.: Территория будущего, 2009. 320 с.

4. Плутник Д.А. Правила в общественном секторе в свете Нобелевской премии: вклад Элинор Остром в исследования коллективных действий // Вопросы государственного и муниципального управления. 2010. № 1. С. 53–68.

5. Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 256 с.

6. Остром Э. Теория рационального выбора коллективного действия. Бихевиористский подход // Вопросы государственного и муниципального управления. 2010. № 1. С. 5–52.

7. Сухарев О.С. Институциональный анализ производства общественных благ // TERRA ECONOMICUS. 2013. Т. 11. № 1. С. 65–80.

8. Тихонова Е.В. Методология и методы социологического исследования. М.: Академия, 2012. 365 с.

9. Муздыбаев К. Социальные дилеммы и способы их разрешения // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Т. 10. № 2. С. 99–122.

10. Олсон М. Логика коллективных действий. Общественные блага и теория групп. М.: ФЭИ, 1995. 174 с.

11. Social Decision-Making: Social Dilemmas, Social Values and Ethical Judgments / Ed. by R.M. Kramer, A.E. Tenbrunsel, M. Bazerman. NY, London: Routledge, 2010. 409 p.

PUBLIC GOOD DILEMMA IN THE HOUSING AND COMMUNAL SERVICES

N.V. Ovchinnikova

Demidov Yaroslavl State University

The article presents the results of empirical research aimed at the public opinion study regarding the Law of the Yaroslavl region No. 32-z dated 28/06/2013 "On certain aspects of the organization of major repairs of common property in apartment buildings of the Yaroslavl region". According to the results of the study, we can make a conclusion that Yaroslavl's citizens perceive the new reform as a public good dilemma. The article also describes the response strategy to the situation of the dilemma ("altruistic", "conformal", "aggressive", "competitive") and shows the characteristics of respondents who have made their choice in favor of each of them. We discuss the main problem areas related to the implementation of the law and provide some recommendations for addressing the problems.

Keywords: social dilemma, public good dilemma, housing sector, "altruistic" behavior strategy, "conformal" strategy, "aggressive" strategy, "competitive" strategy.

УДК 316.3

ТЕМПОРАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ВОЛОНТЕРСТВА

© 2015 г.

П.А. Амбарова

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина

borges75@mail.ru

Поступила в редакцию 11.06.2015

Социальное время рассматривается как один из ресурсов и условие волонтерской деятельности. Использование волонтерами различных временных ресурсов отражается в темпоральных стратегиях их поведения. Анализируются особенности формирования и реализации темпоральных стратегий поведения волонтеров в разрезе трех структурных элементов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Показаны противоречия темпорального сознания и поведения волонтеров, складывающиеся в условиях перехода от линейного к нелинейному темпоральному режиму жизнедеятельности социальной общности волонтеров. Основными методологическими подходами выступили деятельностный, общностный и темпоральный. В качестве метода исследования применялось анкетирование, которым были охвачены волонтеры крупных уральских городов.

Ключевые слова: волонтеры, социальная общность, темпоральные стратегии поведения, социальное время, общностный человеческий капитал.

Волонтеры как социальный авангард

Преодоление социальных противоречий, уязвимостей и рисков, возникающих в современном обществе, связано с поиском новых жизненных стратегий и ресурсов. Выработка таких стратегий, основанных на использовании нетрадиционных ресурсов и возможностей, происходит прежде всего на уровне социальной общности, поскольку именно она способна развивать, селектировать и распространять новые социальные образцы. Социальные общности, которым удается найти, сформировать и успешно апробировать инновационные жизненные и поведенческие стратегии, выступают социальным авангардом, выполняющим в обществе важнейшие социальные функции.

К числу авангардных общностей, привлекающих в последние годы усиленное внимание социологов, относится волонтерство [1–4]. Волонтеры имеют все основные признаки авангардной социальной общности, главным из которых можно считать *ориентацию на выработку и реализацию принципиально новых моделей и стратегий поведения как универсальных способов решения жизненных проблем и достижения целей в условиях высокой неопределенности*.

Указывая в качестве признака авангардности волонтерской общности сочетание установки на конструктивную активность (базируется на активной жизненной позиции) и социального новаторства, Е.С. Петренко и И.И. Иванова выделили в добровольческом движении особые типы социальных новаторов [3]. Анализ результатов социологических исследований, касающихся волонтерства, показал, что оно выполняет инновационную, мобилизационную, стратификационную, адаптационную функции, позволяющие обеспечить физическое, социальное, психологическое благополучие не только самих представителей волонтерской общности, но и тех слоев населения, на которые направлена ее активность (более подробно см.: [5]).

Темпоральное измерение жизнедеятельности волонтеров

Одним из ресурсов, обеспечивающих инновационность поведения представителей данной социальной общности, является имеющееся в их распоряжении время, а также способность и способы управления им в условиях нелинейной реальности [6]. Информационное общество развило до логического предела идею социального времени как важнейшего ресурса или капитала, принадлежащего социальным общностям. Этим ресурсом они в состоянии управлять, распоряжаться, могут обменивать, продавать его. Его можно также потерять, упустить, неправильно распределить.

Отношение волонтеров к социальному времени, особенности его использования отражаются в темпоральных стратегиях их поведения. *Темпоральные стратегии поведения волонтеров* представляют собой *систему их жизнедеятельности, формы и способы которой ориентированы на определенные свойства и качества социального времени, необходимые для*

достижения каких-либо жизненных целей или преодоления жизненных трудностей.

Исходя из главной посылки парадигмы обмена – рассматривать стремление человека к обмену различными благами как фундаментальное основание его жизни, мы можем исследовать темпоральные стратегии поведения волонтеров как способ деятельности, осуществляемый через темпоральные механизмы и посредством обмена темпоральными благами. Цели использования времени в процессах социального обмена могут быть связаны со спецификой функционирования различных групп волонтеров – приобретением тех или иных социальных благ, опыта, возможности достичь определенных моральных целей и состояний и т.д. Вслед за К. Леви-Строссом мы можем говорить, что социальный обмен, в который вовлекается время как общностный капитал волонтеров, носит символический характер и зачастую имеет чисто моральный смысл [7, с. 404].

Темпоральные аспекты жизнедеятельности волонтеров как отдельная проблема практически не ставится в социологии. Между тем анализ трактовок волонтерства как социального феномена показывает, что категория социального времени достаточно часто присутствует в его дефинициях. Так, К. Бидерман описывает волонтерскую деятельность как *время*, посвященное бесплатному труду на благо других. Он отмечает, что «человеку необходимо сделать выбор, тратить ли на это время и если да, то каким видом деятельности заниматься» [8, с. 17]. Неотъемлемым признаком волонтера он считает обязательство тратить своё время и энергию на благо других людей.

К проблеме конструктивного использования свободного времени посредством осуществления волонтерской деятельности обращались Дж. Рифкин [9] и Р.А. Стеббинс [10]. По мнению Стеббинса, в зависимости от регулярности занятий волонтерством можно выделить «карьерное» и «простое» волонтёрство. Первый вид волонтерства канадский исследователь относит к *серьёзному досугу*, позволяющему обменивать свободное время на специальные навыки, знания и получать возможность самореализации [10, с. 67].

Определение волонтерства как особого вида труда, реализуемого в свободное время, находим в работах американских (M. Salomon, S. Sokolowski, M. Haddock) [11], британских (F. Wardell, J. Lishman, L.G. Whalley) [12], российских (И.В. Мерсиянова, Л.И. Якобсон) [13] ученых. Г.Е. Зборовский и А.А. Кузьминчук полагают, что трактовки времени волонтерской деятельности зависят от того, кем являются добровольцы в иной, неволонтёрской «жизни» (рабочими, инженерами, врачами, студентами и т.д.) и какую по своему характеру волонтёрскую деятельность они осуществляют. «Если эта деятельность, – пишут они, – осуществляется за пределами производственной, в свободные от неё часы, то тогда речь идёт о свободном (или внерабочем) времени. Если же волонтёрская деятельность реализуется взамен производственной, то временем её осуществления будет рабочее» [14, с. 59].

Обозначенные трактовки волонтерства, содержащие указание на социальное время как условие осуществления волонтерской деятельности, отражаются в результатах эмпирических исследований. Так, в исследовании института «Eurovol-Studie», посвященном изучению мотивации волонтеров, было показано, что наличие свободного времени является второй по значимости причиной интереса к волонтерству (отметили 34% опрошенных)[1], а, соответственно, его отсутствие – одной из главных причин того, почему люди не хотят быть добровольцами [8, с. 19–20].

Анализ документов и методических рекомендаций по менеджменту волонтерских программ свидетельствует о серьезном значении, которое придают в западных НКО темпоральной организации волонтерства. Так, в «Соглашении о волонтерской деятельности», разработанном для проекта «Маркфильд», содержится два «темпоральных» обязательства: волонтеры обязаны 1) *регулярно* работать, 2) *эффективно использовать время* и ресурсы, которые представляются проектом [8, с. 30–31]. В другом документе – должностных обязанностях координатора работы волонтеров в Соседской ассоциации Хэнли Кроуч указывается его *рабочее время*: 21 час в неделю [8, с. 24]. В описание обязанностей волонтера молодежного клуба также обязательным пунктом входит указание *часов работы и общего времени работы* в организации [8, с. 24].

Необходимо отметить, что для неформальных волонтерских практик фактор времени не менее важен, чем для организованного добровольчества. М.В. Певная отмечает в качестве сущностной характеристики волонтерства свободу – *свободу распоряжаться своим временем*, навыками, профессиональными умениям и т.д. [1, с. 123]. Развивая эту идею, мы подчеркнем, что неформальное (или неорганизованное) волонтерство привлекает именно большей сво-

бодой, в том числе проявляющейся в распоряжении ресурсами времени. Не случайно, по данным Фонда «Общественное мнение», такую форму волонтерства реализуют предприниматели, руководители высшего звена управления, а среди представителей других социальных общностей – те, кто имеет более высокое образование [15, с. 59].

Если трактовать волонтерство как новый способ производства благосостояния [2, с. 48], то следует признать время волонтеров одним из важнейших ресурсов, необходимых для его реализации. В связи с этим темпоральные стратегии поведения волонтеров можно рассматривать в качестве одного из критериев оценки эффективности и степени авангардности их как социальной общности.

Темпоральные стратегии поведения волонтеров: опыт эмпирического исследования

В 2014 г. нами было предпринято эмпирическое исследование темпоральных стратегий поведения российских волонтеров. Анкетированием были охвачены волонтеры двух крупных городов Свердловской области (Екатеринбург, Каменск-Уральский). Выборка формировалась методом стихийного отбора (N = 600), поскольку объем и социальные характеристики генеральной совокупности не были определены из-за отсутствия достоверных статистических сведений по данной общности[2]. Достаточно большой объем выборки, по нашему мнению, должен был компенсировать недостатки нерепрезентативной выборки.

Свое исследование мы базировали на следующих теоретических положениях.

1. Социальное время не существует абстрактно, оно объективируется в определенных темпоральных режимах жизнедеятельности человека – *линейном* и *нелинейном*. Сегодня наблюдается усиление динамики социального времени, которая проявляется в переходе от линейного к нелинейному темпоральному режиму жизнедеятельности социальных субъектов и сопровождается изменением форм, свойств, конфигураций, функций темпоральных явлений и процессов.

2. Социальное время становится более напряженным, мобильным, текучим, мгновенным, многоструктурным и разновекторным. Эти новые качества социального времени порождают различные противоречия временного характера, дисхроноз, то есть рассогласование социального времени различных групп и общностей, существующих в рамках одного общества. В связи с этим нам представляется важным исследование темпоральных стратегий поведения различных социальных общностей, в том числе волонтерства, складывающихся и реализующихся в условиях усиливающейся динамики социального времени. Мы полагаем, что качество жизни, успешность, реализация потенциала волонтеров во многом зависят от того, выбрано ли социальное время в качестве стратегического ресурса, ориентира жизнедеятельности, а также от того, насколько позитивно воспринимается ими нелинейное время, в какой мере развиты у них темпоральные навыки и потребности.

3. В структуре темпоральных стратегий поведения мы условно выделяем три блока: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [16]. *Когнитивный блок* (или «философия времени») включает темпоральные ценности и ориентиры (по модусу времени), представления о содержании смысла времени. *Поведенческий блок* включает темпоральные потребности, умения и навыки организации и использования темпоральных ресурсов, темпоральные способности и возможности, устойчивые модели в различных темпоральных ситуациях (дефицит, неопределенность времени), принципы и способ организации последовательности действий. *Эмоциональный блок* темпоральных стратегий поведения включает восприятие и переживание времени, рефлексию темпорального поведения.

4. Темпоральные стратегии поведения социальной общности можно типологизировать в соответствии с двумя критериями: 1) установка на темпоральный режим как стратегический ориентир жизнедеятельности и поведения; 2) социальные эмоции (позитивные/негативные), связанные с восприятием и переживанием времени. В соответствии с этими критериями мы можем выделить традиционные темпоральные стратегии поведения, ориентированные на линейное видение темпоральной реальности, и новые (инновационные) темпоральные стратегии, ориентированные на нелинейное время как ресурс общности.

Рассмотрим далее темпоральные стратегии поведения волонтеров в соответствии с тремя предложенными структурными блоками.

Философия времени. В повседневной жизни для волонтеров, как и для представителей других общностей, важны два основных ресурса: деньги и время. Оценивая достаточность денег и времени, волонтеры на первое место ставят дефицит времени (27.6%), на второе – дефицит денег (18.5%). Примерно четверти (25.4%) не хватает ни того, ни другого, что придает факто-

Таблица 1

Оценка ресурсов, необходимых для достижения жизненного успеха

Что является наиболее важными ресурсами Вашего успеха в жизни?	Ранг
Необходимое количество времени и возможность им распоряжаться	1
Деньги	2
Родственные связи и поддержка	3
Возраст	4
Личные психологические качества	5
Профессиональные качества	6
Умение быть в нужное время в нужном месте	7
Удачливость, везение	8
Друзья	9
Умение быстро адаптироваться к изменениям в окружении	10
Интуиция, предвидение	11

ру дефицита времени в жизни волонтеров еще большую остроту.

Опрос достаточно четко показал, в каких сферах жизни и для достижения каких целей волонтеры испытывают серьезный дефицит времени. На первом месте стоит недостаток времени для отдыха: его испытывают 38% волонтеров. Это легко объясняется двойной занятостью – работой и общественными делами. 27.6% волонтеров отметили острую нехватку времени для личностного развития. Причины такой ситуации, казалось бы, лежат на поверхности: для волонтеров старших возрастных групп – это сочетание профессиональной, семейной и общественной деятельности; для волонтеров-студентов – серьезная учебная (аудиторная и внеаудиторная) нагрузка, двойная занятость (совмещение учебы и работы), для определенной их части – вовлечение в активную общественную жизнь внутри и вне вуза. В то же время исследование показало, что главной причиной дефицита времени большинства волонтеров является отсутствие навыков эффективного управления временем.

Ценность времени и понимание ее волонтерами мы определяли через соотнесение ее с другими факторами достижения успеха (см. табл. 1). Временные ресурсы (выделенные в таблице курсивом) в целом получили высокую оценку у волонтеров. Самым значимым из них оказалась *возможность иметь необходимое количество времени и распоряжаться им*. На четвертое место (после денег и родственных связей) волонтеры поставили *возраст*.

Время рассматривается волонтерами как ресурс их личностного и профессионального роста, как то, что дороже денег. Свою деятельность в качестве добровольца большинство из них относит к сфере внерабочего (внеучебного) времени (54.8%). 19% опрошенных связывают ее с досугом и отдыхом, и только 5% идентифицируют ее с полноценным рабочим временем. Заметим, что примерно пятая часть волонтеров (21.2%) затруднилась ответить, к какому виду времени можно отнести занятия волонтерством.

Волонтеры, которые с уверенностью отнесли добровольчество к работе (труду), по некоторым темпоральным характеристикам серьезно отличаются от других групп волонтеров. Они выше оценивают свои способности и возможности управлять своим временем, более точно рассчитывают время на те или иные дела. Среди них значительно больше тех, кто ориентирован на будущее, связывает с ним надежды на лучшее. Забегая вперед, отметим, что на фоне позитивного социального самочувствия волонтеров в целом социальные эмоции описываемой группы, вызванные динамикой социального времени, быстрыми изменениями, отличаются большей уверенностью и твердой надеждой на перемены к лучшему.

Волонтеры в целом положительно воспринимают фактор времени. Об этом свидетельсвует их выбор метафорических определений времени. Первые две позиции заняли позитивно окрашенные метафоры, последние три – содержащие негативные характеристики (см. табл. 2).

В структуре «философии времени» ориентации на модус времени (прошлое, настоящее и будущее) оказывают существенное влияние на темпоральное поведение. 43.4% волонтеров связывают все лучшее в своей жизни с настоящим и будущим временем. Достаточно многочисленной оказалась группа тех, у кого доминирует позитивное восприятие всех трех временных проекций: у 17.4% «всегда все прекрас-

Таблица 2

Определение сущности времени волонтерами

Подберите определение времени, которое соответствует Вашему мироощущению	% от числа ответивших*
Время – это ресурс моего личностного и профессионального развития	53.0
Время – то, что дороже денег	39.7
Время – это вечность, неподвластная человеку	31.8
Время – это колесница, которая мчит в будущее	29.2
Время – это деньги	14.5
Время – это бремя которое нужно чем-то заполнять и на что-то тратить	8.2
Время – это сила, которая разрушает меня и мою жизнь	3.8
Время дешевле денег	0.9

* Результаты превышают 100%, поскольку предлагалось выбрать несколько вариантов ответов.

но». И лишь немногие из опрошенных (11%) имеют ностальгические настроения.

В нашем исследовании мы обращали внимание на то, как включены в «философию времени» волонтеров представления о традиционных (линейных) и новых (нелинейных) свойствах времени, как они соотносятся между собой. На наш взгляд, это важный показатель соответствия темпорального поведения волонтеров современному социальному контексту, той социальной реальности, которая характеризуется высокой степенью неопределенности, хаотичности, турбулентности и другими проявлениями нелинейности.

Большинство респондентов отметило преимущественно нелинейный характер своего времени. 60.0% волонтеров выбрали режим «Нелинейный порядок» (который представляет собой «наслоение» событий и дел друг на друга при сохранении все же определенного порядка и закономерностей их появления и развития) (подробнее см. [5]). 16% опрошенных выбрали режим «Нелинейный хаос», описываемый словами «События и дела осуществляются хаотично, беспорядочно, время их наступления, продолжительности и окончания неопределенны».

Социологический подход к исследованию *эмоционального переживания времени* предполагал изучение восприятия волонтерами традиционных (линейных) и новых (нелинейных) свойств социального времени. Как мы уже отмечали, течение времени, различные темпоральные явления в целом позитивно воспринимаются и переживаются представителями волонтерской общности. Что касается проявлений нелинейного времени, то исследование показало, что темпоральная неопределенность спокойно и с надеждой на перемены к лучшему воспринимается 31.5% волонтеров и переживается как обычная ситуация еще 16.6% опрошенных. Эти данные в целом свидетельствуют о достаточно позитивном восприятии волонтерами свойств нелинейного времени, его турбулентного характера. Мы уверены, что без такого позитивного мышления и самочувствия их добровольческая активность была бы в принципе затруднена.

Поведенческий компонент. Поведенческим показателем значимости времени выступает умение и желание его планировать. Примерно треть опрошенных волонтеров считает, что планирование обязательно для любого современного человека, но еще больше (46.7%) полагает, что оно не обязательно для всех людей (только для тех, кто особо ценит время). Почти 13% представителей волонтерского движения вообще считают, что планирование не обязательно («планируй – не планируй, жизнь все равно нарушит все планы»).

Практически во всех сферах своей жизни (за исключением, пожалуй, работы и профессионального развития) волонтеры лишь прикидывают примерный план, а то и вообще ничего не планируют (см. табл. 3). Поэтому только немногочисленной группе волонтеров (14.3%) удается всегда точно рассчитать время на осуществление различных дел, остальные же вынуждены ускорять их выполнение (59%) или увеличивать сроки (25%).

Невысокая ценность планирования, характерная для российской культуры, проявляется в темпоральном поведении волонтеров и обусловливает отсутствие у большей части представителей данной общности потребности в совершенствовании навыков тайм-менеджмента. Только 18.5% опрошенных волонтеров заявили об острой потребности в этом, в то время как около четверти опрошенных заявили о полном отсутствии таковой; большинство же дает неуверенный ответ («такие навыки и умения скорее могут пригодиться»).

Большинство опрошенных волонтеров продемонстрировало слабые навыки целеполагания. Почти половина из них затруднилась с

Таблица 3

Отношение к планированию различных сфер жизни у волонтеров, в % от числа опрошенных

Насколько тщательно Вы планируете время?	Планирую тщательно	Прикидываю примерный план	Совсем не планирую
На работе	36.6	55.6	7.8
Для волонтерской деятельности	15.8	53.2	31.0
В сфере досуга	16.7	62.1	21.2
Для общения с родными, семьей	16.2	55.0	28.8
Для общения с друзьями	15.5	55.5	29.0
Для личного развития	26.4	58.1	15.5
Для профессионального развития	30.9	56.0	13.1
Для образования, обучения	36.4	51.8	11.8
Для бытовых дел	19.3	60.9	19.8
Для сна, приема пищи и для удовлетворения других физиологических потребностей	18.6	51.1	30.3

формулировкой жизненных целей как в долгосрочной, так и в средне- и краткосрочной перспективе. Больше четверти из тех, кто сформулировал их каким-то образом, сделали это нечетко и, говоря управленческим языком, некорректно, пропуска я, как правило, краткосрочную перспективу. Примерно 23% волонтеров смогли четко и лаконично назвать те целевые ориентиры, которые они поставили перед собой. Однако нас интересовала не правильность формулировок, а в целом способность представителей изучаемой общности ставить перед собой цель, поскольку она служит показателем умения распоряжаться временем в разрезе определенной перспективы, выстраивать жизненную траекторию с учетом фактора времени. К сожалению, ответы в данном блоке анкеты ясно показали отсутствие такого умения.

Поведенческие тенденции проявляются в определенных темпоральных ситуациях. В ситуации дефицита времени мобилизуют усилия и чувствуют азарт 26.5% волонтеров, но 35.3% все же испытывают дискомфорт. В ситуациях, связанных с нелинейными режимами времени (напряженной, интенсивной работы, резкого перехода от одного режима жизнедеятельности к другому, от ничегонеделания к ускоренному ритму и наоборот), большинство волонтеров чувствует «драйв», азарт либо воспринимает их как нормальные. По нашему мнению, это связано с временно́й спецификой волонтерской деятельности, имеющей нерегулярный, ситуативный характер для большей части опрошенных.

Ответы большинства волонтеров свидетельствуют о том, что время не является для них источником серьезных конфликтов с социальным окружением. Различное отношение ко времени только иногда или очень редко становится причиной конфликтов с людьми у большинства волонтеров (60%), а еще для 26% и вовсе не является причиной противоречий с окружением. Это свидетельствует о том, что темпоральное поведение и темпоральные ожидания определенной части волонтеров в целом соответствуют темпоральному поведению и ожиданиям других людей. Кроме того, полученные данные являются доказательством толерантного отношения волонтеров к темпоральным различиям и говорят о противоречивости их темпорального сознания.

С одной стороны, волонтеры ценят время, считают его главным ресурсом жизненных достижений, успеха, источником возможности осуществлять волонтерскую работу, с другой стороны, они терпимо относятся к ситуациям и людям, для которых время не является стратегически важным. Оценки опрашиваемых в отношении причин «темпоральных конфликтов» разделились. Две трети волонтеров назвали главными причинами свое стремление беречь собственное и чужое время, делать все быстро, желание быть пунктуальными и отсутствие таких качеств у других людей. Остальные волонтеры, напротив, указали непонимание другими людьми их «вольного отношения» ко времени (нежелания «загонять себя в жесткие рамки», торопиться, ругать себя и других за опоздания и т.д.).

Анализ обозначенных аспектов темпоральных стратегий поведения волонтеров показывает противоречия в их формировании и реализации в современных условиях. С одной стороны, он высвечивает традиционную «проблему времени», характеризующуюся несформированностью у волонтеров умений управления ресурсами времени, отсутствием потребности в этом. С другой стороны, он показывает складывающуюся ори-

Таблица 4

Факторы, определившие отношение волонтеров ко времени

	Кто повлиял или что повлияло на Ваше отношение ко времени?	в % от числа опрошенных
1	Родители, семейные традиции и привычки	*29.8*
2	Пример и рекомендации коллег по работе	5.8
3	Пример и советы друзей	11.8
4	Пример других людей, почерпнутый из СМИ, книг	13.7
5	Мой собственный жизненный опыт	*74.5*
6	Ваш вариант ответа	1.2
	Всего	136.8

* Результаты превышают 100 %, поскольку допускался выбор нескольких вариантов ответов.

ентацию на ценность времени и возможности использования темпоральных ресурсов в условиях нелинейной социальной реальности.

Остановимся на факторах и условиях формирования темпоральных стратегий поведения российских волонтеров. В центре исследовательского внимания оказалось противоречие между необходимостью формирования конструктивных, инновационных темпоральных стратегий поведения в волонтерской общности и отсутствием устойчивых тенденций к этому в реальной жизнедеятельности волонтеров.

Когнитивные элементы темпоральной стратегии поведения на индивидуальном уровне формируются в ходе социализации и затем складываются в темпоральную картину мира, функционирующую на уровне социальной общности. Значимым фактором, связанным с темпоральной социализацией волонтеров, оказалось их ближайшее окружение (родители, семья) и семейные традиции: на них указали почти 30% волонтеров. Небольшое влияние оказывают советы друзей, примеры из книг, материалов СМИ, еще меньше – рекомендации коллег (для тех, кто работает).

Фактором, который имел действительно первостепенное значение для волонтеров, стал их собственный жизненный опыт, включающий взаимодействие с различными субъектами окружения: руководителями организаций, преподавателями, партнерами, друзьями (см. табл. 4). Именно реальное взаимодействие, осуществляющееся внутри общности и за ее пределами в тех или иных темпоральных условиях, по определенным темпоральным нормам и правилам, а не формальные «добрые» советы по поводу того, «что опаздывать плохо», формируют представления о ценности времени, установки на допустимые нормы темпорального взаимодействия и пр.

В нашем исследовании фиксация влияния тех или иных факторов важна для разработки эффективных механизмов управления темпоральными стратегиями поведения социальных общностей. В связи с выявленными факторами становится ясно, что один из векторов управленческого влияния должен быть направлен на институты социализации: первичной (семью) и вторичной (школу, вуз, трудовой коллектив), поскольку, как оказалось, именно они определяют «наследование» неконструктивных темпоральных стратегий поведения. В то же время мы понимаем, насколько это сложно осуществить в реальной управленческой практике. Вслед за исследовательскими выводами возникают вопросы практического плана: кто и каким образом должен работать с названными социальными институтами.

Как показывает анализ результатов опроса, подавляющее большинство волонтеров стихийно или интуитивно формирует свое отношение ко времени, навыки управления им, свой темпоральный режим. Сознательно, целенаправленно стремятся «овладеть» временем только 8.4% волонтеров. Для этого они читают специальную литературу, размышляют об организации своей жизни, сознательно оценивают роль времени в их стремлении к достижению целей. Эту особенность темпоральных стратегий поведения мы подчеркиваем как значимую, так как она свидетельствует об отсутствии сформированной «культуры времени» как элемента общей культуры представителей данной социальной общности.

На наш взгляд, ситуация с волонтерами пока не выглядит столь критичной, потому что волонтерская общность чрезвычайно дифференцирована, имеет подвижные границы, структуру, проходит первые этапы своего становления в российском обществе. Главный вывод по исследованию ее темпоральных стратегий поведения связан с осознанием специфичности временн***о***го капитала данной общности, реализуемого не в профессиональной сфере, а именно в области волонтерской работы.

Специфика темпоральных стратегий волонтеров обусловлена самим пониманием роли времени в их общественной деятельности. Это ресурс, который они «дарят», «жертвуют» другим людям, реже – обменивают на какие-то социальные блага. Чаще всего это символический обмен (на возможность самореализации, карьерного роста, продвижения в сфере общественной деятельности и т.д.). Для волонтеров время (прежде всего, свободное) – это ресурс, который они добровольно отдают другим людям, в отличие от менеджеров или фрилансеров, для которых связь «время – деньги» остается актуальной.

Конечно, время у волонтеров так же, как и у других социальных общностей (например, бизнес-сообщества), связано с понятием волонтерского труда. Однако добровольческий труд не является экономическим трудом в прямом смысле, поскольку не регулируется принципами экономической эффективности, максимизации прибыли. Чаще всего этот труд не оплачивается или оплачивается не так, как это делается в секторе рыночной экономики. В контексте понимания волонтерства как общности, скрепляющей своим добровольным трудом «социальную ткань», возникает понимание того, что главным ресурсом, который используется для этого, выступает их время.

Полагаем, что время волонтеров и их темпоральные стратегии поведения требуют особого измерения, оценки и понимания. В анализе темпоральных стратегий поведения представителей данной общности важно учитывать, к какому типу – организованным или неорганизованным волонтерам – они принадлежат. Так, время организованных волонтеров им самим не принадлежит. Его структурируют, используют руководители НКО или органы власти, с которыми последние взаимодействуют. Не сами волонтеры решают, когда, как, в каком количестве они будут использовать свое время для волонтерской деятельности [14]. Неорганизованное же волонтерство предполагает спонтанную, эпизодическую помощь, а значит, и особые методы управления временем и темпоральными стратегиями поведения данной части волонтерской общности.

Что касается инновационных темпоральных стратегий поведения волонтеров, ориентированных на возможности использования социального времени в его нелинейной конфигурации, то они находятся в стадии формирования и характеризуют пока немногочисленные слои волонтеров. Темпоральное сознание, поведение и самочувствие этой части волонтерства противоречивы. О несформированности новых темпоральных стратегий в этих слоях исследуемой общности свидетельствуют неэффективное использование времени (в силу отсутствия «культуры времени») и неудовлетворенность этим фактом, позитивное восприятие нелинейности времени и одновременно быстрое уставание, истощение от пребывания в его турбулентных режимах.

Мы находим еще одно объяснение того, что инновационные темпоральные стратегии поведения в социальной общности волонтеров не получили широкого распространения. Это связанно с ее массовидностью. Нужно заметить, что в целом носители авангардных социальных характеристик (выделяемых по различным критериям) не составляют более 10–15% исследуемых общностей. Соответственно, они начинают превращаться из невидимого меньшинства в статистически фиксируемую группу в тех общностях, которые по определению не могут быть многочисленными.

Публикация подготовлена в рамках гранта РГНФ № 14-03-00072 «Нелинейная динамика социального времени в зеркале темпоральных стратегий поведения городских социальных общностей».

Примечания

1. На первом месте оказались «личные причины – собственные потребности» (39% опрошенных), на третьем – «желание познакомиться с другими людьми» (15% опрошенных).

2. Согласно докладу Общественной палаты Свердловской области «О состоянии и развитии гражданского общества в Свердловской области в 2012 г.», на системной основе занимаются волонтерской, благотворительной деятельностью в Свердловской области более 100 тысяч человек, что составляет 2.2% от населения области. При этом отсутствуют данные по неорганизованным волонтерам, численность которых никто (ни социологи, ни представители статистических и иных служб) не подсчитывал.

Список литературы

1. Певная М.В. Волонтерство как социологическая категория: определение понятия // Вестник СурГПУ. 2012. № 2. С. 118–126.

2. Певная М.В. Значение волонтерства в профессионализации социальной работы в идеологии гражданского общества // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». 2012. № 2 (26). С. 47–51.

3. Петренко Е.С., Иванова И.И. Добровольческая активность авангардных групп как движущая сила преобразования социальной действительности

(на примере исследований феномена добровольчества Фонда «Общественное мнение»). Аннотация выступления [Электронный ресурс]. – URL: http://fs.nashaucheba.ru/docs/46/index-6217297.html (дата обращения 03.04.2014).

4. Шевченко П.В. Социальная роль московского волонтерства // Социологические исследования. 2013. № 8. С. 60–71.

5. Амбарова П.А. Авангардные общности в контексте исследования темпоральных стратегий поведения // Известия УрФУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2014. № 3. С. 149–162.

6. Можейко М.А. Парадигма нелинейности в постмодернистской философии языка и современная синергетика // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 5. С. 175–185.

7. История социологии в Западной Европе и США / Отв. ред. Г.В. Осипов. М.: НОРМА – ИНФРА-М, 2001. 576 с.

8. Бидерман К. Координация работы добровольцев и менеджмент волонтёрских программ в Великобритании / Пер. с нем. М. Санниковой, И. Мюллер. М.: British association of settlements and social action centres, 1999. 64 с.

9. Rifkin J. The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Maket Era. Tarcher, 1996. 361 p.

10. Стеббинс Р.А. Свободное время: к оптимальному стилю досуга // Социологические исследования. 2006. № 7. С. 64–72.

11. Salomon M., Sokolowski S., Haddock M. Measuring the economic value of volunteer work globally: concepts, Estimates and a roadmap to the future // Annals of Public and Cooperative Economics. USA: Johns Hopkins University, 2011. P. 217–252.

12. Wardell F., Lishman J., Whalley L.G. Who is volunteer? // British Journal of Social Work. 2000. № 30. P. 217–252.

13. Мерсиянова И.В., Якобсон Л.И. Практики филантропии в России: вовлечённость и отношение к ним населения. М.: Высшая школа экономики, 2009. 201 с.

14. Зборовский Г.Е., Кузьминчук А.А. Социальная общность волонтеров сквозь призму темпоральных стратегий их поведения // Вестник СурГПУ. 2012. № 2. С. 57–70.

15. Ресурс добровольческого движения авангардных групп для российской модернизации: Отчет по проекту ФОМ. Июль 2012 г. М.: Изд-во ФОМ. 280 с. [Электронный ресурс]. – URL: http://soc.fomru.ru/uploads/files/dobrovolchestvo/Otchet_dobrovolchestvo.pdf (дата обращения 03.08.2014).

16. Амбарова П.А. Управление временем в зеркале темпоральных стратегий поведения социальных общностей: Монография. Екатеринбург: УрФУ, 2015. 252 с.

TEMPORAL RESOURCES OF VOLUNTEERISM

P.A. Ambarova

Ural Federal University

Social time is considered as one of the resources and the condition for volunteer activities. The use of different time resources by volunteers is reflected in their temporal behavior strategies. The aim of this work was to study the characteristics of the formation and implementation of temporal behavior strategies by volunteers in the context of three structural elements: cognitive, emotional and behavioral. We demonstrate the contradictions of temporal consciousness and temporal behavior of volunteers that arise in the transition from linear to nonlinear temporal mode of life. Research methodology was based on activity, community and temporal approaches. Our research method was a survey questionnaire that covered volunteers in the major Urals cities.

Keywords: volunteers, social community, temporal behavior strategies, social time, human capital of social community.

УДК 316

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ И КОГНИТИВНАЯ ФУНКЦИИ СЕМЬИ

© 2015 г.

А.В. Ермилова, Т.А. Арнаутова

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

alena.ermilova@mail.ru

Поступила в редакцию 18.06.2015

Выявляются роль и методы реализации когнитивной и социокультурной функций в современной российской семье. Анализируется степень участия членов семьи в реализации исследуемых функций, сравниваются взгляды разных возрастных групп по изучаемому вопросу. Для сбора социологических данных использовался метод глубинного интервью, в котором приняло участие 30 человек разных возрастных групп. Процесс изменения социокультурной и когнитивной функций семьи рассматривается в общем контексте трансформационных процессов в современном обществе, среди последствий которых выделяются проблемы современной семьи.

Ключевые слова: семья, функции семьи, когнитивная функция, социокультурная функция, воспитание.

Семья является гарантом таких societальных процессов, как воспроизводство населения, трудовых ресурсов, носителей социальных ролей, социализация подрастающего поколения. Семья является сложным аккумулирующим явлением. Она тесно взаимосвязана с другими элементами социальной жизни, изменения которых в той или иной степени отражаются на функционировании семьи. Рассуждая о современной российской семье, социологи приходят к выводу, что семья находится в состоянии кризиса или переживает период трансформаций и глубоких изменений. В сложившейся ситуации необходимо понимать, насколько качественно семья как социальный институт выполняет свои функции и к каким последствиям может привести неисполнение тех или иных функций.

Проблематика выполнения семьей своих функций давно привлекает внимание исследователей (А.Г. Харчев [1], М.С. Мацковский [2]), и до сих пор остается актуальной. Именно в семье формируются индивидуальные особенности ее членов, организуется особая воспитательная среда для развития детей. В процессе внутрисемейного общения и взаимодействия ребенок овладевает основными социокультурными образцами и нормами поведения, необходимыми для становления личности, обеспечивается его физическое, умственное и эмоциональное развитие, закладываются фундаментальные ценностные ориентации. В этой связи особое место в развитии ребенка занимают социокультурная и когнитивная функции семьи.

Цель реализации социокультурной функции семьи заключается в сохранении и передаче национальных традиций, организации совместного досуга всей семьи, соблюдении социальных норм общества. В последние десятилетия социокультурная функция фактически лишилась внешней направляющей силы. Поскольку государство не в силах полностью взять на себя осуществление функции, а семья находится на стадии трансформации или кризиса, за неимением другого субъекта конструирования новых культурных ценностей и норм возникает некий вакуум в содержании и исполнении этой функции.

Исследования зарубежных авторов о семейной среде свидетельствуют о наличии сильной связи между семейной средой и развитием интеллекта ребенка (Дж. Берман, М. Вагнер, Г. Маркус, Ф. Вайс – см.: [3]). В данном контексте важным направлением изучения семьи является анализ влияния семейной среды на развитие когнитивного потенциала личности. Эта проблема лишь отчасти рассматривается в области психологии и педагогики и практически не затрагивается в отечественной социологии. Исключением является статья З.Х. Саралиевой «Когнитивная функция семьи» [4], в которой дается системное изложение различных аспектов влияния семьи на развитие интеллекта ее членов. По мнению автора, роль данной функции заключается в интеллектуальном взаимодействии, которое способствует сохранению интереса членов семьи друг к другу, что нередко спасает от открытых конфликтов, поскольку родителям удается сохранять желание детей поддерживать отношения, опираясь на интеллектуальную взаимозаинтересованность. Ко-

гнитивная функция направлена на развитие мотивации к саморазвитию, формирование навыков критического мышления, привитие желания к познанию и др.

Таким образом, существуют пробелы в изучении факторов, оказывающих влияние на развитие когнитивных способностей членов семьи, и выявлении причин, препятствующих этому развитию, установок родителей по отношению к формированию когнитивного потенциала ребенка.

Отметим, что исполнение семейных функций, в частности социокультурной и когнитивной, определяется потенциалом семьи и ее ресурсностью. Например, то, насколько качественно в семье реализуется экономическая функция, зависит от экономического потенциала семьи, который формируется за счет объема финансовых и материальных ресурсов; реализация психологической функции, соответственно, зависит от психологического потенциала и ресурсов чувств и психологического равновесия и т.д. Социокультурная функция требует наличия и коммуникативно-информационных, и адаптационных, и материальных, и психологических ресурсов. Когнитивный потенциал складывается из интеллектуального и креативного ресурсов всех членов семьи.

Рассматриваемые функции не только сложны в их реализации и требуют личностного ресурса, но и скрыты, вытеснены экономической и воспитательной функциями семьи, на которых, главным образом, концентрируется внимание родителей и общественности. Однако составляющие внутрисемейного потенциала должны находиться в гармоничном сочетании [5]. Перекос в сторону, например, материального ресурса может создать нежелательную «разницу потенциалов» и стать почвой для внутрисемейного конфликта. В данном контексте, чем выше ресурс, тем очевиднее более высокий уровень компетентности семьи в самообеспечении жизнедеятельности.

Для анализа роли социокультурной и когнитивной функций в жизнедеятельности семьи мы использовали данные исследования, проведенного нами осенью 2014 г. Метод опроса – глубинное интервью, в котором приняли участие 17 женщин и 13 мужчин разных возрастных групп: молодежь (20–26 лет), среднее поколение (33–48 лет) и старшее поколение (55–68 лет). Большинство респондентов проживает в г. Нижний Новгород и имеет высшее образование (за исключением представителей старшего поколения, из которых половина имеет среднеспециальное образование).

Прежде чем перейти к вопросам, касающимся непосредственно изучаемой темы, респондентам задавался вопрос о функциях семьи. Он не вызвал затруднений у респондентов, в основном участники опроса называли воспитательную и репродуктивную функции семьи. Однако респонденты с высшим образованием указывали больше функций, выделяя экономическую, хозяйственно-бытовую, психологическую, досуговую. Отметим, что респонденты с образованием социального работника и психолога не включили в список ни социокультурную, ни когнитивную функции.

Далее следовал вопрос, владеет ли респондент какой-либо информацией о социокультурной и когнитивной функциях семьи. Как правило, люди верно описывали, что подразумевается под социокультурной функцией – передача ценностей, привитие навыков поведения в обществе: *Привитие культуры и ценностей нашего общества своим детям и, в первую очередь, нашего восприятия мира* (т.е. его и жены). *Мы должны показывать детям, как следует действовать в различных ситуациях, как вне дома, так и внутри* (Сергей, 46 лет).

Интересны ответы представителей старшего поколения, которые описывали данную функцию не просто как привитие культурных норм, а как развитие духовности, главным образом, через посещение церкви, воспитание любви к родине и родным краям, патриотизма.

Сложнее для респондентов было определить, что такое когнитивная функция семьи. Лишь один респондент с образованием социального работника указал следующее: *Это неимоверно важная функция... Мне покупали книжки бабушки, дедушки, родители. Мы обсуждали эти книжки, обменивались мнениями по данному вопросу. В этом выражалась определенная когнитивная функция* (Тимур, 23 года).

После объяснения содержания когнитивной функции респонденты затруднялись понять ее особенность и воспринимали как неотъемлемую часть воспитательной функции. Здесь прослеживается обыденное понимание воспитания детей: главное, чтобы ребенок был не голодный, одетый и ходил в школу, учился. При этом данная позиция прослеживается у всех респондентов старшего возраста; учебу они связывают только со школой, и школьному образованию уделяется большое внимание и значение. Ребенок в школе должен получать знания, которые он не может получить дома, поскольку в школе представлены предметы различных профилей и учитель, как профессионал своего дела, научит ребенка лучше, чем это могут сделать родители

дома. Знания, получаемые дома и в школе, по мнению респондентов, разные, между ними проводится четкая граница. Школа – основной источник знаний и несет ответственность за формирование интеллекта и развитие ребенка.

Свою роль в вопросах обучения детей люди старшего поколения определяют как контролирующую и поддерживающую. Посещение родительских собраний, общение с учителями, проверка домашнего задания и помощь в его выполнении составили весь перечень взаимодействий в отношениях родитель – обучение ребенка. Однако позиция взрослых в возрасте 55–58 лет немного отличается от позиции тех, кому за 60 лет, и дополняется возможностью занятий детей с репетиторами. Это говорит о том, что школа – не единственный источник получения знаний, при необходимости можно нанять репетитора, чтобы помочь ребенку подготовиться к вступительным экзаменам в вуз или усвоить школьный материал. Таким образом, родители, если и обращались к услугам репетиторов, то не из-за скептического отношения к качеству школьного образования; недоверие к образовательным учреждениям – удел молодого поколения: *Родители в первую очередь должны заниматься развитием и обучением ребенка, во вторую – учебные учреждения. Я не доверяю учебным заведениям…. Если ребенок учится в обычной школе, родителям необходимо больше времени тратить на контроль полученных знаний, увеличивать время самостоятельного обучения ребенка, а также тратить время на ссоры с учителями* (Максим, 22 года).

Если школьные учреждения молодежь обвиняет в плохом качестве преподавания, то по отношению к детским садам позиция еще более жесткая. Несмотря на плюсы посещения детского сада для развития ребенка, где он учится общаться с детьми, адаптироваться в коллективе и т.п., молодые люди не хотели бы, чтобы их будущие дети посещали детские сады. Главная причина – безразличие воспитателей к детям: *Я работала некоторое время в детском саду и могу сказать точно: я не хочу, чтобы мои будущие дети посещали его. Зарплата у воспитателей маленькая, и у них нет интереса общаться с детьми, тем более способствовать их развитию* (Станислава, 24 года); *Я отрицательно отношусь к детским садам... Я бы не хотела, чтобы мой ребенок научился материться или еще чему-нибудь плохому (в детском саду), а воспитатели их не уберегут, потому что они не обращают внимание на детей* (Ольга, 24 года).

Если старшее поколение считает достаточным бесплатное школьное образование в процессе обучения, то у среднего поколения и молодежи качественное образование ассоциируется с денежными затратами. Родители отдают своих детей в специальные подготовительные группы, развивающие школы, платные школы, где контроль за процессом обучения более тщательный: *По отношению к своему ребенку когнитивную функцию пока что не выполняем, поскольку она еще маленькая, но я задумываюсь в 1.5 годика отдать ее уже в какую-нибудь детскую развивающую группу, если деньги будут* (Настя, 20 лет); *Денег, конечно, не хватало, это большой труд воспитывать ребенка одной… Дочь отдала в платную гимназию, как бы мне сложно ни было, я находила деньги платить за ее обучение* (Светлана, 58 лет).

В основном все респонденты считают, что в вопросах обучения и воспитания детей должны принимать участие оба родителя. Важность участия в процессе воспитания детей подчеркивают респонденты-психологи. Как правило, в вопросах воспитания и обучения разделения между родителями нет, действует следующий принцип: у кого есть свободное время, тот и занимается детьми.

Люди старшего возраста не пользовались специализированной литературой для воспитания ребенка по причине ее отсутствия. Кроме того, по мнению этой категории людей, такой необходимости особенно и не было: всему можно научиться в процессе воспитания, тем более все дети разные, по книжке не воспитаешь. По-другому относятся к вопросу чтения книг по воспитанию молодежь и взрослые. Как правило, если ими не покупались книги, то информацию они искали на форумах для мам и пап в Интернете.

Говоря о когнитивной функции семьи, важно понимать не только позиции родителей по отношению к образовательным учреждениям, но и личное участие родителей в осуществлении данной функции, реальное интеллектуальное взаимодействие с ребенком. Если не брать в расчет подготовку домашнего задания, участие родителей в реализации когнитивной функции в основном ничтожно мало. Практики чтения вслух распространены лишь для маленьких детей, когда они еще не умеют читать самостоятельно. Домашние библиотеки есть практически в каждом доме, литература в них в основном классическая, в некоторых случаях – современная. Если в семье есть маленькие дети, то обязательно есть детская литература. Есть и специальная литература в зависимости от профиля образования членов семьи. Но библиотеки, как

правило, не пополняются новыми книгами и являются достоянием старшего поколения, бабушек и дедушек. Среди молодежи распространены электронные книги, и, скорее всего, последние вытеснят бумажные версии книг: *В собственной семье библиотека будет скорее электронной. Я предпочитаю читать книги по психологии, которые достаточно сложно найти в печатном варианте* (Тимур, 23 года); *Домашняя библиотека – это прошлый век. Сейчас все можно найти в Интернете... По мне, проще носить с собой маленький букридер, чем два килограмма Толстого* (Катя, 23 года).

При наличии домашней библиотеки в печатном или электронном вариантах практика совместного чтения отсутствует, соответственно, данный способ реализации когнитивной функции в современных семьях не используется.

Развивающие игры – еще один способ реализации когнитивной функции родителями. Важно учитывать, играют ли дети вместе с родителями в данные игры, взаимодействуют ли родители с ребенком в процессе игры. Согласно результатам исследования, родители играют с детьми, но кто-то уделяет этому больше времени, кто-то меньше. Некоторые родители ссылались на нехватку времени играть с детьми; играют, только когда есть время, или только объясняют правила игры.

Во всех семьях без исключения существует или существовала практика посещения ребенком учреждений дополнительного образования. По мнению респондентов, это необходимо для развития ребенка. При этом родители пытаются выяснить, что больше ребенка интересует, чем ему хотелось бы заниматься, стараются не навязывать своего мнения.

Согласно результатам исследования, родители рассказывали детям о своих профессиональных интересах, о том, в чем заключается их работа, приводили на рабочее место, однако дети не идут по стопам родителей. Иногда сами родители выступают против этого – в большинстве своем те, кто оценил свою работу как трудную либо не удовлетворен сложившейся карьерой. Если детей интересует другая область деятельности, родители, как правило, предоставлют им выбор: *Мы знали, чем занимаются родители. Я как-то хотела стать учителем, как мама, но она была против, сказала, только через мой труп, потому что профессия учителя очень стрессовая... Но если бы выбрала эту профессию, то не думаю, что был бы страшный скандал, они бы приняли мой выбор* (Маша, 22 года).

Массовое появление компьютеров дома создало еще одну область контроля для родителей. Многие родители отмечают, что ребенок много проводит времени за компьютером, и это вызывает беспокойство, особенно у бабушек и дедушек. Некоторые используют ограничение доступа к компьютеру как наказание за плохую успеваемость или плохое поведение.

Обычно родители не контролируют переписку в социальных сетях, потому что считают это вмешательством в частную жизнь ребенка, однако знают, по какой причине они проводят время за компьютером (общение в социальных сетях, игры или учеба). Со слов представителей молодежи, их родители не умели пользоваться компьютером, поэтому никакого контроля или ограничений не было. Отметим, что часто компьютер является медиатором в осуществлении когнитивной функции детьми по отношению к родителям.

Очевидно, что от уровня культуры семьи во многом зависит духовное развитие человека, формирование его личности. Досуг наиболее полно реализует социокультурную функцию семьи, эффективность реализации которой определяется наличием свободного времени, а также способом его использования.

Несмотря на признаваемую важность социокультурной функции, наблюдается некоторое противоречие в ответах, когда речь заходит о способе проведения семейного досуга. Исходя из культуросозидающего потенциала семейного досуга как средства духовно-интеллектуального наполнения свободного времяпрепровождения членов семьи, вовлечения их в процесс непрерывного просвещения, совместного любительского творчества и активные формы отдыха, мы столкнулись с ситуацией некоего диссонанса. Респонденты, говоря о значимости такого досуга, сами для себя выбирают совершенно противоположный способ проведения свободного времени: каждый сам по себе, а отдых в большинстве случаев пассивен.

Особенно это характерно для семей с уже взрослыми детьми и очень молодых семей. Распространение таких (особенно характерных для молодых семей) форм проведения досуга, как просмотр телевизора, проведение свободного времени в Интернете и за компьютерными играми (что иногда разбавляется редкими совместными походами в кинотеатры, кафе и на прогулки), позволяет говорить о неспособности многих семей организовать свой культурный досуг.

Досуг индивидуализировался. Если представители поколения бабушек и дедушек проводи-

ли свободное время преимущественно вместе, посещали выставки, музеи, читали книги, то младшее поколение находит совместное культурное времяпрепровождение достаточно скучным: *Мы не любители всего этого (театров, музеев и т.д.). Нам кажется, что мы еще слишком молоды, а это отдых для более зрелых людей, что ли…. К такому досугу нужно прийти, а мы еще пока не готовы* (Катя, 23 года).

Одной из основных причин отсутствия культурного содержания досуга, по мнению респондентов, является недостаток материальных средств, что является, с нашей точки зрения, противоречивым фактом, ибо средняя цена одного билета в музей в Нижнем Новгороде варьируется от 70 до 250 рублей, в театр – от 180 до 250 рублей, тогда когда средний счет за посещение кафе составляет примерно 300–700 рублей на человека. Оплата посещения учреждений культуры относительно невысока, что не может явно дифференцировать посещающих их людей по социальному статусу.

Мнения респондентов о влиянии материального фактора на реализацию когнитивной и социокультурной функций разделились. Некоторые считают, что данные функции можно полноценно осуществлять без существенных финансовых затрат. Кардинально отличаются позиции одиноких родителей, которые указывают, что отсутствие партнера сильно сказывается на выполнении данных функций и что их полная реализация в одиночку невозможна. Материальный фактор в таких семьях важен, и некоторые выделяют экономическую функцию как основную для семьи, хотя большинство респондентов считает воспитательную функцию самой важной в жизнедеятельности семьи.

Что касается наиболее распространенной формы совместного времяпрепровождения – просмотра телепередач, здесь складывается двойственная ситуация: с одной стороны, просмотр телевизора всей семьей дает совместный опыт эмоциональных переживаний, физическое чувство единения; с другой – это еще один способ избежать взаимодействия и общения на сложные или неприятные темы.

Проведенное исследование показало, что такие средства визуальной коммуникации, как телевидение и Интернет, обладают неким воспитательным потенциалом, предоставляя пользователям разнообразную наглядную информацию. В связи с этим встает вопрос о качестве и содержании просматриваемого контента, ибо «мы смотрим на мир через других». Большинство молодых семей ориентировано на просмотр развлекательных телепередач, сериалов, юмористических шоу, в которых очень часто отсутствует элемент интеллектуального и духовного развития: *Обычно это происходит только в выходные, поэтому «Камеди клаб» или «Стенд ап» по ТНТ. Иногда смотрим фильмы в 21.00 по СТС* (Ольга, 24 года).

В семьях с маленькими детьми к этому списку добавляются еще детские мультфильмы. Стоит отметить, что в большинстве семей дети проводят достаточно много времени у телевизора или за компьютером, от 2 часов до целого дня; и если родители еще пытаются контролировать деятельность ребенка за компьютером, то просмотр телевизора не имеет практически никаких ограничений. Мы сталкиваемся с ситуацией, когда для молодых родителей телевизор становится способом отвлечь ребенка, чтобы он не мешал заниматься своими делами. Ребенок становится пассивным получателем информации, которая не способствует его творческому развитию. Интересно, что наиболее нетерпимо к просмотру подобных телепередач относится поколение бабушек и дедушек, которые пытаются внести ценностно-познавательную составляющую в просмотр телевизора: *Младшая внучка любит ТНТ смотреть, мы большие противники с мужем этого. Стараемся, чтобы смотрела программы о природе, чтобы привить чувство любви к природе, к красоте* (Татьяна Алексеевна, 65 лет).

Все это говорит о значимом разрыве между традиционным сознанием и реальным бытием, что связано с необходимостью совмещать старые духовные принципы с новыми общественными вкусами. Все это проявилось в изменении принципа передачи культурного опыта через отношения между поколениями. Было выявлено, что современные семьи сочетают в себе черты префигуративного и постфигуративного типов культуры [6]. Сегодня перестает быть доминирующей трансляция социального опыта от старшего поколения к младшему. Молодые люди с префигуративным схватыванием окружающей действительности создают новые семьи с новыми культурными ценностями. Все это является примером необычайно быстрых социальных изменений, происходящих в обществе.

Анализ семейного досуга обнаружил неумение, неспособность семей рационально организовать свое свободное время. Семьи оснащают свой быт различными предметами культурного назначения (телевизоры, компьютеры, кино, камеры), но вместе с тем не умеют разумно, рационально использовать все это.

Нельзя сказать, что когнитивная функция не выполняется семьей, – скорее, в семье реализуются некоторые формы когнитивного взаимодействия, которые удобны для родителей. Родители стараются создавать для своих детей воспитательную среду, способствующую развитию последних, однако включенность родителей как активных участников данного взаимодействия невысока. Все чаще дети выполняют когнитивную функцию по отношению к родителям (как правило, учат обращаться с техникой, выходить в Интернет), и чем старше становятся родители, тем в большем объеме дети осуществляют данную функцию.

Список литературы

1. Харчев А.Г. Социология семьи: проблемы становления науки / Перепеч. с изд. 1979 г. М.: ЦСП, 2003. 342 с.

2. Мацковский М.С. Социология семьи: Проблемы теории, методологии и методики. М.: Наука, 1989. 116 с.

3. Баграмянц Л.М. Роль средовых характеристик семьи в развитии одаренности // Организация в фокусе социологических исследований: Материалы международной научно-практической конференции. В 2 т. Т. 2. Нижний Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2005. С. 345–347.

4. Саралиева З.Х. Когнитивная функция семьи // Организация в фокусе социологических исследований: Материалы международной научно-практической конференции. В 2 т. Т. 2. Нижний Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2005. С. 338–343.

5. Саралиева З.Х. Социально-психологическая субъектность и компетентность семьи // Вестник ННГУ. Серия Социальные науки. 2002. Вып. 1 (2). С. 179–189.

6. Мид М. Преемственность в эволюции культуры. М.: Наука, 1998. 429 с.

SOCIOCULTURAL AND COGNITIVE FUNCTIONS OF THE FAMILY

A.V. Ermilova, T.A. Arnautova

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The role of cognitive and sociocultural functions in the modern Russian family is examined. We analyze the degree of involvement of family members in the implementation of these functions and compare the views of different age groups on the subject. Our study involved in-depth interviews with 30 persons representing different age groups. The process of changing sociocultural and cognitive functions of the family is considered in the overall context of the transformation processes in modern society. The problems of modern families as the consequences of such processes are identified.

Keywords: family, family function, cognitive function, sociocultural function, education.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.1

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ: ПУТИ ГАРМОНИЗАЦИИ

© 2015 г.

А.В. Акульшина, Д.В. Галушко

Воронежский государственный университет

akulshina@vsu.ru

Поступила в редакцию 22.06.2015

Дается характеристика основных направлений интернационализации функционирования вузов в свете последних тенденций развития высшего образования в Европе и мире. Большое внимание уделяется анализу зарубежного опыта реализации методик интернационализации высшей школы, в особенности Германии. Выделены некоторые направления гармонизации процесса интернационализации работы отечественных университетов с национальными интересами. В качестве примера приводится опыт Воронежского госуниверситета.

Ключевые слова: интернационализация, высшее образование, современный университет, гармонизация, европейские образовательные программы.

> ... Когда актер не понимает, кого играет, он поневоле играет самого себя. В подобном затруднительном положении могут очутиться и педагоги известной школы. Сами по себе они могут быть разными людьми, такими и этакими, но все они должны понимать идею своей школы, и понимать ее одинаково, чтобы знать, кого они воспитывают,.. кого им нужно воспитать и выучить, знать не только тот педагогический материал, который сидит или бегает под их руководством, но и тот умственный и нравственный идеал, к которому они обязаны приближать эти вверенные им живые будущности, смотрящие на них полными смутных ожиданий глазами.
>
> *В. О. Ключевский* [1]

Идея интернационализации высшего образования, выработки общих целей, задач, методов и результатов не представляется столь новой. Достаточно вспомнить знаменитую эпоху Просвещения и образовательную политику Екатерины II, вобравшую в себя все самые смелые идеи «свободного века» по формированию системы образования и воспитания, готовящей к гражданскому общежитию.

Три века спустя наши умы и сердца волнуют сходные проблемы: как подготовить людей, способных работать в условиях современной наукоемкой экономики, как дать им возможность освоить не только необходимые знания, но и сформировать систему ценностей, умение понимать суть проблем, «ибо в программе, лишенной органической связи своих частей, столько же смысла, сколько поэзии в рассыпанном типографском наборе лучшей пьесы Пушкина…» [1].

Современный университет предполагает активное включение интернационализации образования во все сферы деятельности – от образовательной и исследовательской до административной и организационной. Насущной задачей является создание университета, способного адекватно не только отвечать на экономические и политические вызовы, но и в определенной степени их предупреждать.

Интернационализация высшего образования является одной из важнейших составляющих образовательной политики европейских стран. К безусловным преимуществам интернационализации образования можно отнести:

- появление международных стандартов качества образования,

- увеличение доступности высшего образования,
- активизацию академической и студенческой мобильности,
- повышение инновационности высшего образования,
- универсализацию знания,
- расширение и укрепление международного сотрудничества.

Не вызывает сомнений, что интернационализация образования способствует структурным изменениям в каждом соответствующем образовательном учреждении. Такие изменения могут касаться:

- руководящих структур вузов (структуры управления, международные отделы, структуры, связанные с вопросами: продвижения и развития; разработки и внедрения инноваций; реализации программ международного сотрудничества и проектов; инфраструктуры);
- профессорско-преподавательского состава (обмен преподавателями, организация стажировок в зарубежных вузах, осуществление совместных международных научно-исследовательских и учебных программ, организация интенсивных курсов и летних школ);
- структуры и содержания образовательных программ (создание и внедрение новых программ, модернизация существующих учебных программ и отдельных курсов, которые бы учитывали элементы межкультурной коммуникации, признание документов об образовании, использование системы ECTS, выдача «двойных» и совместных дипломов, внедрение современных информационных и педагогических технологий в учебный процесс);
- студентов (организация программ студенческих обменов, практик, учебных мероприятий, летних школ, индивидуальная студенческая мобильность);
- процедур аккредитации и оценки (вопросы качества образования, международные и национальные рейтинги университетов).

Для повышения своей международной конкурентоспособности университетам необходимо уделять внимание следующим направлениям деятельности: совершенствование системы управления вузами; развитие научных исследований; востребованность на рынке труда выпускников вузов как признание их высокого уровня квалификации; развитие международной академической мобильности; расширение доступа к образованию, что должно способствовать повышению доли иностранных студентов.

На протяжении последних нескольких десятилетий для престижных иностранных университетов кросс-культурное взаимодействие и обогащение образовательных программ иностранным элементом являются одними из наиболее приоритетных направлений в структуре управленческой деятельности. В этом отношении можно выделить внутреннюю (интернационализация содержания образования) и внешнюю (различные формы академической мобильности) составляющие процесса интернационализации. В отношении внешнего аспекта интернационализации можно особенно выделить участие в европейских международных образовательных программах, таких как Tempus, Erasmus, а в настоящее время – Erasmus+.

Глобализация, развитие информационного общества, господство экономики знаний – все эти факторы способствуют существенным изменениям в функционировании университетов, что среди прочего выражается в интегрировании в деятельность вуза комплекса инноваций, в частности педагогических, технологических, экономических, социальных, институциональных и политико-административных.

Опыт вузов Германии в реализации стратегии интернационализации высшего образования представляет большой практический интерес для российских вузов, т. к. немецкая система высшего образования представляется наиболее близкой к российской, а немецкие вузы традиционно являются стратегическими партнерами российских вузов.

Политика в области высшего образования и науки Германии направлена на расширение академической мобильности, привлечение для работы и учебы в Германии лучших кадров, а в перспективе – превращение Германии в наиболее привлекательный регион мира для учебы и научной деятельности.

В 2014/15 гг. из 2.7 млн студентов, обучающихся в немецких вузах, 319 000 – иностранные (11,3% от общего числа студентов). Ежегодно более 150 000 немецких студентов обучаются за рубежом, показатель мобильности немецких студентов составляет 35%, при этом поставлена задача к 2020 г.довести показатель до 50%.

Сравним данные показатели с российскими. В России в 2014/15 гг. обучалось 5,5 млн студентов, из которых 186 606 – иностранные граждане, что составляет около 3% [2]. В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» говорится о необходимости создавать условия для привлечения в

Россию иностранных студентов. Это должно быть одной из приоритетных задач в деятельности Министерства образования и науки и самих российских высших учебных заведений, с тем чтобы к 2020 году доля иностранных граждан достигла 5% в общем контингенте учащихся вузов, а доходы от их обучения составляли не менее 10% от объема финансирования системы образования» [3]. Россия занимает всего лишь 3% на мировом рынке образовательных услуг, что далеко не соответствует ее образовательному потенциалу, и если в Германии на текущий момент доля иностранных студентов уже составляет 11%, то для России только поставлена задача довести этот показатель до 5% к 2020 г. При данном походе последующие потери российских позиций на рынке образовательных услуг представляются неизбежными.

Основой успешного позиционирования Германии на рынке образовательных услуг является целенаправленная политика в области высшего образования. Интернационализация образования и науки является важным направлением государственной политики Германии. Достаточно проанализировать некоторые документы, принятые на государственном уровне за последние 10 лет. В феврале 2008 г. была принята «Стратегия федерального правительства по интернационализации науки и исследований» (Strategie der Bundesregierung zur Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung), в октябре 2008 г. – «Инициатива повышения качества для Германии» (Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland»). Эти документы поставили весьма амбициозные цели, среди которых доведение уровня расходов на науку к 2010 г. до 3% от ВВП, совокупных расходов на образование и науку – до 10% ВВП к 2015 г. [4]

Федеральное правительство и правительства земель запланировали вложить в образование около 38 млрд евро за период 2007–2023 гг. Осуществляется поддержка по трём направлениям – Высшее образование (Higher Education Pact), Исследования и инновации (Pact for Research and Innovation), Передовая инициатива (Initiative for Excellence) [5].

В области высшего образования предполагалось создание к 2015 г дополнительных 625 мест для абитуриентов, федеральное правительство выделяет 11 000 евро на каждого абитуриента. Еще одним направлением является повышение качества обучения. Федеральное правительство и правительства земель выделяют 2 млрд евро на поддержку 186 вузов в целях улучшения условий обучения, повышения квалификации преподавательского состава, создания оптимального соотношения «преподаватель – студент».

В сфере высшего образования и инноваций реализуется такое направление, как Передовая инициатива (Excellence Initiative). На период с 2005 по 2017 гг. выделяется 4,6 млрд евро для развития инновационных исследований в вузах Германии. В числе ключевых задач в рамках данного направления можно выделить следующие: создание 45 научные школ для молодых исследователей, создание в университетах 43 инновационных кластеров, создание 11 «Технологий будущего для развития передовой науки в университетах».

Ярким примером геополитической важности обучения иностранных студентов и привлечения иностранных специалистов является деятельность Германской службы академических обменов (DAAD). DAAD [6] является посреднической организацией в реализации внешней культурной и образовательной политики Германии. К первоочередным задачам DAAD относятся:

1. Поддержка молодой элиты из-за рубежа для обучения и научной работы в вузах и научных центрах Германии – стипендии для иностранцев;

2. Поддержка немецкой элиты для обучения и научной работы в вузах и научных центрах за рубежом – стипендии для немцев;

3. Интернационализация немецких вузов с целью повышения интереса иностранных учащихся и ученых к учебе и научной работе в Германии;

4. Поддержка германистики и немецкого языка – пробуждение интереса к немецкому языку и культуре Германии в мировом академическом обмене;

5. Сотрудничество в области образования с развивающимися странами.

Эти цели конкретно отражаются в более чем 250 программах DAAD, предназначенных для всех стран мира и для представителей всех научных направлений.

Кроме того, DAAD оказывает поддержку высшим учебным заведениям как Германии, так, по необходимости, и других стран в их международной деятельности посредством целого ряда услуг – маркетинга, информационных программ, консультативной помощи. В 2014 г. ДААД выделила 72 857 стипендий для немецких студентов, преподавателей, исследователей и 48 254 – для иностранных [7].

О значимости образовательных и научных обменов говорит сама структура бюджета DAAD,

общий бюджет на 2014 г. составлял 441 млн евро, из которых 40% – из средств Министерства иностранных дел Германии, 23% – Министерства образования и науки, 9% – Министерства экономического развития, 15% из бюджета ЕС, и 9% из других фондов.

Целенаправленная государственная политика Германии в области интернационализации высшего образования и исследований включает целый комплекс мер, направленных на повышение привлекательности системы высшего образования Германии, в том числе:

– поддержку внедрения в вузах интернационализации со стороны министерства (проведение аудита интернационализации вуза со стороны Конференции ректоров вузов Германии);

– сближение законодательных норм (взаимное признание, совместные программы)

– создание «культуры гостеприимства» – специализированные центры по приему студентов, кураторство;

– содействие в разработке совместных программ (380 программ бакалавриата, 1200 программ магистратуры);

– развитие международного научного сотрудничества, привлечение ведущих ученых из-за рубежа;

– создание зарубежных образовательных центров, университетов, международных кампусов, оффшорных кампусов при поддержке министерства;

– реализацию программ стратегических партнерств с ключевыми странами;

– интернационализацию администрации университетов.

Весьма показательным примером в реализации стратегии интернационализации является политика, проводимая Техническим университетом Берлина. В настоящий момент в университете реализуется «Стратегия интернационализации университета 2013–2020 гг.» В качестве основной цели интернационализации сформулировано создание возможностей для вовлечения в процесс интернационализации всего коллектива университета. В отношении студентов реализация стратегии интернационализации означает подготовку специалистов для международного рынка труда и проведения исследований на международном уровне; в отношении преподавателей и ученых – проведение международных инновационных исследований и создание совместных международных программ. Для административного персонала ставится задача расширения возможностей для международных обменов.

В числе основных направлений Стратегии интернационализации Технического университета Берлина выделены следующие:

1) развитие стратегического партнерства;

2) развитие международного научного сотрудничества;

3) создание международных представительств и зарубежных кампусов;

4) обучение иностранных студентов;

5) повышение квалификации персонала и академический обмен;

6) организационно-административная поддержка международной деятельности университета.

Показатели эффективности международной деятельности университета превосходят средние по Германии. Так, 6% из ППС университета – зарубежные преподаватели, более 16% – зарубежные ассоциированные научные сотрудники. Иностранные граждане составляют 19% от общего числа студентов университета (при этом средний процент по Германии – 11,3%). В университете реализуются 18 магистерских программ на английском языке и 20 европейских программ двойных дипломов, 12–14% от общего числа преподаваемых дисциплин читается на английском языке. Создана сеть зарубежных кампусов и представительств, включая Немецко-турецкий университет, Вьетнамо-немецкий университет, Институт в Египте. Реализуются программы стратегического партнерства с пятью ведущими университетами Норвегии, Италии, России, Австрии, Польши.

Институциональные инновации в управлении европейским высшим образованием являются составляющими многомерного и многоаспектного процесса интернационализации образования, сфера их влияния ограниченна, но они быстро прогрессируют. Учитывая это, рассмотрим эти инновации более подробно.

Основными типами институциональных инноваций в интернационализации европейского высшего образования являются: открытие новых вузов, создание отдельных структурных подразделений в существующих вузах, радикальные изменения в деятельности существующих вузов, частичные изменения в деятельности существующих вузов, периферийные изменения в деятельности существующих вузов.

Самым простым путем внедрения инноваций в управление высшим образованием является открытие новых вузов, работающих по программам зарубежного университета. Создание новой организационной структуры позволяет полностью избежать трудностей, обычно возникающих при использовании учебных про-

грамм зарубежного вуза в деятельности нового университета, и предоставить образование международного уровня. Среди университетов, открывающих зарубежные филиалы, признанными лидерами являются Великобритания и Австралия, однако в последнее время растет активность в предоставлении образовательных услуг такими странами, как США, Франция, Канада, Сингапур и Китай. Наряду с положительными сторонами открытия новых вузов зарубежными университетами, в этом процессе существует и ряд недостатков, среди которых можно выделить значительные финансовые затраты, угрозу недостаточной эффективности деятельности нового вуза по объективным причинам, а также, в случае открытия иностранных филиалов исключительно для иностранных студентов, нивелирования возможности интеграции и межкультурного взаимодействия с местными студентами.

Создание отдельных структурных подразделений в существующих вузах является довольно популярным способом интернационализации высшего образования. В этом отношении обычно предусматривается внедрение в университетах образовательных программ с «международной составляющей», отдельных учебных курсов для иностранных студентов. Эти меры зачастую предполагают и привлечение зарубежных научно-педагогических кадров. Главной положительной чертой этого типа нововведений являются широкие возможности для экспериментирования и, вместе с тем, относительно небольшие финансовые расходы, обусловленные отсутствием принципиальных изменений в деятельности учебного заведения в целом.

Наиболее распространенным путем модернизации управления высшим европейским образованием являются частичные изменения в деятельности существующих вузов, которые не влияют на институциональную структуру учебного заведения. Это направление среди прочего предусматривает подписание различного рода соглашений о международном сотрудничестве, включающих различные аспекты преподавания и обучения.

Наиболее часто такие договоры связаны с обменом студентами или преподавателями. Часто проявлениями таких инноваций в контексте интернационализации европейского высшего образования является внедрение программ академического партнерства, таких как Erasmus+. Проекты, осуществляемые в рамках указанных программ, предусматривают как двусторонние обмены, так и многостороннее сотрудничество, в том числе международное сотрудничество в обновлении содержания высшего образования. В некоторых случаях совместные образовательные проекты превращаются в консорциумы и межуниверситетские сети. Хотя введение таких институциональных инноваций, как академическое партнерство, и не предусматривает изменений в структуре вузов, однако они в совокупности могут привести к важным изменениям в деятельности университетов, прежде всего к повышению качества обучения и преподавания.

Подобные изменения можно проследить в развитии международной деятельности Воронежского госуниверситета (ВГУ). Воронежский университет с 1995 года участвует в европейских программах в области образования и науки – таких как Tempus, Erasmus Mundus, Рамочных программах ЕС. Значимым направлением деятельности университета является развитие международного научного, образовательного сотрудничества, академической мобильности в международных проектах.

В данном направлении работа ориентирована на инициирование, подготовку, реализацию и сопровождение международных проектов – совместно с подразделениями университета, методическую, информационную и консультационную помощь в организации участия в международных проектах и программах, обучение сотрудников университета в рамках программы повышения квалификации «Международные научные и образовательные проекты для улучшения качества образования»

Университет – один из первых региональных российских вузов – стал координатором проекта Шестой рамочной программы Европейского союза по научно-технологическому развитию «RegionERA – Региональная сеть поддержки научного и технологического сотрудничества между Европейским союзом и российскими регионами» (2006–2008 гг.). В настоящий момент ВГУ реализует 11 проектов Tempus и 7 РП в области экологии, гуманитарных наук, информационно-коммуникационных технологий, экономических исследований, развития преподавания иностранных языков, повышения качества образования, а также проекты, направленные на развитие международного научного и академического сотрудничества.

В 2013 году Воронежским государственным университетом был получен грант в рамках программы ЕС Tempus «Европейское и международное право» в Восточной Европе (European and International Law Master programme Development in Eastern Europe, InterEULawEast) [8]. Целью проекта является создание иннова-

ционной магистерской программы под рабочим названием «Международное и европейское право», основанной на оценке результатов обучения (learning outcomes approach).

Вузами-партнёрами, участвующими в реализации проекта, кроме ВГУ, являются: Университет Загреба (Хорватия) – координатор проекта, Университет Марибора (Словения), Высшая школа социальных технологий (Рига, Латвия), Казанский (Приволжский) федеральный университет (Россия), Тюменский государственный университет (Россия), Национальный университет "Одесская юридическая академия" (Украина), Донецкий национальный университет (Украина), а также внешние эксперты проекта – представители Университета Гента (Бельгия) и Университета Лотарингии (Мец, Франция).

Для реализации проекта в структуру университета были внесены определённые институциональные изменения. В мае 2014 г. состоялось открытие Центра европейского и международного права на базе кафедры международного и европейского права юридического факультета ВГУ. Созданный Центр направлен на активизацию научных исследований, введение в научный оборот и исследование новых иноязычных источников, координацию научной работы студентов, соискателей, аспирантов, докторантов, обмен результатами исследовательской работы с родственными учебными и научными учреждениями зарубежья, распространение информации о прогрессивных инновациях в образовании, налаживание сотрудничества с образовательными и другими организациями России и за ее пределами, создание программ двойных дипломов, содействие практическому осуществлению общегосударственных, региональных, местных и международных программ, установление деловых контактов.

Следует отметить, что подразделения университета становятся более активными. Так, в 2013 г. подразделениями университета было подготовлено 20 проектов по крупнейшим европейским программам в области образования и науки. По итогам конкурсного отбора ВГУ университет получил 5 проектов, т.е. каждый четвертый проект, процент успешности составляет 25%, что выше средних показателей российских университетов, процент успешности которых в среднем 12–15% в зависимости от программы. По итогам отбора Исполнительным агентством по образованию, культуре и аудиовизуальным средствам в 2013 г. был поддержан 171 проект, всего проектов с участием российских университетов – 28, из них 3 проекта с участием ВГУ.

Отрадно отметить, что и в 2014–2015 гг. активное участие ВГУ в европейских конкурсах сохранилось. Так, на конкурс Erasmus+ подразделениями университета было подано 17 проектов. Для многих факультетов стало очевидным, что участие в европейских программах – это не только дополнительное финансирование, а, прежде всего, «знак качества» университета – его достижений в области науки или образования, это возможности повышения квалификации персонала, престижности и конкурентоспособности образовательных программ, выход на программы двойных дипломов и, в конечном итоге, практическая реализация стратегии интернационализации в тесном взаимодействии с европейскими партнерами.

Разработка и внедрение стратегии интернационализации – неизбежный этап в развитии университета, и здесь российские вузы уже перешли Рубикон. Значительно более сложный вопрос – как разработать стратегию, которая бы в полной мере сохраняла лучшие традиции российского образования при необходимой модернизации и оптимизации организационно-административных структур, при которой международная деятельность станет интегрированной составляющей каждого из направлений деятельности университета. Стратегия интернационализации не может быть универсальной. На наш взгляд, стратегия интернационализации будет в наибольшей степени способствовать развитию университета, а в конечном счете и всей системы высшей школы только в том случае, если в ней будут гармонично сочетаться ценности российского общества, традиции высшей школы с эффективными механизмами, выработанными и применяемыми в европейских вузах, в частности, в вузах Германии. Реализация парадигмы «ценности – цели – действия» будет обеспечивать баланс между образовательным, научным, инновационным и нравственным развитием общества. Начинать строить данную стратегию необходимо с определения тех ценностей, порой потерянных, а порой забытых, о которых так хорошо сказал некогда В.О. Ключевский: «Когда исчезает из глаз тропа, по которой мы шли, прежде всего мы оглядываемся назад, чтобы по направлению пройденного угадать, куда идти дальше. Двигаясь ощупью в потемках, мы видим перед собою полосу света, падающую на наш дальнейший путь от кого-то сзади нас. Эта проводница наша – история с ее светочем, с уроками и опытами, которые она отбирает у убегающего от нас прошедшего» [9].

Список литературы

1. Ключевский В. О. Сочинения. В 9 т. Т. IX. Материалы разных лет. М.: Мысль, 1990.
2. http://www.vedomosti.ru/management/articles/2015/02/19/student-stupenka-k-rejtingu
3. http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concept/indexdocs
4. Die Hightech-Strategie für Deutschland [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bmbf.de/pub/bmbf_hts_lang.pdf
5. Strategie der Bundesregierung zur Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bmbf.de/pub/Internationalisierungsstrategie.pdf
6. http://supporthere.org/sites/default/files/module_e_german_internationalisation_strategy_petrikowski.pdf
7. https://www.daad.de
8. http://supporthere.org/sites/default/files/module_b_managing_mobility_burkhart.pdf
9. http://iele.weebly.com/

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION AND NATIONAL INTERESTS: WAYS FOR HARMONIZATION

A.V. Akulshina, D.V. Galushko

Voronezh State University

The authors provide characteristics of the main areas of internationalization of higher education institutions' functioning in the light of recent developments in the sphere of higher education in Europe and in the world. Much attention is given to the analysis of foreign experience in the process of implementation of internationalization practices at universities, particularly in Germany. The authors highlight some aspects of the process of harmonizing internationalization of Russian universities' activities with national interests. This is illustrated by the example of the experience of the Voronezh State University in this area.

Keywords: internationalization, higher education, modern university, harmonization, European education programs.

УДК 378.1

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ» НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИИ «ТЮНИНГ»

© 2015 г.

Ж.Е. Фомичева, В.Н. Андреев

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

and_reev17@mail.ru, libra@newmail.ru

Поступила в редакцию 22.06.2015

Обобщается опыт разработки и апробации образовательных программ высшего образования в предметной области «Иностранные языки» на основе использования методологии «Тюнинг». Содержится описание исторического контекста осуществления проекта в Российской Федерации, финансируемого программой «Темпус», характеризуются основные этапы его осуществления, а также его участники, цели и задачи. Данная теоретическая база послужила основанием для формулировки компетенций и результатов обучения для образовательных программ в предметной области «Иностранные языки», а также структуры и содержания предлагаемых для реализации модулей и дисциплин. Особое внимание в статье уделяется разграничению уровней формирования компетенций между двумя уровнями образования (бакалавр – магистр).

Ключевые слова: Тюнинг, образовательные программы, иностранные языки, уровни высшего образования.

Осуществление проекта «Настройка образовательных программ» («Тюнинг–Россия») стало возможным благодаря усилиям и приверженности ценностям высшего образования большой группы людей. Проект собрал вместе ведущих представителей учреждений высшего образования России и Европы для обсуждения важнейших аспектов функционирования современной университетской системы с целью инициирования реформ через обмен опытом лучших практик.

Поскольку главным методом принятия решений в Тюнинге является нахождение консенсуса через обсуждение, данный проект также стал опытом осуществления интенсивного диалога как между российскими университетами и их европейскими коллегами, так и внутри предметных групп. Данный диалог помог развить у его участников взаимопонимание по обсуждаемым вопросам, а также установить гибкую связь, позволившую принять во внимание различные точки зрения.

Как известно, первоначально контекстом, послужившим стимулом для возникновения проекта «Тюнинг» в 1999 г., было значительно возросшее количество студентов, охваченных академической мобильностью в Европе [5]. Необходимость выработки механизмов признания периодов обучения, проведенных в других учебных учреждениях, таким образом, стала насущной. Параллельно с этим возникла проблема трудоустройства не только выпускников и их семей, но и на европейском рынка труда в целом.

Студенческая мобильность способствовала сближению преподавательской среды, а также развитию международных образовательных и научных проектов. Европа постепенно стала восприниматься как регион, где уважают различия, и центр, где сосредоточены образцы передового опыта.

Другой широко осознанной необходимостью было объединение усилий академических кругов с целью удовлетворения потребностей студентов и международного рынка труда. Университетам была предоставлена возможность создать качественно новые программы высшего образования. Таким образом, роль высших учебных заведений во всем процессе стала важной силой, побудившей представителей российского академического сообщества к участию в проекте «Тюнинг – Россия» и определившей его фокус. Стало ясно, что участниками проекта будут:

1) представители профессорско-преподавательского состава, ответственные за подготовку новых образовательных программ;

2) менеджеры проектов «Тюнинг».

Участие в проекте потребовало настойчивости в достижении поставленных задач, ответственности и преданности проекту, значительных затрат личного времени, энергии и интеллектуальных ресурсов.

Тюнинг – это методология со своими четко очерченными шагами, но это также и гибкая, динамичная система, которую можно приспособить к различным ситуациям. В данной методологии есть обязательные составляющие, однако ее способность к адаптации к специфическим условиям различных регионов очень широка. У методологии есть четкая цель: проектирование и реализация сопоставимых и сравнимых образовательных программ, которые востребованы современным обществом и направлены на сохранение и улучшение качества получаемого образования. Данные образовательные программы должны быть применимы к условиям стран региона, поскольку методология признает ценность сохранения разнообразия в образовательных традициях разных стран.

Данные требования определяют необходимость сотрудничества как главного принципа в данной методологии. Она основана на выработке консенсуса среди экспертов с различным опытом, который отражает разнообразие реальных жизненных ситуаций. Эксперты должны осознавать реалии региона, а также быть специалистами в самой предметной области или ее отдельных компонентах.

Предметной группой «Иностранные языки» в проекте «Настройка образовательных структур» были реализованы все необходимые шаги, составляющие суть методологии «Тюнинг», а именно: составление списков компетенций, консультации со всеми заинтересованными сторонами (студентами, преподавателями, работодателями, выпускниками), определение результатов обучения, установление метакомпетенций, разработка учебного плана, определение уровней сформированности компетенций и дескрипторов уровней, определение трудоемкости отдельных модулей и т. д.

Результаты работы группы обобщены в ряде публикаций [1,3], которые с достаточной полнотой описывают как общую методологию, так и конкретные результаты ее применения в предметной области «Иностранные языки». Хотелось бы остановиться на одном из существенных достижений проекта, а именно на том, что его участникам удалось последовательно описать компетенции и результаты обучения для двух уровней образования в конкретной предметной области. В ходе работы предметной группы «Иностранные языки» помимо методологического аппарата «Тюнинга» использовались также понятия и уровни владения иностранными языками, описанные в известном общеевропейском документе [4].

В системе образования, организованной по принципу циклов (в России – уровней ВО), каждому циклу (уровню) соответствует отдельный набор результатов обучения, раскрывающий соответствующий перечень компетенций выпускников, сформулированный для данной предметной области. Результаты обучения формулируются как для всей программы, так и для отдельных курсовых единиц или модулей. Следовательно, результаты освоения отдельных элементов программы должны способствовать формированию общих результатов обучения по программе. На этапе разработки программы принимается решение о том, какие структурные единицы программы будут направлены на достижение тех или иных общих результатов обучения и на формирование тех или иных компетенций, заявленных в качестве целей программы.

Ниже приводится описание обобщенных результатов обучения по уровням образования для данной предметной области («Иностранные языки»), разработанные в ходе осуществления проекта «Тюнинг–Россия».

Студенты, освоившие программу первого цикла (уровень 6 Европейской рамки квалификаций), достигают минимального уровня владения первым иностранным языком – С 1 по общеевропейской шкале (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) – и должны быть способны:

эффективно осуществлять общение на иностранном языке с носителями языка;

использовать для профессиональных целей аутентичные тексты на иностранном языке.

Выпускники образовательных программ первого цикла должны продемонстрировать сформированность компетенций в области межкультурной коммуникации, заключающихся в следующем:

владение знаниями об исторических аспектах развития и современном состоянии одной или более стран изучаемого языка, что может быть существенным образом обогащено участием в программах академической или виртуальной мобильности;

иметь представление о сходствах и различиях между культурами стран изучаемого языка и собственной страны.

В плане языковой компетенции выпускники программ первого цикла должны владеть:

грамматическими структурами, языковыми регистрами и языковыми вариантами;

методами лингвистического анализа.

В области социокультурной компетенции выпускники программы первого цикла должны продемонстрировать:

- владение одним или несколькими аспектами страноведения стран изучаемого языка: истории литературы, культуры, истории, политики, географии или социально-экономической структуры современного общества;
- способность извлекать социокультурные знания о странах изучаемого языка посредством анализа письменных источников и других культурных артефактов.

В плане формирования общих компетенций, способствующих развитию специальных компетенций, выпускники образовательных программ с языковой специализацией должны продемонстрировать развитие следующих основных компетенций:

- способность определять и решать проблемы профессионального характера;
- способность к эффективному устному и письменному общению;
- способность собирать и обрабатывать необходимую информацию из разнообразных печатных, аудиовизуальных и электронных источников;
- способность использовать информационно-коммуникационные технологии в различных целях;
- способность работать в команде;
- способность работать самостоятельно в определенной мере.

Студенты, освоившие программу второго цикла обучения по предметной области «Иностранные языки» и обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» (уровень 7 Европейской рамки квалификаций), должны достичь уровень С2 (профессиональное владение языком) по общеевропейской шкале (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) и должны продемонстрировать сформированность компетенций, включающих:

- владение иностранным языком/языками в устной и письменной форме, поддерживая высокий уровень грамматической точности в общении с носителями языка;
- способность использовать широкий спектр печатных и иных материалов в различных контекстах;
- способность использовать языковые умения в профессиональных целях.

Выпускники программ второго цикла должны продемонстрировать сформированность компетенций в области межкультурной коммуникации, заключающуюся в следующем:

- глубокое осознание и критическое осмысление различных аспектов развития и современного состояния одной или более стран изучаемого языка, что может быть существенным образом обогащено участием в программах академической или виртуальной мобильности;
- способность выделять, анализировать и оценивать сходства и различия между культурами стран изучаемого языка и собственной страны.

В плане языковой компетенции выпускники программ второго цикла должны продемонстрировать:

- владение языковыми структурами различных языковых регистров, а также вариантов изучаемого языка;
- владение принципами лингвистического анализа изучаемого иностранного языка.

В области социокультурной компетенции выпускники программы второго цикла должны продемонстрировать:

- критическое осмысление одного или более аспектов страноведения стран изучаемого языка при помощи использования необходимой методологии: истории литературы, культуры, истории, политики, географии или социально-экономической структуры современного общества;
- глубокие знания и критическое осмысление культуры стран изучаемого языка, полученные посредством анализа письменных источников и других культурных артефактов.

В плане формирования общих компетенций, способствующих развитию специальных компетенций, выпускники образовательных программ с языковой специализацией, должны продемонстрировать:

- способность определять, анализировать и решать проблемы профессионального характера;
- способность собирать и обрабатывать необходимую информацию из разнообразных печатных, аудиовизуальных и электронных источников;
- способность использовать информационно-коммуникационные технологии в различных целях;
- способность работать в команде;
- способность эффективно работать самостоятельно.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что опыт работы по проектированию образовательных программ в предметной области «Ино-

странные языки» с использованием методологии «Тюнинг» позволил подтвердить тезис о том, что языковые программы, направленные на подготовку учителя иностранных языков, должны структурироваться таким образом, чтобы достичь главного результата обучения: обеспечить выпускнику уровень подготовки, достаточный для осуществления транс- и межкультурной коммуникации. Языковые программы часто ставят целью обеспечить языковую подготовку на уровне образованного носителя языка, того уровня, который редко достигается взрослыми учащимися. Идея обеспечения транс- и межкультурной компетенции, в отличие от этого, позволяет уделить основное внимание достижению способности осуществлять взаимодействие с носителями разных языков.

Список литературы

1. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области "Иностранные языки " - Бильбао: Изд-во ун-та Деусто, 2013, 112 с.

2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Strasbourg: Council of Europe Publications, 1990, 312 p.

3. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Foreign Languages Bilbao: University of Deusto Press, 2014, 87 p.

4. Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles, Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes – Bilbao: University of Deusto Press, 2007, 92 p.

5. Tuning Educational Structures in Europe: Universities' Contribution to the Bologna Process – Bilbao and Groningen^ University of Deusto Press, 2008, 112 p.

DESIGN OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE SUBJECT AREA «FOREIGN LANGUAGES» ON THE BASIS OF THE TUNING METHODOLOGY

Zh.E. Fomicheva, V.N. Andreev

L.N. Tolstoy Tula State Pedagogical University

This article summarizes the experience of developing and piloting educational programs of higher professional education in the subject area "Foreign Languages" on the basis of the Tuning methodology. It contains a description of the historical context of the project implementation in the Russian Federation, which was financed through the Tempus programme. Main stages of the methodology implementation are characterized, as well as its participants, aims and objectives. This theoretical background serves as a foundation for the development of the competences and the learning outcomes for the education programmes in the subject area "Foreign Languages", as well as the structure and the content of the modules and course units intended for piloting. A special emphasis is made on the delineation of the levels of competences achievement between the two cycles of education (bachelor-master).

Keywords: Tuning, educational programs, foreign languages, bachelor-master levels.

УДК 33. 2964

МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ И ИХ РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

© 2015 г.

Е.А. Горбашко, Е.В. Васильева

Санкт-Петербургский госуниверситет экономический университет

elena.vassilieva@mail.ru

Поступила в редакцию 22.06.2015

Определяются вопросы обеспечения конкурентоспособности российских вузов. Анализируется участие вузов России в мировых рейтингах. Международные научные конференции рассматриваются как инструмент повышения конкурентоспособности вузов, предлагается методика планирования качества и оценки результатов международной научной конференции на базе ROI.

Ключевые слова: конкурентоспособность вуза, планирование качества, оценка качества на базе ROI.

Исторический период первых десятилетий двадцать первого века характеризуется развитием нового типа экономики, который многие исследователи называют экономикой трансформаций, включающей ресурсную и промышленную экономику, экономику услуг, впечатлений, информационную, креативную, экономику знаний и др.

В этой связи переход мировой экономики на совершенно новый тип развития в последнее десятилетие оказал влияние не только на формирование социально-экономической системы, но и способствовал появлению новых отраслей экономики, сфер предпринимательства, профессиональных направлений, специальностей и квалификаций. Соответственно новый тип экономики влияет и на систему образования. В рамках Болонского процесса идут преобразования в единой системе европейского образовательного пространства. Между тем, несмотря на определенную унификацию принципов реформирования организации национальных образовательных систем в соответствии с принципами Болонского процесса, содержание образовательных программ формируется в зависимости от преобладающего типа экономики и региональных предпочтений с учетом процессов глобализации. При этом за образованием закрепляется ключевая позиция в процессах трансформации экономики в целом и в формировании экономики знаний в частности.

Человеческий капитал и высококвалифицированный труд являются взаимодополняющими факторами технологического прогресса: невозможно внедрить в производство новые технологии без соответствующего уровня образования и профессиональной подготовки. В современном мире образование все больше превращается в реально действующую экономическую силу, а его ценность все чаще интерпретируется не только с общекультурных, но и социально-экономических позиций. Именно знания и образование в решающей степени определяют сегодня экономический потенциал страны, ее положение в мировом разделении труда и международной торговле. Об отраслях, производящих знание для непосредственных нужд экономики и производства (прикладная наука и образование), уже давно принято говорить, как об «индустрии знаний», а с недавних пор образование рассматривают как отрасль экономики [1].

Глобализация финансового рынка, формирование единого валютного и финансового пространства, а также развитие коммуникационных и информационных технологий в конце XX века привели к широкому распространению рейтингов для оценки развития различных направлений экономической деятельности. Помимо этого, сегодня рейтинги все активнее используют для регулирования рынка капиталов, а международные рейтинговые агентства определяют привлекательность и регулируют инвестиционные портфели. Рейтинги некоторых глобальных агентств начали приобретать политическую окраску и, как следствие этого, представляют мощный инструмент влияния в современной политической и экономической системе мира*.

Одной из наиболее известных рейтинговых оценок является методика оценки конкурен-

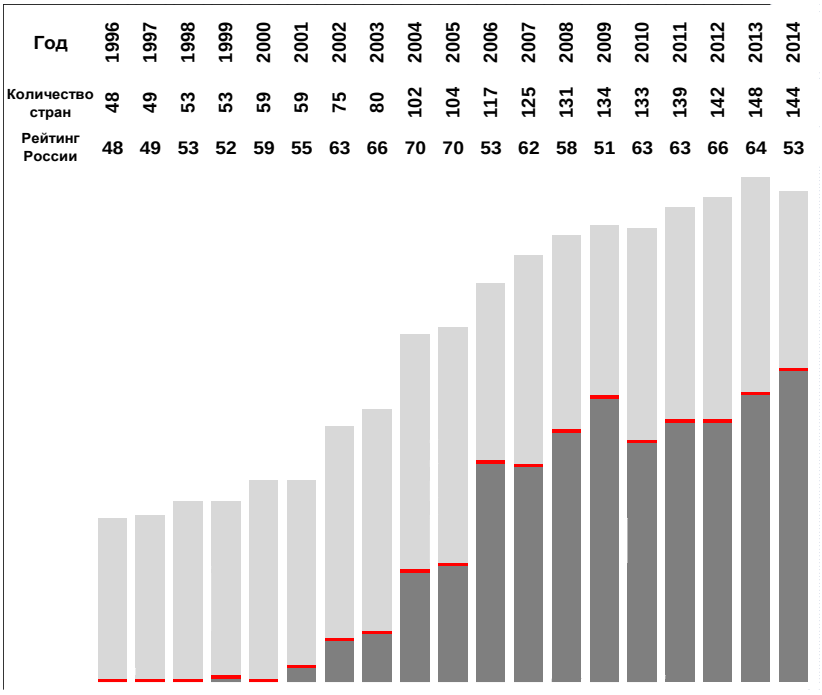

Рис. Динамика рейтинга России начиная с 1996 года по отчетам WEF

тоспособности Всемирного Экономического Форума (World Economic Forum (WEF) [2]. Данные, ежегодно представляемые WEF, дают достаточно наглядную картину динамики конкурентоспособности стран, позволяющую анализировать конкурентные преимущества и конкурентные недостатки экономических систем, тем самым позволяя оценивать макроэкономическую ситуацию международной конкурентоспособности стран в глобальном контексте.

В современной методике, используемой WEF для определения конкурентоспособности страны, выделяется 12 факторов, которые и являются основными составляющими этого параметра. Агрегированный показатель конкурентоспособности страны подсчитывается на основе значений этих 12 факторов, учитываемых с соответствующими весовыми коэффициентами. Вычисление значения каждого фактора происходит на основе измерения определенного количества индикаторов, определяющих данный фактор.

На первом этапе измерения конкурентоспособности производится сбор данных для вычисления значений индикаторов, по которым далее расчитывается каждый фактор. Затем производится подсчет взвешенного агрегированного индекса и субиндексов, отражающих совокупный вклад всех факторов в значение конкурентоспособности.

Всего в обследовании WEF 2014 года приняли участие 144 страны. Для России по 12 факторам в 2014 г. были определены следующие места:

Фактор 1. Институты – 97-е место.

Фактор 2. Инфраструктура – 39-е место.

Фактор 3. Макроэкономическая стабильность – 31-е место.

Фактор 4: Здоровье и начальное образование – 56-е место.

Фактор 5. Среднее, высшее и специальное/профессиональное образование – 39-е место.

Фактор 6. Эффективность товарных рынков – 99-е место.

Фактор 7. Эффективность рынка труда – 45-е место.

Фактор 8. Совершенство финансовых рынков – 110-е место.

Фактор 9. Технологическая готовность – 59-е место.

Фактор 10. Размер рынка – 7-е место.

Фактор 11. Совершенство бизнеса – 86-е место.

Фактор 12. Инновации – 65-е место.

Соответственно Российская Федерация в 2014 году заняла 53-е место в рейтинге WEF (рисунок), поднявшись по сравнению с 2013 годом на 11 пунктов (64-е место). Среди стран бывшего СССР Россия обогнала Грузию (69-е место), Украину (76-е), Молдову (82-е),

Армению (85-е), Таджикистан (91-е) и Кыргызстан (108-е), а пропустила вперед Эстонию (29-е место), Литву (41-е), Латвию (42-е), Азербайджан (38-е) и Казахстан (50-е).

Как видно из представленных данных (см. рисунок), одним из факторов, влияющих на конкурентоспособность страны, является образование. В условиях активно развивающейся экономики знания университеты часто рассматривают как особую форму организации, задачами которой являются проведение научных исследований, распространение научных знаний, образовательная деятельность и подготовка кадров на базе тесного сотрудничества с рынком труда. В условиях рыночной экономики рейтинги в системе образования превращаются в своеобразный показатель конкурентоспособности государства на базе развития человеческого капитала.

Следует отметить, что в 2014 году по фактору 5 «Среднее, высшее и специальное/профессиональное образование» в рейтинге WEF Россия заняла 39-е место, что является неплохим результатом.

Вместе с тем анализ мировых рейтингов сильнейших вузов, таких как Global Higher Education Strategy Monitor (Canada), Expert RA (Россия), U-Multirank (Germany), Academic Ranking of World University (ARWU) (China), QS World University Rankings (Великобритания), показывает, что российских университетов практически нет в числе лидеров. Это связано с достаточно высокими требованиями ведущих мировых рейтингов к участникам. Так, например, чтобы стать участником всемирно известного международного рейтинга QS World University Rankings (Великобритания), необходимо представить показатели по следующим позициям:

- PR – число упоминаний вуза академическим сообществом;
- ER – число упоминаний вуза работодателями;
- IF – доля иностранных сотрудников вуза;
- IS – доля иностранных студентов вуза;
- FS – соотношение числа студентов и сотрудников вуза;
- CF – соотношение индекса цитируемости и числа сотрудников вуза.

К сожалению, не все российские вузы могут сегодня продемонстрировать достойные показателями по вышеуказанным позициям. Причин этого много: несформированность политики продвижения вуза на международной арене; сложность процедуры трудоустройства иностранных преподавателей; недостаточность бюджета для публикации статей в ведущих международных журналах и проведения научных исследований и др.

Однако повысить уровень показателей для участия в рейтингах можно, используя известные информационно-коммуникативные технологии. В этой связи наиболее эффективными являются MICE технологии, в числе которых большое значение имеют международные конференции, круглые столы, семинары и т. п. Подобные мероприятия являются довольно затратными, если рассматривать их как сугубо социальные или научные проекты и не учитывать все MICE механизмы, которые способствуют продвижению вуза и повышению его конкурентоспособности [3].

Для того чтобы понять, как работают MICE механизмы в рамках тематической или предметной конференции, семинара и т.д., необходимо составить стратегический план конференции. В табл. 1 приведен пример подобного плана конференции, сформированного в виде матрицы.

Рентабельность конференции можно рассчитать на основе сопоставления оценки результата конференции и инвестиций в нее. Результаты конференции могут быть материальными и нематериальными, могут быть получены сразу или в долгосрочной перспективе. Если рассчитывать окупаемость инвестиций, то в качестве результата можно рассматривать прибыль, полученную от проведения конференции. Однако это весьма упрощённый расчет, если исследование предполагает учет материальных и нематериальных результатов, то для расчета совокупного результата конференции можно использовать следующий алгоритм:

1. Сформировать матрицу предполагаемых результатов конференции и рассчитать доход по 10-балльной шкале (табл. 2), баллы присваиваются на основе рейтинга актуальности результатов конференции, который составляется заранее при планировании качества результата конференции. Себестоимость оценивается максимальным количеством баллов (10), инвестиции, если они равны себестоимости, также оцениваются максимальным количеством баллов (10).

2. Проверить рентабельность вложений в конференцию, рассчитав индекс окупаемости по следующей формуле: ROI = ((Доход – Себестоимость) x100%) / Инвестиции. Коэффициент ROI четко показывает реальную рентабельность вложений. Если значение ROI ниже 100%, то инвестиции не окупятся.

Таблица 1

Стратегический план организации и проведения международной конференции

Цель конференции	Как проверить достижение цели	Индикаторы проверки	Риски и угрозы
Демонстрация успешного опыта научных исследований вуза	Участие в рейтингах	Показатели, требуемые рейтингами для оценки научной деятельности вуза Например: – число упоминаний вуза академическим сообществом; – число упоминаний вуза работодателями; – доля иностранных сотрудников вуза; – доля иностранных студентов вуза; – соотношение числа студентов и сотрудников вуза; – соотношение индекса цитируемости и числа сотрудников вуза.	Показатели вуза ниже требований рейтингов
Задачи конференции	Как проверить достижение задач	Индикаторы проверки (количественные и качественные показатели)	Риски и угрозы
1. Поиск партнеров для внедрения результатов научных исследований	1.1. Интерес со стороны инвесторов 1.2. Создание сетевых проектов 1.3. Вовлечение специалистов-практиков в научную и преподавательскую деятельность вуза	1.1. Инвестиционный проект 1.2. Получение грантов и спонсорской поддержки 1.3.1. Количество известных ученых, привлеченных к публикациям в научном журнале вуза – организатора конференции 1.3.2. Кол-во известных ученых, привлеченных к научной и преподавательской деятельности в вузе	Слабая активность со стороны инвесторов Грантодатели и спонсоры не поддержали проекты Слабый интерес со стороны профессионального сообщества
2. Обмен лучшими практиками	2.1. Публикации в научных журналах 2.2. Доклады ведущих специалистов по тематике конференции 2.3. Продвижение результатов научных исследований в студенческой, магистрантской и аспирантской среде 2.4. Продвижение научного журнала вуза – организатора конференции	2.1. Количество публикаций в ведущих рецензируемых журналах 2.2. Количество докладов ведущих специалистов 2.3 Количество научных школ – участников конференции Количество российских и иностранных студентов, количество магистрантов и аспирантов. 2.4. Количество публикаций известных российских и зарубежных ученых и преподавателей вузов	
3. Исследование конкурентов	3. Оценка конкурентоспособности вуза – организатора в рамках тематики конференции	3. Перспективные направления развития образовательной и научно-исследовательской деятельности вуза по тематике конкуренции	
Мероприятия по организации и проведению конференции в рамках поставленных задач	Планируемые ресурсы на мероприятия по организации и проведению конференции	Затраты на мероприятия по организации и проведению конференции	Расчет возвратных инвестиций (ROI)
1.1. Приглашение потенциальных инвесторов научных проектов к участию в конференции	1.1. Информационные и административные ресурсы	Заполняется в соответствии с планируемыми ресурсами	Рассчитывается на основании результатов по формуле ROI (см. ниже)

Окончание таблицы 1

Мероприятия по организации и проведению конференции в рамках поставленных задач	Планируемые ресурсы на мероприятия по организации и проведению конференции	Затраты на мероприятия по организации и проведению конференции	Расчет возвратных инвестиций (ROI)
1.2. Организация презентации перспективных научных проектов с демонстрацией взаимовыгодных результатов для сетевых проектов	1.2. Рабочее время научных работников вуза		
1.3. Разработка проектов для конкурсов грантов с привлечением ведущих специалистов из научной и профессиональной среды	1.3. Рабочее время административных и научных работников вуза и привлеченных специалистов по договорам		
2.1 Финансовая и административная поддержка лучших публикаций по результатам конференции в известных научных журналах	2.1. Оплата публикации лучших докладов представителей вуза и привлеченных специалистов из совместных проектов		
2.2 Привлечение к выступлению на конференции известных ученых и специалистов	2.2. Материальное и нематериальное поощрение привлеченных известных ученых и практиков		
2.3. Привлечение к работе над обеспечением конференции и научной проектной деятельности студентов, магистрантов и аспирантов	2.3. Административные ресурсы, материальные и нематериальные поощрения		
2.4 Продвижение научного журнала вуза – организатора конференции	2.4. Затраты на издание журнала, включая гонорары известным ученым за статьи		
3. Проведение анализа содержания конференции на основе экспертной оценки, опроса участников конференции, а также самооценки на основе метода компаративного анализа	3. Административный ресурс, рабочее время сотрудников, гонорар экспертам за исследование		

Таблица 2

Матрица предполагаемых результатов международной конференции

№ пп	Предполагаемые результаты конференции	Доход, балл	Себестоимость, балл	Инвестиции вуза, балл
1	Демонстрация результатов в области научных исследований (количество обращений со стороны инвесторов, количество внедрений и др.)	15	10	10
2	Демонстрация успешного опыта внедрения научных достижений (кол-во инвестиций, спонсорских средств, грантовых средств)	15	10	10
3	Поиск партнеров для внедрения научных исследований (кол-во и качество партнеров)	5	1	1
4	Передача опыта (количество студентов, магистрантов, аспирантов и др.)	10	1	1

Подставим показатели из табл. 2 и произведем расчет окупаемости инвестиций в конференцию: ROI = ((45-22)x100)/22= 105,5%

В нашем случае показатели выше 100%, следовательно, вложения в конференцию окупаемы.

Существует более сложный расчет ROI, где используется период:

ROI = (Общие инвестиции к концу периода + результаты конференции за период – сумма произведенных инвестиций)/Сумма произведенных инвестиций.

Данная формула помогает произвести расчет всех результатов за определенный период деятельности при подготовке, реализации и подведении итогов конференции и показывает рост результатов конференции к финалу заданного периода.

3. Учитывая, что ежегодная тематическая конференция проходит один раз в год, на основе вышеуказанных расчетов необходимо составить план-график контроля результатов конференции, используя временные контрольные точки и заранее разработанные показатели (табл. 3).

Предложенная методика планирования качества и оценки результатов предметной научной университетской конференции на базе ROI позволит учесть рентабельность инвестиций университета в конкретной предметной области научных исследований, определить наиболее перспективные направления научной работы и необходимые инвестиции на их проведение, оценить научный потенциал и выявить проблемы в организации научной и образовательной деятельности, повысить уровень научно-исследовательского и педагогического состава, расширить возможности университета в совместных российских и международных проектах.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Одним из факторов, влияющих на конкурентоспособность страны, является образование. В рамках интенсивно развивающейся экономики знаний университеты преобразуются в особую форму организации, деятельность которой направлена не только на созидание и распространение знаний, а прежде всего на интеграцию научных исследований и подготовку кадров на базе тесного сотрудничества с рынком труда.

2. В условиях рыночной экономики рейтинги в системе образования становятся своеобразным показателем конкурентоспособности государства на базе развития человеческого капитала, что определяет важность участия российских университетов в международных рейтингах. Не все российские вузы могут сегодня продемонстрировать достойные позиции в мировых рейтингах сильнейших вузов. Причин этого достаточно много, но, как видится, наиболее важными можно назвать несформированность политики продвижения вуза на международной арене и неотработанность системы статистического контроля и анализа необходимых показателей деятельности вуза в области науки и образования. Зачастую из-за отсутствия должных статистических показателей российские вузы в принципе не могут принимать участие в международных рейтингах.

3. Для повышения конкурентоспособности российских вузов целесообразно использовать MICE технологии, в числе которых международные тематические и предметные конференции, круглые столы и семинары. Планирование качества результатов научных конференций может повысить не только эффективность использования средств, но и контролировать процесс достижения поставленных задач и качество получаемых результатов. Методика планирования качества и оценки результатов научной конференции на базе ROI позволит учесть рентабельность инвестиций университета в конкретной предметной области научных исследований и будет способствовать повышению показателей российских вузов для участия в международных рейтингах.

Примечание

* International renting agency/ http://forexaw.com/TERMs/Services/Rating_agencies/ 1412/International _rating_agencies

Список литературы

1. Финская экономика знаний. Элементы успеха и уроки для других стране., М.: Весь Мир, 2009. С. 36.

2. International renting agency [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://forexaw.com/TERMs/Services/Rating_agencies/412/International_rating_agencies

3. Schwab K. The Global Competitiveness Report 2010–2011. WEF, Geneva, 2014–2015.

4. Горбашко Е.А., Васильева Е.В. Обеспечение качества в индустрии деловых встреч // Стандарты и качество. 2013. № 9.

Таблица 3

Календарь контроля результатов конференции

Результаты конференции	Месяц подготовки конференции					
	1	3	6	12	1	3
Достижения результатов в области научных исследований	Количество научных докладов		Количество-во научных публикаций		Количество научных докладов	
Демонстрация успешного опыта внедрения научных достижений	Количество инвесторов		Количество инвесторов	Количество инвесторов	Количество инвесторов	
Поиск партнеров для внедрения результатов научных исследований			Количество обращений и проектов	Количество инвесторов		
Передача опыта	Интерес со стороны студентов	Развитие научных школ		Количество магистрантов и аспирантов	Интерес со стороны студентов	Развитие научных школ
Иучение конкурентов	Результаты исследования по оценке конкурентоспособности вуза - организатора в рамках предложенной темы конференции, перспективные направления сотрудничества в конкурентной среде	Количество сетевых региональных, межрегиональных, международных проектов с вузами-конкурентами	Финансовые показатели проектов	Количество участников из вузов-конкурентов на новой конференции	Результаты исследования по оценке конкурентоспособности вуза - организатора в рамках предложенной темы конференции, перспективные направления сотрудничества в конкурентной среде	Количество сетевых региональных, межрегиональных, международных проектов с вузами-конкурентами

INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCES AND THEIR ROLE IN THE ENHANCEMENT OF RUSSIAN UNIVERSITIES' INTERNATIONAL COMPETITIVENESS

E.A. Gorbashko, E.V. Vasilyeva

St. Petersburg State University of Economics

In this article, we consider general trends of quality assurance and competitiveness of Russian universities and present our analysis of the Russian universities' participation in international rankings. International scientific conferences are viewed as an instrument for increasing the competitiveness of universities. The article provides a methodology for quality planning and evaluation of the results of international scientific conferences on the basis of ROI.

Keywords: international competitiveness of Russian universities, quality planning, quality evaluation on the basis of ROI.

УДК 378.1

СОВМЕСТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОСТРОЕНИЯ ЕДИНОГО ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015 г.

***А.И. Горылев*[1], *Н.Р. Камынина*[2]**

[1] Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского
[2] Московский госуниверситет геодезии и картографии

gorylev@fup.unn.ru
kamyninan@gmail.com

Поступила в редакцию 22.06.2015

Представлены рекомендации в сфере деятельности российских университетов по подготовке и реализации совместных с европейскими вузами образовательных программ в процессе построения единого европейского пространства высшего образования; проанализирован опыт Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского по реализации совместных образовательных программ, предусматривающих выдачу двух дипломов.

Ключевые слова: совместные образовательные программы, интернационализация, единое пространство высшего образования, межвузовское сотрудничество, Болонский процесс, мобильность студентов и преподавателей, двойные дипломы, инновации в образовании.

Введение

Современный этап развития общества характеризуется постоянно возрастающей ролью образования, которое превращается в один из важнейших механизмов поддержания конкурентоспособности и лидирующего положения государства в мире, а также, в определенной степени, становится гарантом национальной безопасности. Это продиктовано новой общественной моделью, опирающейся на знания и их использование, инновации, высокоэффективные технологии; фактически знания (и образование) становятся все более значимым фактором экономического развития. Успешными сегодня и в будущем могут быть только страны с конкурентоспособной экономикой, которая напрямую зависит от конкурентоспособной рабочей силы, обеспечить которую может, соответственно, конкурентоспособная национальная система образования. Понимание этого тезиса странами мира проявляется в стремлении к межгосударственной интеграции образовательных систем с целью устранения сегментации образования, которая, как это признано экспертами и исследованиями, является помехой для развития как образования, так и науки.

Болонский процесс и европейское пространство высшего образования

Революционной вехой в практической реализации концепции повышения значимости высшего образования стала инициация Болонского процесса в Европе; начало этого процесса можно отнести к середине 1970-х годов, когда Советом министров ЕС была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования. В 1998 году, в развитие обозначенных стремлений, министрами образования, участвовавшими в праздновании 800-летия парижского университета Сорбонна, была подписана Сорбонская декларация (англ. Sorbonne Joint Declaration, 1998). Решение участвовать в добровольном процессе создания европейского пространства высшего образования (ЕПВО) было оформлено через год в Болонье, представителями 29 стран (Болонская декларация, 1999). Сегодня Болонский процесс включает десятки стран, которые ратифицировали Европейскую культурную конвенцию Совета Европы (1954).

В 2003 году на встрече в Берлине министров, ответственных за высшее образование в странах–участницах Болонского процесса, Российская Федерация подписала Болонскую декларацию. С тех пор Россия является непосредственным участником процесса создания единого европейского пространства высшего образования. Среди многочисленных аспектов этого процесса можно выделить становление эффективной системы обеспечения качества образования, расширение использования системы академических степеней, основанной на двух циклах (бакалавриат – магистратура), и совершенствование систем признания периодов обучения

и полученных степеней [1]. Непосредственными участниками деятельности должны быть, прежде всего, сами университеты. Их инициативы, плодотворная работа и взаимодействие между собой призваны обеспечить сближение, гармонизацию и последовательность систем высшего образования в Европе.

Основными элементами Болонской декларации (и, соответственно, Болонского процесса) являются:

- принятие системы эквивалентных легко сравнимых степеней;
- переход национальных систем на двухуровневые программы и квалификации высшего образования (бакалавр – магистр);
- использование системы зачетных единиц;
- поощрение мобильности студентов и преподавателей;
- создание основы для сотрудничества в повышении качества образования, формирование конкурентной среды;

После принятия парижского (2001 г.) и берлинского (2003 г.) коммюнике к основным элементам были добавлены следующие положения:

- непрерывное образование, которое позволяет преодолевать одну ступень образования и переходить на следующий уровень;
- концепция общественного контроля за образовательным процессом, повышение роли студенчества в процессе обучения;
- рост престижа европейского образования;
- слияние образовательного и научного пространств;
- необходимость создания национальных органов, регулирующих процесс перехода на новый уровень образования.

Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) (англ. European Higher Education Area, EHEA) – единое европейское образовательное пространство всех стран, участвующих в Болонском процессе, в области высшего образования. Формально о формировании ЕПВО было заявлено в марте 2010 года во время конференции Будапешт—Вена министров образования Европы. ЕПВО фактически является системным явлением, отражающим цели и задачи Болонского процесса; основные из них – итоговые сближение, гармонизация и последовательность систем высшего образования в Европе. В течение 1999—2010 годов все усилия членов Болонского процесса были направлены на создание европейского пространства высшего образования; это произошло после подписания декларации на уже упомянутой конференции Будапешт – Вена в марте 2010 года, одновременно с десятилетним юбилеем Болонского процесса. В настоящее время процесс развития ЕПВО продолжается, что было подчеркнуто министрами – участниками встречи – в Ереване в мае 2015 года и закреплено в итоговом Коммюнике Конференции министров образования стран ЕПВО.

Реализация совместных образовательных программ в Российской Федерации

Как показала практика, наиболее эффективным способом создания единого европейского пространства высшего образования, значимым инструментом реализации принципов Болонского процесса является разработка международных образовательных программ (совместных программ). Совместные образовательные программы призваны повысить конкурентоспособность европейского образования (в понятие европейского образования в данном случае включается и российское образование) и обеспечить его высокое качество. Совместной образовательной программой признается программа, в которой партнеры согласовали все ее основные элементы. Такими элементами являются учебный план, методика преподавания, система обеспечения качества, включая европейскую систему переноса зачетных единиц (ECTS), правила и принципы оценки, требования к содержанию, преподавателям и набору студентов); предусмотрена мобильность с периодами обучения за рубежом (в университетах-партнерах), которые признаются и «засчитываются» автоматически; осуществляется совместное управление программой; все университеты-партнеры признают выдаваемые дипломы и присуждаемые степени. При этом в основе сравнимости образования лежат результаты обучения.

Преимущества обучения по международным совместным программам очевидны. Это поликультурная среда освоения учебного материала; обучение по наиболее востребованным на рынке труда профессиям; академическая мобильность в зарубежные вузы-партнеры; получаемые знания международного контекста «из первых рук»; инновационные методики и технологии преподавания; общеевропейское приложение к диплому и документ об образовании и полученной квалификации зарубежного вуза-партнера [6].

Деятельность по разработке совместных образовательных программ в Российской Федерации инициирована следующими предпосылками:

- формирование европейского пространства высшего образования;

- появление европейских вузов на российском рынке образовательных услуг;
- необходимость модернизации действующих образовательных программ, приведения их в соответствие с требованиями рыночной экономики и рынка труда с использованием передового опыта;
- необходимость привлечения дополнительных финансовых и человеческих ресурсов для разработки и внедрения новых образовательных программ.

Анализ уже реализованных программ показал, что для высших учебных заведений России адаптация собственных учебных планов к стандартам европейских вузов является эффективным инструментом обновления действующих образовательных программ и получения их международного признания, а также открывает дополнительные возможности для подготовки студентов по новым программам, основанным в том числе и на междисциплинарном подходе. Совместные образовательные программы в целом способствуют повышению конкурентоспособности российских вузов на рынке образовательных услуг. Адаптированные учебные планы российских и европейских высших учебных заведений являются необходимым условием на пути к присуждению совместных степеней, признаваемых и на европейском рынке труда, что является целью формирования единого европейского пространства высшего образования. Именно присуждение совместных степеней будет признаком функционирования наиболее интегрированных совместных международных образовательных программ.

Первые совместные образовательные программы российских и европейских университетов появились еще в 90-х годах 20 века. С тех пор накоплен существенный опыт международного межвузовского сотрудничества в образовательной сфере. Однако общее количество совместных образовательных программ не так велико, как хотелось бы. В соответствии с исследованием, проведенным группой европейских экспертов в 2013 году, российские университеты представили информацию о 317 совместных образовательных программах, из них европейскими вузами была подтверждена реализация только 117 совместных программ [2].

Небольшое количество совместных образовательных программ в Российской Федерации обусловлено многочисленными сложностями и препятствиями в процессе их реализации. Анализ рисков и негативных факторов позволит сформулировать ряд рекомендаций и обобщений в отношении разработки и реализации международных образовательных программ для российской системы высшего образования.

Важным является тезис о том, что совместные образовательные программы в целом служат поддержкой российского образования, способствуют повышению его престижа в целом, а также являются важным инструментом реализации в РФ принципов Болонской декларации. При этом единой, общей, универсальной схемы организации совместных программ не существует. Каждая такая программа уникальна, имеет свои особенности и специфические черты, что, несомненно, должно быть учтено и реализовано в обеспечивающих и регулирующих системах (нормативной, организационной).

В настоящее время деятельность в рамках совместных образовательных программ в большинстве европейских стран, включая Россию, регулируется не национальным законодательством, а положениями самого университета (т. е. на внутриинституциональном уровне) и межвузовскими соглашениями. Кроме того, при разработке и внедрении международных образовательных программ университеты могут опираться на межгосударственные соглашения о сотрудничестве в области образования и культуры. Подобное положение дел имеет как положительные, так и отрицательные стороны.

Положительная сторона: университеты имеют свободу действий при разработке и реализации совместных образовательных программ.

Отрицательная сторона: в государстве не существует единого, централизованного механизма разработки и внедрения международных образовательных программ, а также перечня критериев для оценки их качества.

Практически во всех европейских государствах процедуры присуждения дипломов в рамках международных образовательных программ должны соответствовать тем требованиям, которые применяются и к национальным учебным программам [7]. В России мы можем наблюдать аналогичную ситуацию.

Кроме того, в ряде стран до последнего времени существовали законодательные ограничения в отношении языка преподавания (как правило, в качестве единственно возможного языка преподавания рассматривался государственный язык данной страны), что препятствовало реализации совместных программ с другими странами [7]. На данный момент ситуация меняется, и практически повсеместно законодательно закрепляется возможность обучения на иностранных языках, что является важнейшим условием для привлечения иностранных студентов. Рос-

сийская Федерация не является исключением. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (п. 5, 6 ст. 14) содержит норму, закрепляющую возможность получения образования на иностранном языке в соответствии с образовательной программой. Язык, языки образования определяются локальными нормативными актами организации, осуществляющей образовательную деятельность по реализуемым ею образовательным программам [5].

Одним из значимых ограничений при реализации совместных образовательных программ является наличие национальных правил, жестко определяющих форму документа (диплома) об окончании образовательной программы, юридически исключающих возможность дополнения его информацией о совместной программе или наименованиями университетов-партнеров.

Анализ отечественных нормативных правовых актов, данных о практической деятельности учреждений в области высшего профессионального образования позволяет сделать следующие выводы:

- с начала 1990-х гг. российские университеты получили возможность устанавливать связи, развивать сотрудничество и работать над реализацией международных программ совместно с зарубежными партнерами. Тем не менее до настоящего момента в законодательстве отсутствует четкое единое определение международных (в том числе совместных) образовательных программ. Более того, ситуация осложняется отсутствием официальной единой, централизованной базы данных о существующих совместных межвузовских образовательных программах;
- законодательство в сфере высшего образования РФ пока не предусматривает практики получения единого диплома об образовании, который должен являться естественным результатом завершения обучения в рамках совместной образовательной программы. Следствием нерешенности данного вопроса явилась практика выдачи двойных дипломов на всех уровнях обучения по совместным образовательным программам;
- в Российской Федерации процедура лицензирования международных образовательных программ не отличается от процесса лицензирования национальной образовательной программы; при этом заведомо не учитываются специфика и инновационный характер программ, разработанных в ходе международного сотрудничества нескольких вузов;
- в настоящее время эффективность внутривузовской системы обеспечения качества образования, способствующей прозрачности национальной образовательной системы, подвергается оценке не только в ходе получения международной аккредитации образовательных программ (в том числе и совместных), но и, что является благом, в процессе государственной аккредитации в РФ [3].

С точки зрения практики анализ реализации вузами Российской Федерации совместных образовательных программ вявил следующее:

- наилучший способ разработки и внедрения инновационных образовательных программ – это межуниверситетское сотрудничество с участием зарубежных вузов в совместных образовательных программах. Такое сотрудничество позволяет использовать лучшие практики зарубежных университетов и обеспечить востребованность программ на рынке образовательных услуг;
- разработанные совместно с зарубежными вузами образовательные программы дают российским студентам дополнительные возможности трудоустройства и успешного построения своей профессиональной карьеры;
- междисциплинарный характер совместных образовательных программ и осуществление их в тесном сотрудничестве с профессиональными ассоциациями и работодателями, в том числе и зарубежными, значительно увеличивает возможности трудоустройства выпускников;
- системная поддержка создания и внедрения совместных образовательных программ со стороны государственных институтов является крайне важной. Инициатива вуза должна быть не только ограничена корректными рамками, но и поддержана государством;
- необходима не модернизации, а разработка и внедрение эффективного механизма привлечения иностранных студентов в российские вузы для обучения по совместным образовательным программам.

На основании анализа реализации международных образовательных программ можно выделить мероприятия и этапы, сопряженные с наибольшим количеством сложностей и препятствий, преодоление которых – необходимое условие успешной реализации программы:

- разработка совместимых систем обеспечения качества образования;
- разработка эффективных механизмов взаимного признания периодов обучения в зарубежных вузах-партнерах;
- применение механизмов, повышающих прозрачность образования в различных странах. К таким механизмам относятся ECTS, Европейское приложение к диплому и т. д.;

- организация процесса мобильности студентов и преподавателей;
- достижение сопоставимости учебных планов с целью разработки эффективного плана обучения в периоды обучения в вузе-партнере. Изучаемые дисциплины не должны повторяться в вузах-партнерах, а система оценки знаний должна быть сопоставима;
- привлечение внешних экспертов к оценке качества обучения по международным (в том числе совместным) образовательным программам для обеспечения эффективности организации как учебного процесса, так и контроля его результатов.

В целом проведенный анализ практики разработки и реализации международных образовательных программ позволил сформулировать следующие рекомендации:

- средства государственной поддержки со стороны российских государственных институтов должны быть направлены, прежде всего, на развитие собственной системы высшего образования, повышение ее конкурентоспособности, в том числе посредством разработки и внедрения совместных образовательных программ с европейскими университетами и привлечения иностранных студентов в рамках таких программ;
- в условиях усиления процессов глобализации и интеграции на международной арене во всех сферах общественной жизни развитие системы высшего образования также необходимо осуществлять в направлении увеличения ее сопоставимости (в области применяемых механизмов, критериев и стандартов) с системами высшего образования европейских государств. Подобная сопоставимость создаст благоприятную базу для развития совместных образовательных программ, одним из положительных эффектов которых является обогащение существующих образовательных программ инновационными элементами, прошедшими апробацию в зарубежных вузах;
- разработка совместных образовательных программ Российской Федерации дает возможность выхода на образовательные рынки других стран (в том числе и СНГ) и способствует популяризации российского высшего образования за рубежом;
- реализация совместных образовательных программ не исключает усиление оттока выпускников РФ за границу; с другой стороны, студенты, закончившие обучение по совместным образовательным программам за рубежом, по завершении которых они получают как минимум два диплома (в том числе и российский), имеют возможность воспользоваться данным документом об образовании и у себя на родине, что позволяет надеяться на сокращение оттока («утечки мозгов») посредством популяризации совместных образовательных программ;
- анализ различных форм государственной поддержки совместных образовательных программ подтверждает необходимость более эффективной поддержки в рамках двусторонних межправительственных соглашений по сравнению с программами поддержки, инициированными органами управления образованием отдельного государства;
- практика разработки и реализации совместных образовательных программ показала, что наибольшие расходы связаны с подготовительным этапом и этапом непосредственной разработки совместных образовательных программ, согласования учебных планов образовательных учреждений различных образовательных систем. Учитывая это, однажды приобретенный опыт необходимо распространять среди других вузов, заинтересованных в развитии совместных образовательных программ, чтобы избежать повторной траты усилий и финансовых средств на решение аналогичных задач. Именно этой политики придерживаются международные структуры и фонды, оказывающие финансовую поддержку совместным образовательным программам. Так, программа «Эразмус плюс» Европейской Комиссии предусматривает формат проектов, ориентированных на распространение уже имеющегося у вузов опыта, в том числе в области разработки совместных образовательных программ;
- для продвижения совместных образовательных программ, привлечения иностранных студентов в такие программы необходима разработка унифицированных процедур зачисления (приема) студентов. В настоящий момент отсутствие единого источника информации о процессе зачисления, обучения по совместным программам может являться препятствием для привлечения иностранных студентов и негативно сказываться на финансировании программы;
- необходимо формирование и постоянное обновление единой базы данных об осуществляемых российскими вузами совместных образовательных программах. Если подобная база данных будет доступна через информационные ресурсы органов, ответственных за вопросы высшего образования, или авторитетных образовательных фондов, доверие потенциального потребителя к предоставляемой информации будет значительно выше.

Опыт ННГУ им. Н.И. Лобачевского по реализации совместных образовательных программ

В качестве одного из примеров совместной программы можно привести реализацию в Нижегородском государственном университете совместно с университетом им. Пьера Мендеса-Франса российско-французской программы бакалавриата «Экономика и управление». Реализация данной международной образовательной программы осуществлялась поэтапно.

На **начальном этапе** проектирования программы были выполнены следующие мероприятия:

- анализ партнерами учебных планов по экономике в обоих университетах, выявление различия и сходства элементов;
- знакомство с западным опытом реализации подобного рода образовательных программ, в том числе путем проведения конференций и семинаров с участием коллег из университетов-партнеров.

Второй этап совместной деятельности университетов заключался в подготовке к реализации программы, содержащей:

- обучение персонала ННГУ современным педагогическим методам;
- корректировку учебных планов в ННГУ по экономике в соответствии с рекомендациями французских партнеров;
- определения обучающих модулей, преподаваемых французской стороной и процедуры экзаменов;
- подготовку административного персонала к продвижению программы на рынок образовательных услуг;
- определение критериев отбора студентов для участия в программе.

В результате совместной работы была согласована следующая схема реализации совместной программы. В течение одного учебного года с помощью технологий дистанционного обучения российские студенты осваивают три обобщенных курса французского бакалавриата на французском или английском языках: «Деньги и финансы», «Международная экономика», «Промышленная экономика». Остальные дисциплины учебного плана программы бакалавриата университета им. Пьера Мендеса-Франса перезачитываются из основной образовательной программы, изучаемой студентом в ННГУ. Студентам предоставляются учебные материалы в электронной форме на французском или на английском языках и открытый доступ к учебному интернет-порталу университета им. Пьера Мендеса-Франса. В ННГУ с помощью дистанционных технологий организуются лекции французских преподавателей, консультации по указанным выше дисциплинам. Выпускные экзамены проходят в ННГУ по правилам и под контролем университета им. Пьера Мендеса-Франса. Обучение по основной образовательной программе в ННГУ осуществляется в соответствии с общими правилами.

Как отмечают европейские эксперты, студенческая мобильность является сложным в организации и дорогостоящим компонентом совместной программы [4]. Чаще всего дороговизна студенческой мобильности приводит к закрытию совместных образовательных программ. Но в рамках рассматриваемой программы эта проблема была решена с помощью дистанционных форм обучения. Для полного освоения данной совместной программы нет необходимости выезжать во Францию, но студентам по их желанию все же предлагаются краткосрочные (от нескольких недель до 5 месяцев) образовательные поездки в университет им. Пьера Мендеса-Франса.

Студенты, успешно сдавшие все необходимые экзамены, получают два диплома: российский диплом бакалавра и французский государственный диплом «Лисанс» (соответствующий диплому бакалавра). Это является одним из очевидных преимуществ программы: возможность одновременного получения двух национальных дипломов – российского и французского в результате взаимозачета дисциплин из учебных планов ННГУ и университета им. Пьера Мендеса-Франса. В рамках программы в 2014/15 учебном году в ННГУ обучалось 11 студентов.

Как уже было сказано выше, каждая совместная программа, несомненно, уникальна, однако, анализ практического опыта и его обобщение могут и должны стать средством совершенствования инициации и реализации совместных программ в Российской Федерации.

Заключение

Сегодня в развитии глобального педагогического процесса, ведущим принципом которого является принцип открытости системы научного знания, взаимопроникновение идет как на уровне идей, так и на уровне технологий. Развитие глобального педагогического процесса происходит в условиях нарастания как синхронности этого процесса в силу упрочивающихся международных связей, так и диахронности, поскольку усиливается культурное разнообразие цивилизаций. В этом сложном и противоречивом процессе особенно важно бережно

относиться к национальным культурным особенностям различных стран, уметь видеть эволюцию национальной культуры на фоне мировой – и при этом эффективно использовать предоставляемые интеграционными процессами преимущества.

Список литературы

1. Коммюнике Конференции министров высшего образования, Берлин, 19 сентября 2003 г. [Электронный ресурс] //сайт Совета по реализации Болонского процесса. Режим доступа: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919 Berlin_Communique.PDF

2. Буркель Н., Творогова С., Шендерова С. Инновации и изменения в транснациональном образовании. Совместные программы между европейскими и российскими вузами [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.fu-berlin.de/sites/moscow/media/eu-report-catalog/REPORT_JOINT-PROGRAMMES_RU.pdf?1413288134

3. О государственной аккредитации образовательной деятельности. [Электронный ресурс]: постановление Правительства Российской Федерации от 18.11.2013 № 1039 [ред. от 26.12.2014]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173263/#p282

4. Творогова С.В., Буркель Н., Шендерова С.В. Приоткрывая занавес: многообразие совместных программ и перспективы развития международного сотрудничества вузов // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Педагогика». 2014. № 4. С. 210–220.

5. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ [ред. от 07.05.2013]. Режим доступа: КонсультантПлюс. Законодательство. Версия Проф.

6. Developing Joint Masters Programmes for Europe, march 2002 – january 2004 [Электронный ресурс]: Results of the EUA Joint Masters Project, European University Association. P. 44. – Режим доступа: http://www.eua.be/eua/en/publications.jspx

7. Touch C. Rauhvargers A. (2002) Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe // European University Association, pp. 46. – Режим доступа: http://www.eua.be/eua/en/publications.jspx

JOINT EDUCATION PROGRAMS: A TOOL TO BUILD THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

A.I. Gorylev[1], N.R. Kamynina[2]

[1] Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod
[2] Moscow State University of Geodesy and Cartography

We present some recommendations to Russian higher education institutions regarding preparation and implementation of joint education programs with the European HEIs in the framework of the European Higher Education Area. The article contains the analysis of the practices of implementation of joint programs leading to the award of two Diplomas at the Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod.

Keywords: joint education programs, internationalization, European Higher Education Area, interinstitutional collaboration, Bologna process, student and staff mobility, double degree, innovations in education.

УДК 378.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТА

© 2015 г.

С.В. Шведова, И.М. Маевская

Донской государственный технический университет

dstu_oms@mail.ru

Поступила в редакцию 22.06.2015

Рассматривается одна из важнейших современных тенденций развития общества— интернационализация — применительно к сфере высшего образования, ее основные формы, цели и приоритетные направления внедрения инструментов интернационализации, такие как мобильность студентов и преподавателей, вхождение вузов в мировые рейтинги, создание региональных и международных вузовских сетей, экспорт образовательных услуг и их влияние на конкурентоспособности стран и регионов.

Ключевые слова: интернационализация вуза, институциональное партнерство, экспорт образовательных услуг.

Введение

Современный университет, развиваясь в условиях процессов транснационализации, корпоративизации и сетевого взаимодействия, должен соответствовать требованиям рынка труда и выполнять многие функции, которые ему ранее не были свойственны. Успешный университет – это международный центр сетевых связей и отношений, ярко иллюстрирующий феномен, названный Мануэлем Кастельсом «сетевым обществом» (network society) [1]. Отвечая вызовам времени, университет начинает работать подобно корпорации: обеспечивать устойчивое финансирование и конкурентоспособность, укреплять позиции на рынке образовательных услуг, активно взаимодействовать с бизнесом и производством.

В целом на примере университета четко прослеживается тенденция, характерная для современного мира и связанная с расширением и пересечением функций различных факторов мировой политики – интернационализация институциональной деятельности. Именно интернационализация дает возможность университетам выйти за рамки образования и включиться в международно-политические, социальные, экономические и другие процессы современного общества.

В данной статье мы рассматриваем интернационализацию как инструмент усиления влияния университета в стране и за рубежом через развитие стратегических партнерств, расширения круга академического сообщества, мобилизации внутренних интеллектуальных ресурсов, расширения компетенций выпускников в соответствии с вызовами глобального рынка труда и требованиями работодателей.

Подходы, цели и приоритетные направления внедрения инструментов интернационализации в деятельность университета.

В соответствии с трендами в области политики в сфере высшего образования лидирующих стран мира и Российской Федерации реализация процесса интернационализации вуза базируется на следующих подходах:

– согласованный подход (mutual understanding approach), который опирается на долгосрочные и эффективные связи внутри университета и межнациональное университетское партнерство, предусматривает взаимодействие университетских структур как единой команды при инициации и реализации совместных проектов и программ, а также паритетное распределение ответственности и преимуществ. Доминирующими принципами данного подхода является взаимодействие, умение работать в команде, ответственность за последствия принятых решений, нацеленность на результат.

– экономический подход (revenue-generating approach), направленный на обеспечение финансовой стабильности и получение дополнительного дохода. Этот подход предусматривает диверсификацию видов образовательной деятельности согласно общеевропейской стратегии «Мобильность для улучшения обучения», создание программ двух дипломов, включенного обучения и дополнительного образования (winter/summer courses) и рассматривается как

механизм экономической стабильности вуза. Расширение экспорта образовательных услуг и привлечение на обучение иностранных граждан позволяет получить дополнительный доход, стимулируя университет к созданию и реализации предпринимательской стратегии на международном уровне. Увеличение доходной части университета планируется, как на краткосрочной (доход от платы иностранных студентов за обучение), так и на долгосрочной основе (установление партнерских отношений между регионами и подготовка рабочей силы и специалистов соответствующей квалификации; привлечение финансирования из внешних источников за счет коммерциализации интеллектуального продукта).

– подход, направленный на повышение потенциала (capacity building approach), стимулирует участие в международных проектах и программах академической мобильности, повышает узнаваемость бренда и, как следствие, укрепляет конкурентоспособность выпускников и диплома вуза, а также международную репутацию преподавателей и исследователей.

Цели интернационализации подразделяются на академические и экономические. Академические цели направлены на повышение качества образования и исследований через участие обучающихся и преподавателей в международном процессе академической мобильности, модернизацию образовательных программ с учетом европейского измерения и др. Экономические цели обеспечивают финансовую стабильность и устойчивое развитие за счет привлечения дополнительных источников финансирования и получения дохода от реализации интеллектуального продукта и др. (см. рисунок).

В качестве приоритетных направлений по достижению целей интернационализации мы предлагаем выделить следующие:

1. Продвижение бренда университета и вхождение в мировые образовательные рейтинги. В условиях глобализации экономики и интернационализации высшего образования международные системы ранжирования становятся важным инструментом оценки деятельности университета. Рейтинги определяют статус и конкурентоспособность высшего учебного заведения на региональном, национальном и международном уровнях, трансформируют университеты и модернизируют процессы продвижения знаний и технологий. В качестве ориентиров на уровне национальной политики в области высшего образования выдвигаются Международный рейтинг университетов Quacquarelli Symonds (QS), рейтинг журнала Times Higher Education (THE), рейтинг вузов стран СНГ, Грузии, Латвии, Литвы и Эстонии (Международная информационная группа «Интерфакс»).

Вхождение университета в мировые рейтинги обеспечивает ряд преференций на рынке образования, среди которых необходимо отметить в первую очередь повышение конкурентоспособности на национальном и международном рынках образовательных услуг, расширение экспорта образовательных услуг и увеличение доходов университета, укрепление интеллектуального потенциала вуза и возможность реализации элитных программ.

2. Создание стратегических международных альянсов – сетевое взаимодействие и институциональное партнерство. Сетевая модель рассматривается как наиболее перспективная для устойчивого развития и укрепления международного статуса университета. Основой данного вида взаимодействия является объединение организаций для реализации общих целей и задач, что повышает эффективность партнерства, структурирует деятельность по конкретным стратегическим направлениям, способствует укреплению бренда, расширению сфер влияния и, как следствие, повышению международной репутации каждого вуза-партнера.

Наиболее эффективными международными университетскими объединениями и альянсами в ЕС признаны ECIU (European Consortium of Innovative Universities), Santander group (European University Network), EURASHE (Европейская ассоциация высших учебных заведений) и др. В качестве best practice сетевого взаимодействия университетов в РФ следует назвать НП «Агентство стратегических инициатив в сфере образования «Болонский клуб».

3. Внедрение международного измерения в образовательный процесс. Для реализации европейского подхода к обеспечению качества образования необходимо создание технологической основы для полноценного вхождения в европейское образовательное сообщество через гармонизацию образовательных программ трех уровней/циклов. Как результат реализации проектов программы TEMPUS в ряде российских вузов открыты центры, обеспечивающие консалтинг и информационно-методическую поддержку внедрения в практику инструментов Болонского процесса: результаты обучения, компетенции, ключевые ориентиры по формированию макета образовательных программ в соответствии с требованиями ENQA и Минобрнауки РФ.

Рис.

4. Повышение эффективности международной проектной деятельности. Участие в международных проектах является эффективным инструментом обеспечения качества образовательных услуг и процессов администрирования деятельности университета как регионального центра инновационного развития, стимулирует повышение потенциала и конкурентоспособности вуза на основе академических традиций и культурного наследия с использованием инновационных технологий и лучших мировых практик.

Проектная деятельность университета направлена на достижение целей создания институционального партнерства, обеспечения качества образовательных услуг, аккредитацию учебных программ, разработку рамок квалификаций для обучения в течение всей жизни, совершенствования системы управления вузом.

5. Реализация программ академической и профессиональной мобильности. В последние годы сформировалось понятие академической мобильности не только как формы интернационализации вуза, но и как индикатора международной активности. В российских университетах наметилась устойчивая тенденция увеличения потока студентов и преподавателей, выезжающих за рубеж по программам Европейской комиссии.

Следуя рекомендациям общеевропейской стратегии «Мобильность для улучшения обучения», вузы РФ определяют как приоритетные виды деятельности совершенствование процедур признания периодов обучения и практики, пройденных за рубежом, создание совместных международных образовательных, социальных и культурных программ, программ по системе летних школ, профессионального развития и стажировок.

6. Привлечение на обучение иностранных граждан. Развитие конкурентоспособности вуза как поставщика качественных образовательных услуг для иностранных граждан – одна из важных составляющих интернационализации вуза и один из критериев мировой системы ранжирования вузов.

В условиях действия нового закона «Об образовании» возрастает конкуренция образовательных учреждений, обладающих правом приема на обучение иностранных граждан, в связи с чем целесообразно разработать концепцию развития экспорта образовательных услуг. Данная концепция должна учитывать имеющиеся ресурсы и прогнозировать шаги по развитию

данного направления с учетом современных маркетинговых образовательных технологий, включая формирование информационно-рекламного пакета на иностранных языках, создание гибких модульных программ предвузовской подготовки и дополнительного образования в целях увеличения контингента иностранных обучающихся.

7. Создание международной атмосферы в вузе в целях расширения экспорта образовательных услуг. Основными принципами социально-культурной политики современного университета являются воспитание корпоративной культуры, гражданской активности, целеустремленности, уважения общечеловеческих ценностей и приверженности к ним. Создание международной атмосферы в вузе призвано служить развитию межкультурных компетенций, расширению возможностей профессионального и культурного роста, а также формированию толерантной образовательной экосистемы.

Опыт ведущих зарубежных вузов по вовлечению студентов в процессы обеспечения качества образования и управления университетом определяет как наиболее эффективные следующие направления:

– укрепление связей университетов с международными студенческими и общественными организациями (Международная Молодежная Палата Junior Chamber International, Международная молодежная организация The International Award и др);

– расширение горизонтов межкультурного обмена через вступление вузов в международные молодежные ассоциации Youth For Understanding, Erasmus Students Network и др.;

– формирование толерантной среды по отношению к представителям иных культур и вероисповеданий через реализацию социальных проектов, организацию и проведение студенческих фестивалей, дней национальных культур, спортивных мероприятий;

– создание системы адаптационной поддержки иностранных обучающихся и развитие инфраструктуры университета, обеспечивающей условия комфортного пребывания и обучения иностранных граждан в РФ.

Заключение

Интернационализация высшего образования, ставшая неотъемлемой чертой развития современного мира, во многом меняет сложившуюся на протяжении столетий привычную деятельность университетов, бросает вызовы и университету, и государству. Эффективная реализация принципов международного образования обеспечит повышение качества образовательных услуг и конкурентоспособности российского диплома в мировом научно-образовательном пространстве; позволит усилить влияние отечественных университетов за рубежом, мобилизовать внутренние и привлечь дополнительные внешние интеллектуальные и финансовые ресурсы.

Список литературы

1. Manuel Castells The Rise of The Network Society. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.
2. Бухарестское коммюнике, Бухарест, 2012.
3. Мобильность для улучшения обучения. Стратегия развития мобильности в европейском пространстве высшего образования на период до 2020 года. Бухарест, 2012.
4. Аналитический обзор № 8 состояния и международных тенденций развития систем образования/ Под ред. Алтайцева А.М. Минск: ЦПРО БГУ, 2004.

THEORETICAL BASIS FOR INTEGRATION OF INTERNATIONALIZATION TOOLS IN THE ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY

S.V. Shvedova, I.M. Maevskaya

Don State Technical University

The article examines internationalization as one of the most important trends in the development of modern society. With respect to higher education, its main forms, objectives and priorities for the implementation of internationalization tools include: academic mobility, world university rankings, regional and international university networks, export of educational services. The impact of such measures on the competitiveness of countries and regions is considered.

Keywords: HEI's internationalization, institutional network cooperation, export of educational services.

УДК 378.095

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОЕКТЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

© 2015 г.

Т.М. Трегубова

Институт педагогики и психологии профессионального образования, Казань

tmtreg@mail.ru

Поступила в редакцию 22.06.2015

Рассматривается актуальность создания системы поликультурного образования в вузе и воспитания толерантности в условиях современных проблем глобализации и международной образовательной интеграции. Приведена характеристика и определена роль международных образовательных проектов в поликультурном образовании и создании безопасной учебной среды для мобильности и самореализации студентов. Обуславливается необходимость исследования международного опыта организации поликультурного образования в европейских университетах через использование специальных социально ориентированных программ. Представлен проект ТЕМПУС «Организация обучения в течение всей жизни, ориентированного на поликультурное образование и воспитание толерантности в России» и определена его роль в воспитании студенческой молодежи.

Ключевые слова: поликультурное образование, международные образовательные проекты, поликультурное образовательное пространство, академическая мобильность, безопасность студентов, социально ориентированные программы, поликультурная толерантность, Программа ТЕМПУС.

Процессы глобализации и интернационализации весьма зримо влияют на реформирование высшего образования во всех странах мира, и Россия здесь не является исключением. Это проявляется и в самоочевидных последствиях этих феноменов (создание единого поликультурного пространства, совершенствование академической мобильности обучаемых и профессоров, диверсификация форм и видов получения высшего образования и образовательных организаций, сокращение географических пространств, виртуализация многих сторон жизни, интернационализация культурных феноменов и др.), но меняется и сама парадигма университетского образования: в высшей школе возникают новые ориентиры, нормы, приоритеты и образцы [3, 4].

Поликультурное многообразие России, её огромные территориальные масштабы и многовековое сосуществование разных народов в традициях взаимоуважения и культурного взаимообогащения способствуют созданию единого поликультурного пространства. В этой связи актуализируется значимость *поликультурного образования студентов*, цель которого – формирование человека культуры, креативной, социально ориентированной личности, активно и продуктивно функционирующей в поликультурной среде [1, 5]. Проблематика поликультурного образования в России актуализировалась в связи с ее стремлением к тесному взаимодействию с мировым сообществом в условиях современных проблем глобализации и осуществления гуманитарных проектов, и это подтверждают следующие аргументы:

- актуализация поликультурного образования связана с корректировкой представлений о межкультурных и межнациональных взаимоотношениях после снятия идеологических и политических ограничений во взаимодействиях с иными государствами и культурами. Следовательно, воспитание у студентов поликультурной толерантности и способности быть открытыми иному социально-культурному опыту приобретает первостепенное значение;
- в условиях смены образовательных приоритетов в России основополагающими становятся гуманистические общечеловеческие ценности. Повышается актуальность формирования у обучаемых и педагогов культуры межнациональной коммуникации и устойчивой этнокультурной толерантности и способности к саморазвитию и успешной реализации в глобальном поликультурном обществе;
- несмотря на демократические изменения в российском обществе и улучшение социально-политического климата в стране, возобладания оптимистических настроений среди граждан-россиян не произошло [1], чему помешали, прежде всего, террористические угрозы и меж-

национальные конфликты, связанные с актами насилия, протеста, в том числе и на этноконфессиональной почве.

Несомненно, организация эффективной системы поликультурного образования в отечественных образовательных организациях может стать своеобразным ответом на подобный вызов современного российского общества.

В научной литературе нет единого определения поликультурного образование как социально-педагогического явления, поскольку оно представляет собой сложную систему взаимосвязанных элементов. Различия имеются в трактовке основных понятий, в философско-этических основаниях его организации, в выборе приоритетов и в уровне профессионального мастерства педагогов и социальных институтов общества. Более того, многие издания, посвященные поликультурному образованию, характеризуются противоречивостью, политической и конфессиональной тенденциозностью, наличием стереотипов и предубеждений.

Мы рассматриваем поликультурное образование как синоним полиэтнического, ибо расширение границ данного понятия искажает его сущность, отвлекает внимание от вопросов неравенства, дискриминации и предрассудков, которыми так богата наша действительность [4, 5, 7]. В своей работе по поликультурному образованию и воспитанию толерантности у студентов мы руководствуемся концептуальными идеями поликультурного контекста в развитии человека, идеями «*встречи культур*», культурной трансляции и этнологического дискурса межнациональных конфликтов.

Данный контекст требует учета в становлении личности студента конкретных реалий поликультурного пространства и подчеркивает значимость формирования установок на толерантный межкультурный диалог с людьми, на социальную стабильность полиэтнических обществ, на миграционную подвижность и принятие тех или иных культурных ценностей, что отражает стратегическое видение данной проблемы в обществе.

Такая трактовка составляет фундамент платформы формирования поликультурного образовательного пространства и этнической социализации и предполагает, что социально-культурное развитие личности в условиях глобализации происходит на основе общечеловеческих ценностей и одновременно строится в соответствии с нормами конкретных национальных и региональных культур, не противоречащих общечеловеческим.

Поиски путей решения задач поликультурного образования в условиях крайней нестабильности межэтнических отношений и недостаточной толерантности в сегодняшней России с неотвратимостью направляют исследователей в этой области к международному, прежде всего европейскому опыту. Исследование европейского опыта развития высшего образования, придания вузам «социального измерения», социальной поддержки студентов и их поликультурного развития стоит в ряду международных и межкультурных исследований, важных в период глобализации экономики и интеграционных процессов в системах образования, формирующих единое образовательное, научное и поликультурное пространство. Ценность такого рода исследований состоит, в первую очередь, «не в возможности механического заимствования тех или иных общественных парадигм и доктрин, а в осмыслении естественных явлений взаимодействия, взаимообогащения все еще существенно различных и во многом искусственно разобщенных социально-образовательных систем, оценке различных образовательных моделей и поиске работоспособных механизмов стимулирования интеграционных процессов [4, 5.].

Несомненно следует отвергнуть традиционные предубеждения и новые стереотипы, относящиеся к зарубежным коллегам и связанные с полным игнорированием либо недостаточно внимательным изучением, их реальных успехов в области поликультурного образования, а также парадоксов и противоречий в этой области, чтобы уяснить, в чем именно следует идти другими путями.

Европейский опыт поликультурного образования важен, в первую очередь, с позиций реализации принципов Болонской декларации, одним из которых является *развитие академической мобильности,* которая характеризуется как первостепенный приоритет и основной принцип формирования единой зоны европейского образования [2,3]. Благодаря академической мобильности у студентов развиваются определенные качества и умения: выбирать пути взаимодействия с окружающим миром; готовность к межкультурной коммуникации; способность оценивать себя и свою страну с кросс-культурных позиций; понимание и принятие других культур, «познанных изнутри» в период обучения в зарубежном вузе и т. д.

В современных условиях подвергается справедливой критике самодостаточность вуза любой страны для подготовки конкурентоспособного профессионала и является общепризнан-

ной необходимость расширения студенческой мобильности студентов с целью повышения качества образования и их социально-профессиональной компетентности. Однако практический опыт организации процессов академический мобильности студентов и преподавателей, представленный в многочисленных публикациях управлений международного сотрудничества и академический мобильности многих российских вузов и результаты анализа публикаций по вопросам развития студенческой академической мобильности в России показывают, что сегодня сформировалась тенденция расширять понятие «академическая мобильность». В данный феномен включаются понятия, не имеющие отношения к тем задачам, на решение которых направлена академическая мобильность субъектов реформируемого образовательного пространства..

Расширенное определение феномена «академическая мобильность», неправомерно связанное с явлением «утечки мозгов (*Fuite de cerveau*) и «утечки умов» (*Brain drain*), может стать барьером или серьезно затормозить включение российских студентов в европейские проекты и программы мобильности в истинном понимании ее сущности и значения. Кроме того, для многих современных «мобильных» студентов получение высшего образования потеряло смысл «судьбоносности»: это важный этап в их жизни, но существующий параллельно с другими важными аспектами: устройство личной жизни, карьерный рост, укрепление здоровья, волонтерство и пр. [1, с. 97].

В ходе наших исследований совместно с Академией социального образования (г. Казань) по реализации заданий проекта ТЕМПУС-IV (2009–2011 гг.) **«Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа»** наряду с созданием инновационной программы по подготовке бакалавров для регионального и глобального рынков труда были выявлены факторы, блокирующие развитие студенческой мобильности. Главный среди них – агрессивная среда и низкий уровень личной безопасности ввиду существования различных видов угроз, а также отсутствие в российских вузах системы социальной защиты и поддержки студентов в период получения ими высшего образования, так называемого «социально-педагогического сервиса». Эта система оказывает помощь в реализации жизненных и профессиональных планов студентов, является своеобразной профилактикой асоциального поведения и нарушения норм и устоев гражданского общества.

Определенный интерес представляет конструктивный анализ европейской системы поликультурного образования в университетах, в силу особенностей исторического развития приобретшей особенно широкие масштабы на рубеже веков и признающей важность этнического разнообразия и сохранения языков и культуры.

Несомненно, система поликультурного образования в вузе должна оказывать мощное *воспитательное* воздействие, стимулировать формирование этнической и расовой толерантности, способствовать искоренению негативных стереотипов и предубеждений у студентов. Именно поэтому для такого воспитания в европейсвких университетах внедрены *социально ориентированные программы* и реализуются *международные проекты*, в которых разрабатываются стратегии усиления безопасности образовательной среды, увеличения степени поликультурной коммуникации в вузе, что должно обеспечить позитивное межгрупповое взаимодействие в учебном заведении и обществе в целом.

Одним из ключевых аспектов социально ориентированных программ является формирование у студентов критического мышления для анализа негативных социальных явлений, таких как расизм, терроризм, сексизм и дискриминация. Это обеспечивает моральное и когнитивное развитие студентов, способствует глубокому осознанию ими как общечеловеческих ценностей, так и ценностных ориентаций современного демократического общества.

Широкое освещение в социально ориентированных поликультурных программах и проектах получают причины возникновения многочисленных конфликтов и угроз на расовой и этнической почве. Сегодня драки и столкновения между студентами из разных расовых, этнических и культурных групп многие педагоги склонны рассматривать не как проявления личной неприязни, а именно как результат расистских настроений в обществе. В связи с перечисленными фактами педагоги европейских стран придают большое значение поликультурному образованию как основному средству создания оптимальных условий для развития позитивных межэтнических отношений в группе и университете в целом .

Российские вузы также осознают опасность, исходящую от данных «болезней» общества, и активно развивают международное сотрудничество в области поликультурного образования. Обучение разных в этническом и культурном отношении иностранных (из ближнего и даль-

него зарубежья) студентов в российских университетах выдвигает на первый план мультикультурную политику и поликультурную практику, хотя современная реальность далека от идеальной модели, что существенно снижает потенциал экспорта образовательных услуг российских вузов.

Однако российская и региональная образовательная практика также предоставляет много примеров конструктивной реализации идей поликультурного образования. Так, ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» Российской академии образования в 2013 году выиграл на конкурсной основе международный грант на реализацию крупного сетевого корпоративного проекта программы TEMPUS – IV, 6 раунд **«Организация обучения в течение всей жизни, ориентированного на поликультурное образование и воспитание толерантности в России» (ALLMEET)**. Рсссийско-европейский консорциум составляют известные европейские университеты: Болонский университет (dell'Università di Bologna), Университет Глазго (Шотландия), Лиссабонский университет (Португалия); российские университеты представлены Сибирским федеральным университетом, Северным (Арктическим) федеральным университетом, Московским городским педагогическим университетом и Марийским государственным университетом. Совсем не случайно в консорциуме три представителя Республики Татарстан: Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, Молодежная общественная организация РТ «Центр развития добровольчества «Волонтер» и Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО (г. Казань) – координатор российской стороны проекта (www.allmeet.org.)

Татарстан – полиэтническая, поликонфессиональная, поликультурная республика, в которой проживают представители более 100 национальностей и различных религиозных конфессий. Двадцатипятилетний опыт строительства новой государственности в условиях поликультурности показал, что важным фактором для развития является обеспечение внутреннего баланса в обществе, укрепление межэтнического и межконфессионального согласия.

Татарстан и его столицу г. Казань на современном этапе развития можно определить как состоявшееся эффективное полиэтническое государство, имеющее уникальную модель межэтнического и общественного согласия. Доказательством этого служит формирующаяся общероссийская и татарстанская гражданская идентичность.

В процессе реализации задач проекта ALLMEET члены консорциума разработали План и рекомендации по созданию в регионах «поликультурных платформ» и инновационных образовательных программ формирования толерантности и самореализации представителей целевых (маргинальных) групп населения, лиц с особыми нуждами, мигрантов, а также иностранной рабочей силы. Эти разработки, несомненно, способствуют формированию поликультурного образовательного пространства в регионе с учетом конструктивного отечественного и международного опыта в этой области. Данные программы внедряются и используются в Центрах ALLMEET, созданных в университетах-партнерах, а также в других социальных институтах российского общества (так называемых ассоциированных членах консорциума), вовлеченных в поликультурное образование и воспитание толерантности у студенческой молодежи.

В рамках реализации нашего проекта мы тесно сотрудничаем с Домом дружбы народов Республики Татарстан. Для школьников там еженедельно проводятся «уроки толерантности», экскурсии по экспозициям декоративно-прикладного искусства народов, проживающих в РТ. Дети знакомятся с песнями и танцами народов республики. В Доме дружбы народов работает воскресная школа. Наши пилотные группы студентов и «тренеров» поликультурного образования, прошедшие обучение в Центре толерантности в Академии социального образования, тоже принимают участие в проведении уроков толерантности. По нашему предложению были организованы такие же экскурсии по теме толерантности и для всех педагогов республики.

В целом Республика Татарстан является регионом с толерантным самосознанием и отношением к действительности. Формированию и воспитанию у молодежи толерантных установок способствуют воспитательные и образовательные мероприятия, такие как Дни толерантности, месячник «Экстремизму – нет» (сентябрь), организация воскресных школ – школ дружбы и взаимного уважения при Ассамблеи народов Татарстана и др.

Более того, город Казань начинает позиционировать себя **толерантным городом**, проводя музыкальный фестиваль «Сотворение мира». Под лозунгами толерантности прошел в 2015 году Фестиваль мусульманского кино. Однако следует отметить, что Программа развития

г. Казани до 2013 года, например, ставила целью здоровый образ жизни и развитие спорта, но отнюдь не формирование принципов толерантности у молодежи и у студентов, и компетенций в межкультурной коммуникации.

В Республике Татарстан много внимания уделяется проблемам развития толерантного мышления, разными государственными ведомствами и отдельными образовательными учреждениями реализуются различные программы, но, к сожалению, не существует комплексной систематической работы по формированию и развитию межкультурной толерантности в регионе. Наш проект ТЕМПУС ALLMEET в определенной степени восполняет этот пробел.

В заключение укажем, что анализ результативности реализации международных проектов показал необходимость создания специальных условий для развития поликультурного образования в России, среди которых ведущими являются:

– государственная поддержка общественно-педагогических инициатив (финансовая, организационная, информационная, идеологическая);

– создание нормативно-юридической базы, упрощающей межкультурное взаимодействие;

– усиление взаимосвязи педагогической науки, образовательной политики и образовательной практики;

– создание открытой информационно-образовательной среды для распространения конструктивного педагогического опыта и содействия участию российских экспертов в международных и межкультурных образовательных программах и проектах.

Необходимо дальнейшее консолидированное международное сотрудничество государств – членов мирового сообщества – в целях предупреждения межэтнических и конфессиональных конфликтов и ситуаций, выработки мер их предупреждения, в том числе и в образовательном социуме, приоритетными среди которых являются поликультурное образования и формирование межкультурной толерантности у подрастающего поколения.

В данной статье не были затронуты такие важные и требующие дальнейшей разработки вопросы, как, в частности, гендерные различия в области поликультурного образования или поликультурное образование студентов со специальными нуждами (инклюзивное поликультурное образование), ибо значительное расширение их образовательных возможностей является одним из достижений движения за права человека и требует отдельного рассмотрения. Серьезное внимание в межэтническом образовании необходимо уделить студентам аддиктивного поведения и «группы риска», что имеет большое значение для создания действительно равных образовательных условий; востребованы исследования особенностей социокультурной среды, ориентированной на поликультурное образование студентов; необходимо в дальнейшем совершенствование отбора содержания и инновационных технологий поликультурного образования и повышения квалификации специалистов-организаторов социально-культурного развития студенческой молодежи. Важен также вопрос о роли религии в поликультурном межэтническом образовании в условиях многоконфессионального государства, но это темы уже других проектов.

Список литературы

1. Колобова, Л.В. Поликультурное образование и личность: Монография. М.: НВИ – Тезаурус, 2006. 396 с.

2. Олейникова О.Н. Интеграционные процессы в сфере высшего образования в Европе // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. 2011. № 11 (30). С. 41–46.

3. Олейникова О.Н, Аксенова Н.М., Муравьева А.А. Интернационализация, международная интеграция и сотрудничество в области профессионального образования и обучения: Материалы VII съезда Союза директоров средних специальных учебных заведений России. М.: Логос, 2013. 63 с.

4. Трегубова Т.М. О развитии стратегического партнерства университетов в системе поликультурного образования // Образование и саморазвитие. 2014. № 4 (42). С. 207–210.

5. Трегубова Т.М. Диверсификация подготовки компетентных специалистов в рамках программы «ТЕМПУС» в условиях международной образовательной интеграции // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. 2011. № 30. С. 138–143.

6. Action plan for lifelong learning 2007. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.efecot.net/products/documentations/actionplan/actionplanlllen.pdf

7. Blum L. Multicultural Education as Values Education // Harvard Projects on Schooling and Students. 2010. № 4. P. 1–34.

8. Pufahl I., Rhodes N.C., Christian D. What We Can Learn From Other Countries [Электронный ресурс] // Digest. 2011. Режим доступа: http: //www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0106-pufahl.pdf

INTERNATIONAL PROJECTS OF MULTICULTURAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF MODERN PROBLEMS OF GLOBALIZATION

T.M. Tregubova

Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education (Kazan)

In this article, we consider the relevance of creating a multicultural education system and fostering tolerance in a higher education institution in the context of modern globalization problems and international education integration. The role of international education projects in multicultural education and creating a safe educational environment for students' mobility and self-realization is described. The author argues that it is necessary to study international experience in the organization of multicultural education at European universities through the use of special social-oriented programs. The TEMPUS project "ALLMEET" and its role in multicultural education and tolerance formation are presented.

Keywords: multicultural education, international educational projects, multicultural educational space, academic mobility, safety of students, socially oriented programmes, multicultural tolerance, TEMPUS programme.

УДК

МЕЖДУНАРОДНОЕ СЕТЕВОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ВУЗОВ РОССИИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: МЕХАНИЗМЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

© 2015 г.

Н.Ш. Ватолкина, О.П. Федоткина

Мордовский госуниверситет имени Н.П. Огарева, Саранск

ocoletta@yandex.ru

Поступила в редакцию 22.06.2015

Рассматриваются современные тенденции глокализации в сфере международного экспорта образовательных услуг, существующие формы сотрудничества российских вузов в области образования в части академической мобильности. Данные тенденции проявляются в плюрализации и формировании «малых» образовательных пространств с помощью различных форм и инструментов сетевого международного сотрудничества вузов. Обобщены новые интеграционные механизмы сотрудничества, к которым относятся разработка и реализация совместных образовательных программ, создание сетевых университетов, проведение совместных мероприятий в области экспорта образовательных услуг, формирование международных ассоциаций и альянсов вузов, что позволяет сделать выводы о том, что партнёрство в настоящее время является важнейшим ресурсом развития образовательных систем на уровне отдельного вуза, страны, региона и всего мира в целом.

Ключевые слова: экспорт образовательных услуг, международное сотрудничество, академическая мобильность, совместные образовательные программы, сетевое обучение, сетевой университет, ассоциация университетов, глокализация, образовательное пространство.

Один из ключевых вызовов, с которыми сегодня сталкивается система высшего образования России, – это расширение российского присутствия на международном рынке образовательных услуг. В Послании Президента 2013 года указывается: «Мы также должны значительно нарастить экспорт качественных образовательных услуг, создать условия для получения образования в российских вузах для иностранных граждан и наших соотечественников, прежде всего из государств СНГ. Это очень серьёзный инструмент укрепления культурного, интеллектуального влияния России в мире». Создание условий для привлечения в Россию иностранных студентов является одной из задач «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» [6]. К 2020 году доля иностранных граждан в общем контингенте студентов вузов должна составить 5%, а доходы от их обучения – не менее 10% от объема финансирования системы образования. По мнению разработчиков, достижение указанных показателей будет доказательством повышения конкурентоспособности российского образования. Действительно, степень интеграции в мировое образовательное пространство учитывается для составления ведущих мировых рейтингов. В методике рейтинга Times Higher Education содержится показатель «Отношение количества иностранных студентов к численности местных студентов (вес 5%)», в QS World University Rankings учитываются показатели доли иностранных студентов и доли иностранных преподавателей. При проведении мониторинга эффективности деятельности вузов Министерством образования и науки учитываются также показатели доли иностранных студентов и аспирантов, доли иностранных научно-педагогических работников, а также объём средств, полученных вузом на выполнение НИОКР от иностранных граждан и иностранных юридических лиц.

Поэтому международное сотруденичество вузов Российской Федерации в области образования связано в первую очередь с развитием экспорта образовательных услуг через систему академической мобильности и совместных образовательных программ. Наиболее развитой в мире остаётся академическая мобильность студентов в целях получения высшего образования (degree mobility), вместе с тем активно развиваются временная мобильность для освоения части образовательной программы за рубежом (credit mobility), а также нетрадиционные формы академической мобильности, часто организуемые не высшими учебными заведениями – стажировки, временная работа за рубежом, обучение на языковых курсах и в летних школах вне основной образовательной программы. Программы академической мобильности фи-

нансируются государственными программами международного или национального характера, такими как DAAD, FIRST, Erasmus Mundus; вузами в рамках двухсторонних и многосторонних межвузовских программ, а также самостоятельно оплачиваются студентами [3]. В Российской Федерации численность студентов-стажеров в общем контингенте иностранных студентов составляет в настоящее время не менее 15%, и за период с 2001 года выросла в пять раз [1]. Это связано в первую очередь с целенаправленной политикой ведущих вузов по поддержке студенческих обменов, расширением практики преподавания на иностранных языках, улучшением инфрастуркутуры и социально-бытового обеспечения университетов, повышением уровня жизни в нашей стране. Вместе с тем, нельзя не учитывать, что около 2/3 всех иностранных студентов-стажёров изучают русский язык. Не менее 75% от их числа составляют граждане Восточной и Западной Европы, Америки, Японии и Южной Кореи. В целом миграционные потоки академической мобильности имеют сильную традиционную региональную направленность. В таблице представлены данные по направлениям входящей и исходящей студенческой мобильности для ведущих стран-экспортёров в системе высшего образования.

Как показано в таблице, на межународном рынке преобладает несколько стран-экспортёров и стран-импортёров. Основными странами-экспортёрами в 2014 году, по данным ОЭСР, являлись США (16% от общего числа иностранных студентов в мире), Великобритания (13%), Германия (6%), Франция (6%), Австралия (6%) и Канада (5%). Странами-импортёрами являются Китай, Индия и Южная Корея. В то же время практически во всех странах мира сегодня обучаются иностранные студенты, равно как и все страны мира направляют часть своих студентов обучаться за границей. Более того, многие страны-импортёры сегодня разрабатывают стратегии расширения объемов входящей студенческой мобильности.

Если исключить из рассмотрения ключевые страны-поставщики и ключевые страны-экспортёры, можно отметить явную тенденцию к партнёрству между странами, которые имеют общий язык или общую историю, сильные экономические связи. Например, странами-поставщиками для Германии помимо Китая являются Турция, Российская Федерация, Польша, Австрия; в Австрию также выезжает больше всего студентов из Германии. Ещё более ярко региональные тенденции проявляются в странах, которые пока не занимают заметного места на международном образовательном рынке. У Российской Федерации в сфере студенческой мобильности основными партнёрами являются страны бывшего СССР – Белоруссия, Казахстан, Украина, Узбекистан, Туркменистан. Исходящая академическая мобильность в России невелика и составляет не более 1,2% от общего контингента российских студентов. При этом преобладает так называемая самостоятельная мобильность, и лишь 7 тысяч российских студентов обучались за рубежом в рамках международных проектов и программ. На языковых курсах обучается около 35 тысяч российских студентов.

Приведённые данные позволяют говорить о сосуществовании тенденций глобализации и регионализации в развитии студенческой мобильности и образовательных систем в целом, что в настоящее время получило название *глокализации.* Как отмечается в работе [5], плюрализация – ведущий тренд рефрмирования образовательных систем. Она проявляется через формирование «малых» образовательных пространств с помощью различных форм и инструментов сетевого международного сотрудничества вузов. Для России потенциал развития студенческой мобильности, а также долгосрочного международного партнёрства в сфере образования заключается в локальной интеграции образовательных пространств, расширении регионального охвата вузов-партнёров, развитии модульности учебного процесса и создании конкурентоспособных семестровых программ на иностранных языках в области технических, гуманитарных и естественных наук.

Можно выделить следующие виды формирования «малых» образовательных пространств:

1. Разработка и реализация совместных образовательных программ. Данная форма реализуется преимущественно на основе двустороннего или многостороннего межвузовского сотрудничества. Под совместной образовательной программой понимается разработанная и реализуемая совместно с одним или несколькими высшими учебными заведениями образовательная программа, по окончании которой выпускнику выдаются документы об образовании одной из следующих форм:

– двойной или многосторонний диплом – дипломы вуза и вузов-партнеров;

– сертификаты со стороны вуза и со стороны вузов-партнеров;

– диплом вуза и сертификаты вузов-партнеров;

– дипломы вузов-партнеров и сертификат вуза.

Таблица

Международные потоки студенческой мобильности [8]

Страна	Основные страны-поставщики	Основные страны-импортёры
США Входящая мобильность – 740475 человек Исходящая мобильность – 69519 человек	Китай, Индия, Южная Корея, Саудовская Аравия, Канада	Великобритания, Канада, Германия, Франция, Новая Зеландия
Великобритания Входящая мобильность – 568816 человек Исходящая мобильность – 44290 человек	Китай, Индия, Нигерия, Ирландия, Германия	США, Новая Зеландия, Ирландия, Франция, Канада
Германия Входящая мобильность – 287353 человек Исходящая мобильность – 140553 человек	Турция, Китай, Российская Федерация, Польша, Австрия	Австрия, Нидерланды, Великобритания, Швейцария, США
Франция Входящая мобильность – 271399 человек Исходящая мобильность – 86185 человек	Марокко, Китай, Алжир, Тунис, Сенегал	Бельгия, Великобритания, Канада, США, Швейцария
Австралия Входящая мобильность – 249588 человек Исходящая мобильность – 13629 человек	Китай, Малайзия, Индия, Вьетнам, Гонконг	США, Великобритания, Новая Зеландия, Германия, Канада
Канада Входящая мобильность – 221406 человек Исходящая мобильность – 49310 человек	Китай, Индия, Франция, США, Южная Корея	США, Великобритания, Австралия, Франция, Ирландия
Япония Входящая мобильность – 150617 человек Исходящая мобильность – 36389 человек	Китай, Южная Корея, Вьетнам, Таиланд, Малайзия	США, Великобритания, Германия, Франция
Индия Входящая мобильность – нет данных Исходящая мобильность – 217319 человек		США, Великобритания, Канада, Австралия, Новая Зеландия
Саудовская Аравия Входящая мобильность – 47050 человек Исходящая мобильность – 66875 человек	Йемен, Сирия, Египет, Пакистан, Палестина	США, Великобритания, Австралия, Канада, Новая Зеландия
Бразилия Входящая мобильность – 15226 человек Исходящая мобильность – 38511 человек	Ангола, Гвинея-Биссау, Аргентина, Парагвай, Капо-Верде	США, Португалия, Франция, Испания, Германия
Российская Федерация Входящая мобильность – 174711 человек Исходящая мобильность – 67384 человек	Белоруссия, Казахстан, Украина, Узбекистан, Туркменистан	Германия, Великобритания, США, Франция, Чехия

Рис. 1. Варианты реализации совместных образовательных программ [4]

Разновидностью совместных образовательных программ являются программы двойных дипломов – совместные образовательные программы, организованные и реализуемые вузом совместно с одним или более вузами (или иным учреждением, осуществляющим образовательную деятельность), завершающиеся присвоением двойных или многосторонних дипломов.

Как правило, совместные образовательные программы разрабатываются в двух основных вариантах: в рамках совместно разработанной новой образовательной программы и реализуемых интегрированных учебных планов (рис. 1).

Интегрированные учебные планы представляют собой совокупность модулей (курсов), предлагаемых студентам вузами–участниками совместной программы. Часть модулей (курсов) подлежит в обязательном порядке освоению в партнерских университетах. По завершении эти модули (курсы) взаимно зачитываются на осно-

Рис. 2. Модели реализации совместных образовательных программ [4]

ве европейской системы переноса зачетных единиц (ECTS).

В настоящее время существуют три модели совместных образовательных программ:

1) идентичная структура и содержание образовательных программ в каждом университете-партнере (параллельное изучение одних и тех же модулей (курсов), общие методы обучения и экзаменационные процедуры);

2) сравнимые основные модули (курсы) программ обучения в партнерских университетах, но различные специализации, предоставляемые каждым партнером);

3) модули (курсы) разных университетов взаимно дополняют друг друга в рамках единой согласованной образовательной программы (т.е. образовательная программа разделена на несколько частей, каждая из которых реализуется только одним партнером) (рис. 2)

Наиболее распространенной моделью реализации совместных образовательных программ (около 60%) является вторая модель.

Совместные образовательные программы позволяют интегрировать ресурсы вузов-партнёров и создать единое локальное образовательное пространство, в рамках которого генерируются долгосрочные выгоды для всех участников:

– студенты получают возможность приобретения дополнительного академического и культурного опыта за границей, что создает предпосылки для их более широкой профессиональной мобильности и востребованности на рынке труда;

– преподаватели получают новые возможности для профессионального роста, кооперации в научных исследованиях с зарубежными коллегами, установления долговременных профессиональных контактов;

– университеты получают качественные и привлекательные образовательные программы, обмен знаниями и новыми технологиями обучения, увеличение академического потенциала, а, следовательно, прирост репутации и конкурентоспособности [4].

Однако недостаточность законодательной базы в области разработки и реализации совместных образовательных программ в Российской Федерации при общей высокой степени зарегулированности образовательного процесса в вузах, трудности в признании иностранных документов об образовании и периодов обучения пока не позволяют говорить о перспективе значительного роста числа таких программ и вовлечения большего числа вузов в их реализацию. Кроме того, создание межвузовской совместной образовательной программы является закрытой формой локального образовательного пространства.

2. Создание сетевых университетов, которые являются развитием предыдущей формы сотрудничества. Сетевые университеты созданы для развития совместных образовательных программ, академической мобильности и нередко – совместных научных исследований с вузами из стран, которые являются ведущими партнёрами РФ в политической и экономической сферах. Сетевой университет позволяет создать устойчивое региональное образовательное пространство, основанное на политическом решении руководства стран-участниц университетов. В настоящее время в России работают:

– Университет Шанхайской организации сотрудничества, который функционирует как

сеть уже существующих университетов в государствах – членах ШОС (Казахстан, Китай, Кыргызстан, Россия, Таджикистан, Узбекистан) и странах-наблюдателях: (Индия, Иран, Монголия, Пакистан). Подготовка кадров высшей квалификации в рамках Университета ШОС осуществляется по приоритетным областям культурного, научно-образовательного и экономического сотрудничества стран-участниц Организации: регионоведение, экология, энергетика, IT-технологии, нанотехнологии;

– Сетевой Университет СНГ, который функционирует на правах консорциума ведущих вузов стран-участниц СНГ, российско-славянских университетов и высших учебных заведений, являющихся базовыми организациями по направлениям сотрудничества решениями Совета глав правительств государств–участников СНГ;

– Сеть российско-славянских университетов, которая включает Кыргызско-российский славянский университет, Российско-армянский славянский университет, Российско-таджикский славянский университет, Славянский университет Республики Молдова;

– Баренцев трансграничный университет, который был создан с целью разработки образовательных программ уровня магистратуры с выдачей двойных дипломов в рамках российско-финского сотрудничества между 10 университетами (2 университета Финляндии и 8 Северо-запада России);

– Университет Арктики, объединяет университеты, колледжи и другие организации, приоритетная деятельность которых связана с высшим образованием и исследованиями на Севере. Общая цель Университета Арктики заключается в создании сильного, устойчивого приполярного региона путем развития северян и северных сообществ посредством междисциплинарного образования, обмена знаниями и научными результатами, а также объединения усилий проживающих на Севере людей для решения уникальных проблем региона;

– Финско-российский трансграничный университет (CBU), который включает в себя десять университетов-участников: пять в Финляндии и пять в России. Университеты – члены CBU предлагают совместные магистерские программы в шести областях исследований: бизнес и управление, лесное хозяйство и инженерная экология, история, информационные и коммуникационные технологии, международные отношения, здравоохранение. Основополагающей формой научного и образовательного взаимодействия членов данного сетевого университета признаны тематические сети;

27 мая 2014 г. в Российском университете дружбы народов состоялась IV международная конференция «БРИКС: сотрудничество в целях развития». Одной из ключевых тем конференции стала концепция создания общего образовательного и научно-исследовательского пространства между странами-участницами этой международной организации путем создания Сетевого университета БРИКС (СУ БРИКС) – объединения в единый образовательный консорциум ведущих университетов Бразилии, России, Индии, Китая и ЮАР. Миссия Университета состоит в объединении ресурсов стран-участниц по обеспечению национальных экономик профессиональными кадрами, проведению объединенных исследований.

В настоящее время создаются совместные двусторонние университеты, в частности Российско-китайский Университет и Российско-вьетнамский университет. Данная форма сотрудничества характерна для образовательных систем наиболее развитых стран, так как позволяет выйти на рынок зарубежных стран, в которых запрещено создавать филиалы иностранных вузов или существуют иные барьеры.

3. Создание межвузовских альянсов и ассоциаций. Наиболее активно ведут работу по развитию международного сотрудничества в области образования Ассоциация восточноевропейских университетов, Ассоциация технических университетов России и Китая (АТУРК), Ассоциация финно-угорских университетов, Ассоциация азиатских университетов, Евразийская ассоциация университетов, Альянс университетов, Норвежско-русский исследовательский и образовательный консорциум для развития международного бизнеса в сфере энергетики и ряд других. Такие ассоциации развивают целый ряд направлений сотрудничества – проведение совместных научных исследований, конференций, издание учебной и научной литературы, а также развитие программ академической мобильности и проведение совместных мероприятий по продвижению российского образования за рубежом. Выгоды от создания подобных альянсов подтверждаются активным созданием новых ассоциаций. В частности, в последние два года созданы четыре новые российско-китайские ассоциации университетов.

Интересно, что интеграция осуществляется по региональному признаку, что, безусловно,

отражает общие тенденции перехода от глобальной к региональной экономике, релокализации социально-культурных процессов.

4. Реализация совместных проектов в области экспорта образовательных услуг и продвижения российского образования. В частности, к таким мероприятиям относятся проведение совместных олимпиад для школьников за рубежом, формирование международных ассоциаций вузов и проект продвижения русского языка под брендом «Институт Пушкина». Необходимо отметить, что подобные мероприятия проводятся при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации и Федерального агентства по делам соотечественников, проживающих за рубежом, и международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество).

Консолидация вузов по привлечению иностранных студентов осуществляется с помощью совместного проекта Россотрудничества и Министерства образования и науки Российской Федерации – Олимпиады «Время учиться в России!». В реализации данного проекта участвует более 30 российских вузов. Цикл олимпиад проводится ежегодно для школьников выпускных классов старшей школы за рубежом. В 2013, 2014 и 2015 гг. Олимпиады прошли в Армении, Вьетнаме, Казахстане, Китае, Молдавии, Монголии, Анголе, Намибии, Замбии, Абхазии.

Основные мероприятия по проведению Олимпиады включают участие представителей вузов в образовательных выставках в стране проведения Олимпиады; распространение специального справочника «Время учиться в России!» с информацией о вузах-участниках, городах России, в которых расположены вузы, о Россотрудничестве и об участвующем в данном мероприятии представительстве Россотрудничества – Российском центре науки и культуры в стране проведения Олимпиады; проведение информационных акций об Олимпиаде в общеобразовательных школах страны пребывания; проведение интеллектуальных соревнований, по итогам которых были распределены призовые места.

Победители Олимпиады получают возможность обучаться за счет средств федерального бюджета Российской Федерации в одном из вузов–организаторов мероприятия – в рамках квот государственных стипендий, предоставляемых в соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации.

Пилотная реализация проекта уже позволила привлечь на обучение лучших иностранных абитуриентов и повысить престиж российского образования за рубежом. В перспективе данный проект планируется расширить на другие страны.

Вместе с тем, тенденции в отношении спроса на русский язык и образование на русском языке не являются пока особенно позитивными. Это связано также с сокращением числа иностранных граждан, владеющих русским языком. За последние 20 лет число владеющих русским языком в мире сократилось более чем на 50 миллионов человек. Пик интереса к русскому языку и культуре был достигнут на рубеже 1980–1990-х гг. Так, в конце 1980-х гг. по линии Союза советских обществ дружбы – ССОДа (ныне – Россотрудничество) русский язык на курсах в 90 странах мира изучали 600 тысяч человек (наибольшая часть – в странах Восточной Европы и Азии). За пределами СССР работали филиалы Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (ГИРЯП), в которых обучались тысячи местных русистов [2].

Изменить сложившуюся ситуацию призван федеральный проект Министерства образования и науки РФ «Образование на русском», который направлен на создание новой системы продвижения российского образования и обучения русскому языку. Одним из направлений работы в этой сфере стало формирование и поддержание открытого информационного ресурса с курсами по русскому языку и предметам общего образования на русском языке, которые будут доступны в режиме онлайн всем желающим. Проект включает разработку портала и собственно бренда «Институт Пушкина», аналогичного национальным брендам «Институт Гете», «Институт Сервантеса» и «Институт Конфуция».

Программа продвижения русского языка и образования на русском языке реализуется 20 российскими вузами, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина выбран в качестве головной организации. Программа охватит жителей 27 стран ближнего и дальнего зарубежья. В перспективе – расширение географии программы по итогам мониторинга спроса на русский язык и образования на русском языке.

Реализация подобных совместных проектов направлена на развитие бренда Российской Федерации как страны, привлекательной для ино-

странного студента. Очевидно, что международный брендинг не может осуществляться разрозненно отдельными вузами не только ввиду его дороговизны, но также и ввиду того, что конкуренция между вузами одной стороны может ослабить общую конкурентоспособность страны.

Таким образом, новыми тенденциями развития международного сотрудничества вузов России в области образования является консолидация вузов и институционализация сетевых форм сотрудничества, формирование государственной политики в области продвижения российского образования на международный рынок и усиление сотрудничества со странами, которые являются ключевыми партнёрами в экономической и политической сферах, прежде всего стран СНГ и Азиатско-Тихоокеанского региона. Данные тенденции свидетельствуют о том, что партнёрство в настоящее время рассматривается вузами как важнейший ресурс развития, который необходимо системно развивать.

Список литературы

1. Арефьев А. Л. Подготовка кадров для зарубежных стран в России и в мире [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.socioprognoz.ru/publ.html?id=331.

2. Арефьев А. Л. Тенденции экспорта российского образования. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2010. 240 с.

3. Ватолкина Н. Ш., Федоткина О. П. Академическая мобильность студентов в условиях интернационализации образования // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 2 (96). С. 17–27.

4. Ватолкина Н. Ш., Федоткина О. П. Совместные образовательные программы как форма интернационализации вузов. // О состоянии и мерах по совершенствованию межвузовских связей в рамках ЕАЭС: Сборник материалов круглого стола. М., 2015. С. 24–30.

5. Ефремова Л. И. Регионализация и глобализация образовательного пространства СНГ: социально-философский анализ: Автореф. дисс. … канд. филос. наук. М., 2010.

6. Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.garant.ru/

7. Опыт российских вузов по созданию и реализации различных моделей образовательных программ (материал подготовлен при участии ФГУП «Научно-исследовательский центр экономических преобразований») [Электронный ресурс] Режим доступа: http://inpro.msu.ru/PDF/opyt_vuzov.pdf

8. OECD (2014), Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en

INTERNATIONAL NETWORK COOPERATION OF RUSSIAN UNIVERSITIES IN THE FIELD OF EDUCATION: SUSTAINABLE GROWTH MECHANISMS

N.Sh. Vatolkina, O.P. Fedotkina

Ogarev Mordovia State University

The article discusses the current trends of glocalization in the field of international export of education, existing forms of cooperation between Russian universities in the field of education as applied to academic mobility. These trends are manifested in the pluralization and in the formation of "small" education spaces through various forms and tools of networking within international cooperation of universities. The authors make an attempt to summarize the new integration mechanisms of cooperation, which include the development and implementation of joint education programs, the creation of network universities, joint activities in the field of export of education services, formation of international associations and alliances of universities. This brings us to the conclusion that partnership is currently the most important resource for the development of education systems at the level of the individual higher education institution, the country, the region and the world as a whole.

Keywords: export of education services, international cooperation, academic mobility, joint academic programs, education networks, glocalization, university associations, education space.

УДК 37.072

СИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В РАМКАХ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

© 2015 г.

***В.И. Заботкина*[1], *В.И. Маколов*[2]**

[1] Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва
[2] Мордовский госуниверситет им. Н.П. Огарёва, г. Саранск

zabotkina@rggu.ru

Поступила в редакцию 30.06.2015

Представлены результаты реализации проекта ТЕМПУС «Совершенствование российского креативного образования: новая магистерская программа в области цифрового искусства в соответствии со стандартами ЕС». Рассмотрены современные тенденции развития совместных образовательных программ. Приведена обобщенная модель системы обеспечения качества образования применительно к институциональному и программному уровням, основанная на стандартах и рекомендациях для обеспечения качества высшего образования в европейском пространстве (Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG), утвержденных в обновленном виде Конференцией министров высшего образования в мае 2015 г. Проведен анализ российского национального контекста обеспечения качества совместных российско-британских образовательных программ на двух уровнях: в сопоставлении с критериями ESG и с Британским кодексом качества. Сформулированы ключевые приоритеты формирования и развития систем обеспечения качества в России применительно к совместным образовательным программам в контексте реализации ESG, а также представлена структура руководства по качеству как ключевого документа системы обеспечения качества образования, разработанного в рамках реализации указанного выше проекта.

Ключевые слова: совместные образовательные программы, система обеспечения качества образования, стандарты ESG, британские стандарты качества, руководство по качеству.

Глобализация высшего образования стимулирует активное международное сотрудничество образовательных организаций на институциональном и программном уровнях. Вузы разных стран объединяют свои усилия в разработке и реализации совместных образовательных программ разного типа и уровня. Данная деятельность определяется как разработка и реализация совместных образовательных программ, когда стороны принимают на себя общие обязательства по поводу целей программы, ее учебного плана и организации, присваиваемых степенях [1, с. 81]. Наиболее полное описание всех компонентов совместной образовательной программы дается в определении О.Н. Олейниковой. Совместная программа – это программа, в которой:

– партнеры согласовали все ее основные элементы (такие как учебный план, методика преподавания, система обеспечения качества, включая европейскую систему переноса зачетных единиц (ECTS), правила и принципы оценки, требования к содержанию, преподавателям и набору студентов);

– предусмотрена мобильность с периодами обучения за рубежом (в университетах-партнерах), которые признаются автоматически;

– осуществляется совместное управление программой;

– все университеты-партнеры признают присуждаемые дипломы/степени.

– в основе сравнимости лежат результаты обучения.

Рост числа совместных образовательных программ обусловлен различными факторами, основные из которых, по нашему мнению, следующие:

– изменение образовательных потребностей абитуриентов и студентов в контексте глобализации образования и науки;

– формирование единого рынка образовательных услуг и развитие международного сотрудничества вузов, увеличение импорта и экспорта образования;

– повышение гибкости форм и методов оказания образовательных услуг (дистанционное обучение, одновременное обучение по различным программам, параллельное обучение в нескольких вузах);

Рис. 1. Модель системы обеспечения качества образования в вузе на институциональном и программном уровнях

– рост мобильности студентов и преподавателей;

– развитие новых форм предоставления образовательных услуг, основанных на партнерстве и сетевом взаимодействии между организациями;

– расширение возможностей приобщения студентов к кросс-культурному опыту обучения;

– рост востребованности получения образования в иностранном вузе без постоянного пребывания за рубежом.

Совместные образовательные программы – закономерный результат международного сотрудничества университетов из различных стран. В этом контексте повышается роль международных проектов и программ, при реализации которых достигаются конкретные результаты разработки каких-либо инновационных моделей, образовательных программ, вырабатывается общее понятийное поле, выявляются нелинейные зависимости состояния образования от различных культурных, социальных, экономических и политических факторов [2, с. 70]. Одним из таких проектов является совместный европейский проект ТЕМПУС «Совершенствование российского креативного образования: новая магистерская программа в области цифрового искусства в соответствии со стандартами ЕС». Основная цель проекта – разработать магистерскую программу в области компьютерного дизайна, согласованную с европейскими университетами и основанную на стандартах европейских вузов [4].

Важным условием устойчивого роста и развития совместных образовательных программ является наличие эффективной системы обеспечения качества на институциональном и программном уровнях. В Берлинском коммюнике 2003 г. сформулирован принцип, согласно которому в совместных программах, где участвуют несколько университетов, ответственность за внутренние процедуры обеспечения и контроля качества остается за университетом, присваивающим степень. Качество образования в контексте совместной образовательной программы – это интегральная характеристика системы предоставления студентам образовательных услуг и ее результатов, выражающая меру их соответствия установленным требованиям и ожиданиям.

Общеевропейское пространство высшего образования характеризуется многообразием подходов к обеспечению качества образования. Соответствие требованиям и ожиданиям потребителей и заинтересованных сторон в различных подходах обеспечивает «общая основа» – стандарты ESG [7]. Данные стандарты и рекомендации применяются к процедурам обеспечения качества совместных и других типов образовательных программ. Обобщенная модель системы обеспечения качества вуза, основанная на стандартах ESG и ИСО 9001, приведена на рис. 1.

Реализованная модель направлена на обеспечение качества результатов образовательной, научной и иных видов деятельности на институциональном и программном уровнях.

На уровне образовательной программы важным ориентиром является концепция Fitness for Purpose (соответствие четким целям). Это предполагает четкую постановку целей программы, разработку ее концепции, реализацию, мо-

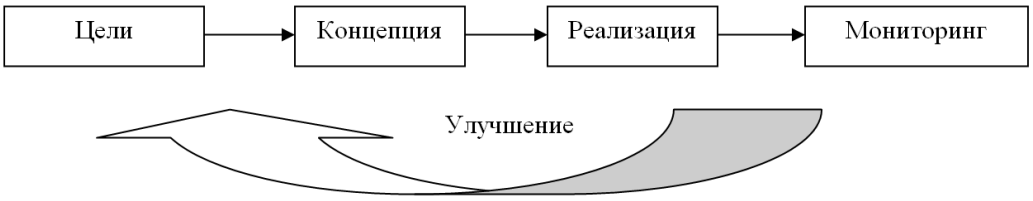

Рис. 2. Схема реализации концепции Fitness for Purpose

ниторинг и непрерывное улучшение программы (рис. 2).

Представленные этапы и соответствующие вопросы должны быть отражены в любой образовательной программе. У совместных программ должны быть единые цели и подходы к их достижению. В этой связи с точки зрения жизненного цикла образовательные программы проходят следующие этапы: планирование программы посредством анализа планов развития; утверждение программы; реализация программы; ежегодный мониторинг и повышение качества программы; периодический пересмотр программы. Логика жизненного цикла программы подчинена известному циклу Деминга Plan – Do – Check – Act (PDCA) («Планирование – Осуществление – Проверка – Действие»).

В контексте рассмотрения моделей обеспечения качества мы провели анализ требований к системам обеспечения качества с учетом национальных требований на примере Великобритании, которая накопила большой опыт в данной области и имеет богатые традиции.

В Великобритании на национальном уровне контроль и консультирование по вопросам стандартов и качества высшего образования, как известно, осуществляет Агентство по обеспечению качества в высшем образовании (the Quality Assurance Agency for Higher Education – QAA). Данное агентство является членом Европейской сети по обеспечению качества в высшем образовании (the European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA). QAA основано в 1997 г. в целях совершенствования внешнего обеспечения качества высшего образования. Этот независимый орган принадлежит организациям, представляемым руководителями университетов и колледжей. Агентство оценивает успешность выполнения вузами обязательств по управлению учебными стандартами и качеством присуждаемых степеней, а также способствует улучшению управления качеством в университетах и колледжах на основе проведения внешних аудитов на институциональном и программном уровнях.

Основополагающим документом для всех провайдеров высшего образования Великобритании, который определяет их обязанности и ожидания студентов и общества, является Кодекс качества в высшем образовании (the UK Quality Code for Higher Education) [8]. Требования этого документа должны соблюдаться в отношении международных образовательных программ, реализуемых образовательными организациями Великобритании по всему миру, также он защищает интересы студентов, обучающихся по этим программам.

Кодекс состоит из трех разделов: A – принятие и поддержание академических стандартов; B – обеспечение и улучшение качества образования; C – информация о предоставлении высшего образования.

Раздел B определяет требования к качеству образования, которым должны соответствовать вузы и колледжи. Раздел акцентирует внимание на следующих вопросах: проектирование, разработка и утверждение программ; привлечение, отбор и прием студентов в высшие учебные заведения; обучение и преподавание; предоставление студентам возможностей для развития и реализации их потенциала; активное вовлечение студентов в учебный процесс; оценка обучающихся и признание ранее полученного образования; внешние экзаменаторы; мониторинг программ и их пересмотр; апелляции и жалобы студентов; управление взаимоотношениями с другими организациями при предоставлении образовательных услуг; ученые степени.

Основные требования Кодекса качества сводятся к следующему:

– справедливое, вежливое, достойное и уважительное отношение к каждому студенту;

– студенты имеют возможность активно участвовать в процессе обучения в вузе и вносить предложения по улучшению образовательного процесса в целом;

– студенты должны быть своевременно и должным образом информированы по вопросам, связанным с образовательной программой;

– политика вуза и все процессы, связанные с обучением и образовательными программами должны быть понятными и прозрачными;

– стратегический контроль за соблюдением академических стандартов и качеством осуществляется на высшем уровне управления;

– эффективный мониторинг, пересмотр и совершенствование политики и процессов;

– эффективное вовлечение всех заинтересованных сторон обеспечивает соответствие академическим стандартам и критериям качества образования;

– поддержка научно-педагогических работников, которые, в свою очередь, должны помогать студентам в приобретении необходимого опыта и знаний.

Вопросам обеспечения качества совместных образовательных программ разного уровня посвящен раздел B10 «Управление процессом предоставления образовательных услуг совместно с другими провайдерами» части 2 Кодекса качества для системы высшего образования.

Несмотря на то что предоставление образовательных услуг в партнерстве с другой организацией позволяет получить ряд преимуществ, тем не менее существует и определенный риск снижения качества в данных условиях. Поэтому необходимо оценивать и предупреждать возможные риски снижения качества образования. Формирование эффективной системы обеспечения качества образования в этой связи является одним из ключевых механизмов риск-менеджмента при реализации совместных образовательных программ. При этом надо понимать, что подход, основанный на формировании абсолютно единой системы обеспечения качества образования в программе, выполняемой вузами в разных странах, трудно реализуем в силу правовых, организационных, культурных и иных различий. Органы управления образовательных организаций, совместно реализующих программу, должны сообща разработать и утвердить необходимые (и, возможно, различающиеся у партнеров) процедуры и процессы, гарантирующие качество образования и нивелирующие возможные риски ухудшения характеристик образовательных услуг. Разработчики могут гибко подходить к различным условиям реализации образовательной программы в зависимости от национального контекста. Если речь идет о реализации программы совместно с британским вузом, то система обеспечения качества должна соответствовать критериям Кодекса качества для системы высшего образования. Основная доля ответственности за соответствие критериям указанного документа возложена на вузы, присуждающие степени (квалификацию), и заключается в следующем:

– полная ответственность за соблюдение требований академических стандартов к качеству образовательного процесса, независимо от того, где и каким вузом-партнером реализуется образовательная программа; все компоненты образования должны эффективно управляться;

– формирование вузами-партнерами стратегического подхода к созданию возможностей обучения для студентов, организация устойчивой системы контроля за всеми видами ресурсов (включая персонал), обеспечивающих реализацию программы;

– эффективное управление всеми условиями обучения для студентов на всех уровнях управления, которые не обеспечиваются напрямую вузом, присуждающим степени. Обеспечение, поддержка, развитие и управление компонентами образования должны осуществляться в соответствии с политикой и процедурами, утвержденными органом, присуждающим выпускам степени;

– соответствие совместной образовательной программы правовым нормам обеих сторон как на организационном, так и национальном уровнях; наличие письменного и юридически обязывающего соглашения, определяющего права и обязанности сторон, которые регулярно контролируются и пересматриваются;

– оценка рисков, возникающих при реализации всех составляющих образовательной программы, на постоянной основе и с использованием конкретных и формализованных методов (процедуры риск-менеджмента);

– осуществление эффективного контроля за соблюдением академических стандартов в вузе-партнере, все механизмы обеспечения контроля и управления согласовываются с основным вузом;

– учет и ведение всех необходимых записей провайдерами по образовательной программе;

– ответственность за академические стандарты по всем программам, реализуемым от имени основного вуза. Данный вид ответственности не делегируется, и основной вуз гарантирует, что у провайдера созданы адекватные условия для получения образования и они соответствуют требованиям национального уровня;

– обеспечение соблюдения требований профессионального сообщества и законодательства;

– утверждение модулей и образовательных программ, оказание различных видов поддерж-

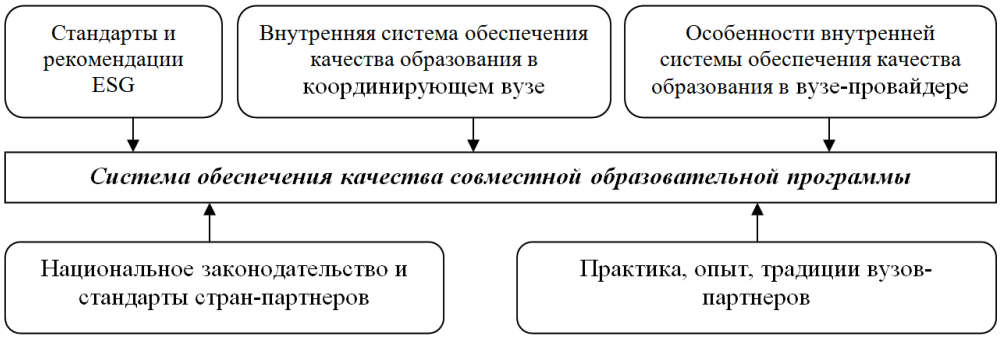

Рис. 3. Факторы формирования системы обеспечения качества совместной образовательной программы

ки партнера с целью обеспечения качества и соответствия академическим стандартам;

– четкое определение той организации, которая ответственна за прием и регистрацию студентов на модули или программу;

– обеспечение понимания партнерами требований к оценке студентов в соответствии с академическими стандартами. Зоны ответственности, различные виды и этапы аттестации студентов должны быть формализованы;

– полная ответственность за назначение, инструктирование и деятельность внешних экзаменаторов (экспертов);

– мониторинг и пересмотр модулей и программ, реализуемых через партнера, на основе четких процедур, и сравнение их с программами, реализуемыми напрямую, без участия партнеров;

– эффективный контроль за корректностью и эффективностью информации, предназначенной для целей информирования общества; предоставление всех необходимых сведений, в том числе рекламного характера, для абитуриентов и студентов;

– выдача документов об образовании с указанием достижений студентов.

Указанные требования должны быть четко определены и документированы во внутренней системе обеспечения качества вузов.

В целом, говоря о формировании системы обеспечения качества совместной образовательной программы, необходимо отметить, что это сложный и комплексный процесс, в котором необходимо учитывать ряд требований и условий:

– стандарты ESG (если речь идет о вузе-партнере из страны – участницы Болонского процесса);

– требования национального законодательства и стандарты стран-партнеров;

– внутренние требования к качеству образования в вузе, присуждающего выпускникам степени;

– особенности внутренней системы обеспечения качества образования в вузе-партнере;

– опыт, традиции и организационную культуру вузов-партнеров (рис. 3).

Модель и ключевые элементы систем обеспечения качества в британских вузах на институциональном и программном уровнях хорошо структурированы и детально документированы и, соответственно, все процессы ориентированы на детально проработанную нормативную основу, что в конечном итоге исключает субъективизм и волюнтаризм в принятии управленческих решений.

Главный вектор развития российской системы обеспечения качества образования направлен на её дальнейшую интеграцию с европейской системой образования.

В 2013 году в России был осуществлен переход от институциональной аккредитации вузов к программной аккредитации, тем самым, по существу, был выполнен переход от анализа компетентности образовательной организации к анализу процессов образовательной деятельности [3, с. 24].

В последние годы в системе обеспечения качества образования в России на национальном уровне произошли положительные изменения, связанные с повышением роли работодателей и общественности в механизмах гарантии качества, а также возрастанием открытости информации о качестве деятельности вузов. На вузовском уровне значительное внимание также уделяется развитию элементов системы обеспечения качества образования. Произошло сближение с европейской системой обеспечения качества, однако различия сохраняются. В таблице представлено сравнение положений стандартов ESG, ключевых элементов системы обеспечения качества образования одного из ведущих британских университетов в области цифрового дизайна – университета Тиссайд и российских вузов.

Таблица

Сравнение ключевых элементов системы обеспечения качества образования

Положения стандартов ESG	Ключевые процедуры системы обеспечения качества университета Тиссайд [5]	Схожие элементы и основные документы системы обеспечения качества российских вузов
Политика обеспечения качества	Стратегия, политика вуза	Стратегия вуза, политика и цели в области качества
Разработка и утверждение программ	Утверждение и периодический пересмотр программ	ФГОС ВО, Положение о разработке образовательных программ
Студентоцентрированное обучение и оценка успеваемости	Стратегия обучения, преподавания и приобретения студентами опыта Учеба, обучение, оценивание	ФГОС ВО, стандарты вуза по образовательной деятельности, положение о текущем контроле успеваемости обучающихся и т. д.
Прием, успеваемость, признание и сертификация	Признание ранее полученного образования Утверждение, поддержка и совершенствование степеней и квалификаций	Правила приема в вуз, балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов, положение о промежуточной и итоговой аттестации студентов
Преподавательский состав	Кадровая политика, стратегия обучения, преподавания и приобретения студентами опыта	Кадровая политика, конкурсные процедуры отбора НПР и система их поддержки, включая повышение квалификации
Образовательные ресурсы и система поддержки студентов	Пороговые стандарты качества, система поддержки студентов	Библиотека, электронные образовательные ресурсы и система социальной поддержки студентов, студенческий совет
Управление информацией	Коммуникации со студентами, политика обратной связи	Ученый совет вуза, совет по качеству, обмен информацией внутри вуза, обратная связь с обучающимися и другими заинтересованными сторонами
Информирование общественности	Информирование	Политика информационной открытости вуза
Постоянный мониторинг и периодическая оценка программ	Ежегодный мониторинг и улучшение, аудит качества и совершенствование	Самообследование вуза, самооценка деятельности по критериям качества, внутренние аудиты, анализ системы обеспечения качества со стороны руководства
Периодические процедуры внешнего обеспечения качества	Независимая аккредитация, процедура работы внешних экзаменаторов	Государственная аккредитация, общественная и профессионально-общественная аккредитация, внешние аудиты, бенчмаркинг и др.

Проведенный сравнительный анализ позволил определить недостаточно регламентированные элементы систем обеспечения качества российских вузов: стратегия обучения и преподавания, ориентированная на эффективную самостоятельную работу обучающихся и приобретение реальных компетенций/результатов обучения; привлечение внешних экзаменаторов (экспертов) по модулям и программам, деятельность совета по качеству; процессы непрерывного совершенствования качества образования; эффективная реализации политики и целей в области качества; систематический мониторинг основных и вспомогательных процессов, ориентированный на повышение их результативности и эффективности и др. В связи с этим нами сформулированы ключевые приоритеты формирования и развития систем обеспечения качества образования в России применительно к совместным образовательным программам в контексте реализации стандартов ESG. Они основываются в том числе и на рекомендациях, подготовленных специальной группой экспертов по модернизации высшего образования для Европейской комиссии [6] и собственных наблюдениях авторов.

1. Политика обеспечения качества. В вузе должна быть разработана и реализована эффективная политика повышения качества образования с определением необходимых ресурсов и интеграцией данной стратегии в общую стратегию вуза, включая сближение образовательной и научно-исследовательской деятельности.

2. Разработка и утверждение программ. Образовательные программы должны разрабатываться на основе диалога и партнерства с преподавателями, студентами, выпускниками и представителями рынка труда. Программы должны опираться на новые методы обучения и преподавания, чтобы студенты получили наиболее востребованные компетенции и повысили собственную конкурентоспособность.

3. Студентоцентрированное обучение и оценка успеваемости. Государство и вузы в партнерстве со всеми заинтересованными сторонами должны совершенствовать систему обучения, поддержки и консультирования обучающихся.

4. Прием, успеваемость, признание и сертификация. Успеваемость и прогресс студентов должны оцениваться на основе четких критериев и согласованных результатов обучения, с полным вовлечением преподавателей и студентов. Вузы должны внедрять кросс- и междисциплинарный подход к обучению, развивать у студентов предпринимательские навыки и инновационное мышление.

5. Преподавательский состав. Все преподаватели должны проходить повышение квалификации. Постоянное повышение компетентности персонала является обязательным требованием. Система оценки деятельности профессорско-преподавательского состава должна учитывать различные факторы (владение современными компетенциями наличие и подготовка качественных учебных материалов, уровень социальных навыков и т. д.). Необходимо поощрять талантливых преподавателей и предоставлять им образовательные и исследовательские гранты.

6. Образовательные ресурсы и система поддержки студентов. Вузы должны развивать компетенции преподавателей в области владения различными формами и технологиями обучения в цифровую эпоху и обеспечивать повышение качества образования на основе современных технологий. Вузы должны оказывать всяческую поддержку студентам в условиях возрастания их международной мобильности.

7. Управление информацией. Вузы должны обеспечивать эффективную обратную связь со студентами с целью выявления проблем по всем аспектам качества образования и его улучшения.

8. Информирование общественности. Вузы должны предоставлять стейкхолдерам полную и объективную информацию об образовательной деятельности, предлагаемых образовательных программах и условиях обучения.

9. Постоянный мониторинг и периодическая оценка программ. Вузы должны обеспечивать мониторинг, анализ и оценку своих программ в соответствии с четкими критериями и на систематической основе.

10. Периодические процедуры внешнего обеспечения качества. Образовательные программы должны систематически подвергаться независимой внешней оценке качества. Наряду с обязательной государственной аккредитацией необходимо развивать новые механизмы независимой оценки образования (общественная аккредитация, профессионально-общественная аккредитация, международная аккредитация, внешняя экспертиза/аудиты и т. д.).

Описание вышеуказанных стандартов в рамках международных совместных программ двойных дипломов целесообразно представить в руководстве по качеству (Quality Handbook). Данное руководство представляет собой системный документ и содержит описание всех процедур, инструментов и структур системы обеспечения качества для вузов-партнеров. В

рамках проекта «Совершенствование российского креативного образования: новая магистерская программа в области цифрового искусства в соответствии со стандартами ЕС» подготовлено руководство по качеству, включающего описание реализации стандартов ESG в общей части документа и процедуры обеспечения качества в конкретном вузе с учетом особенностей внутренних процессов у вузов-партнеров. Подобный подход позволяет учесть, как общеевропейские стандарты, так и лучшие практики обеспечения качества (Best practices) конкретных вузов-партнеров.

Таким образом, система обеспечения качества совместных образовательных программ требует, с одной стороны, выработки общего стратегического подхода к обеспечению качества на основе стандартов ESG и, с другой стороны, учета российской нормативно-правовой базы, а также национального законодательства страны и локальных документов вуза-партнера.

Список литературы

1. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. М.: РЕЦЭП, 2005. 199 с.

2. Олейникова О.Н. Совместные программы высшего образования как фактор интернационализации и повышения эффективности программ // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. 2014. № 2. С. 69–79.

3. Отчет по самообследованию ФБГУ «Росаккредагентство». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http:// nica.ru›files/Otchet_25 04 2014.doc.

4. Enhancement of Russian creative education: new Master program in Digital Arts in line with EU standards (Совершенствование российского креативного образования: новая магистерская программа в области цифрового искусства в соответствии со стандартами ЕС). Joint European Tempus Project (совместный европейский проект). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.arts-tempus.sstu.ru/.

5. Quality Handbook. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.tees.ac.uk/sections/about/quality_handbook.cfm.

6. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.jkuat.ac.ke/directorates/daqa/wp-content/uploads/2012/10/modernisation_teaching_and_learning.pdf.

7. Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/.

8. The UK Quality Code for Higher Education. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code.

QUALITY ASSURANCE SYSTEM IN JOINT DEGREE PROGRAMS

***V.I. Zabotkina*[1], *V.I. Makolov*[2]**

[1] Russian State University for the Humanities
[2] Ogarev Mordovia State University

The article presents the outcomes of the Joint European Tempus Project "Enhancement of Russian creative education: new Master program in Digital Arts in line with EU standards". It follows the main tendencies in the development of joint MA degree programs. The emphases are on the ESG-based model of quality assurance both at the institutional and program levels. We concentrate on the analysis of QA system in joint Russian-British degrees in two aspects: with respect to the revised version of Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG, May 2015) and with respect to Russian and British national legislation and standards. The importance of implementation of ESG in Russian QA system for joint degree programs is substantiated. We provide a comparative analysis of ESG and Russian QA system and identify the main problems and challenges.

Keywords: joint degree programs, quality assurance system, ESG standards, British quality code, quality handbook.

УДК 371.011

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ: ПАРАДОКСЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

© 2015 г.

И.В. Гребенев, Д.Д. Сомова

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

grebenev@phys.unn.ru

Поступила в редакцию 13.05.2015

Рассматриваются основные этапы становления трудового воспитания в советской школе. Авторы уделяют особое внимание переломным моментам в его развитии, а также делают выводы о причинах и следствиях переосмысления понятия трудового воспитания и его содержания. Изучение теории и практики трудового воспитания в советской школе 1917–1991 гг. позволяет авторам сделать ряд практических выводов о соотношении позитивного и негативного опыта в процессе его исторического развития, а также обозначить проблему востребованности данного опыта в современной педагогике и практике школьной жизни

Ключевые слова: труд, трудовое воспитание, советская школа.

Современное состояние российского общества жестко диктует задачу поиска новых концепций воспитания подрастающего поколения. Проведенные исследования фиксируют тенденцию постепенного исключения из мотивационной сферы молодежи таких социальных стереотипов, как «надежный защитник своей страны» и «принципиальный человек, не идущий на компромиссы» [1, с. 113]. Учеными отмечается смещение интересов старших школьников в сторону прагматизма [2, с. 95], желания трудиться в госаппарате [3, с. 87], иметь высокие заработки [4, с. 101]. Ориентация молодежи в рамках их подготовки к взрослой деятельности связана в большей степени с потребительскими аспектами, с широким участием школьника в экономической жизни страны [5]. К сожалению, вопросы, связанные с воспитательной стороной образовательной деятельности, в последнее время отошли на второстепенный план. С учетом данного обстоятельства, а также исторически неоспоримого факта наличия в нашей стране в недалеком прошлом огромного производственного и трудового потенциала актуальным представляется обращение к опыту советской воспитательной традиции, анализу ее успехов и недостатков.

Педагогика и идеология. Главная идеологическая установка, определявшая отношение к труду в СССР, – тезис о том, что советский человек работает исключительно ради собственного блага. В.И. Ленин писал: «…впервые после столетий труда на чужих, подневольной работы на эксплуататоров, является возможность работы на себя» [6, с. 196]. В аспекте школьного воспитания первых лет советской власти такой подход отражал скорее желаемое, чем действительное. Уже в 1919 г. Н.К. Крупская обратила внимание на то, что «учеба осталась старая, но наряду с ней детей заставляли мыть полы, мыть посуду, таскать дрова, разгружать вагоны, быть на побегушках. *Школу сплошь и рядом превращали в какую-то мастерскую*, где не умеющие учителя обучали детей строгать, лепить, кроить» [7, с. 23]. (Здесь и далее курсив авт.). К сожалению, это предостережение Н.К. Крупской неоднократно находило подтверждение на протяжении всего существования советской школы. Опасность превращения школы «*в какую-то мастерскую*» заключалась в потенциальном психологическом отторжении детьми всего, что связано с трудом вообще и трудовым воспитанием. А.С. Макаренко прямо говорил: «Вы можете заставить человека трудиться сколько угодно, но если одновременно с этим вы не будете его воспитывать политически и *нравственно*, если он не будет участвовать в общественной и политической жизни, то этот труд будет просто нейтральным процессом, не дающим положительного результата» [8, с. 28].

Под результатом следует понимать формирование человека с новым типом нравственности, в которой труд на благо общества занимал бы стержневое место, определяющее личностные установки и активное поведение индивида. Неразрывная связь педагогики и политики, нравственности и идеологии на протяжении

всего советского периода нашей истории стала тем фактором, который определил тенденции и направления развития процесса трудового воспитания. Его целью на протяжении десятилетий стала неуклонная и безальтернативная работа по педагогическому воздействию на молодое поколение. Теоретическое наследие «основателей» советской педагогики стало в определенном смысле той колеей, идти по которой было несложно, а выбраться при необходимости непросто. В этом – диалектическое противоречие, преодоление которого стало импульсом для развития педагогической мысли.

Трудовое воспитание строителей социализма. Новый этап строительства советского государства, связанный с окончанием Гражданской войны, переходом к мирному строительству, образованием СССР, предполагал корректировку воспитательной концепции. Труд, особенно в сельской местности, был хорошо знаком детям. Во многом именно поэтому первые учебные планы, утвержденные Государственным ученым советом в 1923–1925 гг., включали в себя раздел «труд» как наиболее практичный, значимый с точки зрения воспитания. Рассказывая школьникам первой ступени (возраст 8–12 лет) о сезонных сельскохозяйственных работах и т. п., учителя непременно обращали внимание на тяжесть и «отчужденность» такого труда до революции 1917 г., подчеркивая значимость этих преобразований.

Трудовое воспитание в этот период носило ярко выраженный политизированный характер. Учитывая специфику детской психики и недостаточную степень общеобразовательного уровня учащихся, низкую критичность в восприятии и высокую внушаемость, можно считать данный метод трудового воспитания достаточно эффективным для своего времени. Рассматривая черно-белые картинки в учебниках и размышляя о «превращении» обезьяны в человека, школьник середины 1920-х годов соприкасался с таинственным миром неизвестного, манящего и романтичного, эмоционально насыщенного процесса обучения. Такое редкое для современного информационного общества чувство «истины в последней инстанции», перенесенное сознанием школьника на слова учителя или учебник, в послереволюционной стране имело в сфере образования ни с чем не сравнимый эффект. Завороженно вслушиваясь в объяснения и вчитываясь (по мере возможности) в текст учебника, ребенок постепенно понимал главное, что должен был понять в тот исторический момент: труд – это не тяжкое бремя выполнения повинностей на «барина», это – счастливое и интересное занятие на пользу всей стране!

Дефицит квалифицированных кадров в условиях индустриализации ориентировал школу на политехническое воспитание. 25 августа 1931 г. в постановлении ЦК ВКП(б) отмечалось, что «коренной недостаток школы в данный момент заключается в том, что обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук…» [9, с. 1]. Основными были названы задачи, способствовавшие практическому применению полученных на уроках знаний: «соединение обучения с производительным трудом необходимо проводить на такой основе, чтобы весь общественно-производительный труд учащихся был подчинен учебным и воспитательным целям школы» [9, с. 3]. При этом жесткой критике был подвергнут т.н. метод проектов, который не способствовал конструктивному осуществлению связи теории с практикой (несмотря на его кажущуюся противоположную направленность) и вел, по мнению ЦК, «фактически к разрушению школы» [9, с. 3].

Исторический опыт использования данного метода в качестве главного элемента трудового воспитания не оправдал себя. История убедительно продемонстрировала, что «практицизм американского типа» не та основа, которая может стать конструктивной психолого-педагогической основой воспитания у детей трудолюбия как способа самореализации. «Прагматизм» как мотивационная основа трудовой деятельности, лишенный нематериальных, идейно-ориентированных, альтруистических ценностей, в конце концов выливается в формы антиобщественной направленности [10, с. 73].

Безусловно, школа как часть общества не была свободна от распространенных в нем методов управления. В процессе трудового воспитания 1930-х гг. нашлось место и методам принуждения. Правда, в отличие от «взрослых» форм, они не были столь жестокими. Так, учителям и школьному коллективу рекомендовалось организовать строгий контроль над четким исполнением учащимися всех возлагаемых на них видов деятельности. Воспитание социалистического отношения к труду предполагало также ведение «решительной и неустанной борьбы» с нарушениями школьного режима, ограждение школьников от «разлагающего влияния отдельных учащихся», привлечение к от-

ветственности взрослых, «отвлекающих детей от учебы» [11, с. 28]. Именно такое сочетание воспитательных приемов должно было, по мнению педагогической общественности 1930-х гг., сформировать у школьников чувство ответственности за выполнение порученного им важного задания.

Главными психологическими характеристиками оценки результатов труда считалась удовлетворенность этими результатами. Ребенок должен был усвоить, что «Гражданин нашей Родины так любит жизнь главным образом потому, что он доволен своей трудовой деятельностью, потому, что свободный и творческий труд делает его жизнь содержательной и радостной, потому, что ему предоставлены все возможности для сознательной работы в любой области» [12, с. 96].

Процесс трудового воспитания призван был подчеркнуть в сознании учащихся морально-психологическое удовлетворение от признания результатов труда другими членами общества: «Труд создает человеку известность, славу, любовь и уважение общества» [12, с. 96]. Интенсивный общественно полезный труд рассматривался как основа «социального лифтирования»: «стахановец в нашем обществе не только испытывает громадную радость от своих больших достижений, пользуется любовью и уважением, но и имеет возможность неизменно поднять свое материальное и культурно-бытовое благополучие» [12, с. 96–97].

Развитие форм трудового воспитания. В начале 1930-х гг. основным направлением школьной работы с детьми продолжало оставаться политехническое трудовое воспитание. Но с середины 1930-х гг. этот принцип стал приходить в некоторое противоречие с необходимостью развития творчества и его широкого применения. Диалектика воспитательного процесса в условиях модернизации выразилась в том, что во второй половине 1930-х гг. стала очевидной тяга детей к новым видам деятельности, не связанным непосредственно с производством. Изменения в экономике общества, урбанизация, индустриализация привели к изменениям в социуме. Перед школьниками открывалось новое будущее. Развитие авиации, дельтапланеризма, парашютного спорта отражало тенденцию военизации воспитания и одновременно «уводило» детей в мечтах и на практике от заводов и фабрик. Молодое поколение видело себя скорее в воздухе, а не у станка. Поскольку такие устремления во многом совпадали с запросами государства, необходимой корректировке должно было подвергнуться и трудовое воспитание. В феврале-марте 1937 г. наркомпросы союзных республик отменили преподавание труда в школе как самостоятельного предмета. Объяснялось это стремлением изыскать дополнительное время для изучения основ наук [13, с. 9]. С другой стороны, в этом решении проявилось понимание психологической «усталости» детей от участия в трудовом процессе, поскольку детская психика больше стремится к получению новых знаний, а не к созиданию (пусть и важному) материальных ценностей.

На смену работе в мастерских, на колхозных полях, участию в других трудовых мероприятиях, организуемых школой, приходят новые формы воспитания, не требующие от учащихся непосредственного участия в трудовом процессе. Творчество как составляющая трудового воспитания постепенно выходило на первый план не только по производственным, но и по эстетическим соображениям. К несчастью, война 1941–1945 гг. внесла свои коррективы в тенденции воспитательного процесса, но в то же время она явилась той «практикой», которая стала самым ярким «критерием истины», главным результатом трудового воспитания 1930-х гг.: сотни тысяч советских школьников заменили родителей у станка, в поле, на других участках трудового фронта, проявляя чудеса трудового героизма!

После войны определяющим фактором школьного воспитания вновь становится идеология, предусматривавшая преимущественное отношение к труду как к «делу чести, славы, доблести и геройства» [14, с. 287]. Случаи идеологических «ошибок» строго разбирались на уровне обкома партии. Так, в марте 1951 г. в школе им. Ворошилова (г. Арзамас) учитель Григорьев, «на ярких примерах показывая безрадостность труда в капиталистических странах», допустил такую «ошибку». На одном из уроков он сказал: «Часть рабочих работают в капиталистических странах 2–3 дня в неделю. Они с удовольствием бы работали всю неделю, да их капиталисты выгоняют» [15, Ф. 3. Оп. 1. Д. 8300. Л. 16]. Такая фраза вызывала в сознании детей разнообразные трактовки, поэтому учителю указали: «Учащиеся не подведены к выводу, что в условиях капитализма труд для рабочих не может быть удовольствием и почетным делом, как в СССР» [15, Ф. 3. Оп. 1. Д. 8300. Л. 16].

В сельской местности, значительно позже оправившейся от военных лишений, продолжали заниматься трудовым воспитанием по старинке. Так, в докладной записке секретарю

Горьковского обкома КПСС «О неудовлетворительном состоянии учебно-воспитательной работы в школах Богородского района» от 15 мая 1957 г. говорилось: «В школах неудовлетворительно выполняется указание XX съезда КПСС о воспитании у школьников любви к труду, о подготовке их к практической деятельности» [15, Ф. 3. Оп. 2. Д. 673. Л. 25]. Действительно, съезд дал такое указание, но как это сделать конкретно, с точки зрения методического обеспечения – во многом оставалось для педагогов загадкой. В качестве методов изменения ситуации педагогам предлагалось организовать беседы с учащимися «о пути в жизни, о выборе профессии», организовать встречи с работниками производства [15, Ф. 3. Оп. 2. Д. 673. Л. 26].

Можно назвать исключением опыт трудового воспитания, предложенный в этот период В.А. Сухомлинским [16, с. 4]. Можно назвать парадоксом то, что он не был широко применен и воспринят. Сухомлинский сумел не только разглядеть, но и открыто заявить о тех негативных тенденциях, которые мешают воспитывать искреннее отношение к труду как к творческой необходимости, о желании родителей непременно «отдать» детей в высшее учебное заведение, как наиболее «легкое» с точки зрения трудозатрат и выгодное с точки зрения материального обеспечения в будущей жизни» [16, с. 4], и о слабой теоретической разработанности анализа системы трудового воспитания «во всей ее сложности» [16, с. 9], и о кадровых проблемах школы.

Верно определив, что «чем умнее человек, чем богаче его эмоции и сильнее воля, тем ярче проявляется у него наклонность к разнообразным видам трудовой деятельности» [16, с. 15], В.А. Сухомлинский не учел (и, вероятно, не мог учесть в силу своей скромности), что сложнейшая система воспитания должна поддерживаться и реализовываться такими неординарными и преданными делу педагогики личностями, каким был сам автор.

А между тем в конце 1950-х гг. наметились новые тенденции профессиональной ориентации молодежи. В цитируемой выше докладной записке отмечалось: «чаще всего можно слышать разговоры об институтах. Ни в одной школе не было проведено встреч учащихся с бывшими выпускниками, ныне работающими в колхозах, на станках, промышленных предприятиях» [15, Ф. 3. Оп. 2. Д. 673. Л. 25]. Другими словами, справка констатировала, что у выпускников имеется тяга к продолжению обучения в вузах, что не рассматривалось как проявление трудолюбия. Страна нуждалась в «целинниках», в героях производства, чтобы «догнать и перегнать» Америку, а выпускники хотели стать студентами – переехать из деревни в город. Эта тенденция могла нарушить планы правительства относительно развития животноводства и производства зерновых, что было поставлено во главу угла во второй половине 1950-х гг. Такое положение было названо в записке «отрывом обучения от жизни» [15, Ф. 3. Оп. 2. Д. 673. Л. 25], хотя с высоты исторического опыта видится, что, скорее, было наоборот. Достаточно сказать, что комиссия Конгресса США, созданная президентом Эйзенхауэром, пришла к выводу, что именно советская система образования обеспечила СССР прорыв в космос 4 октября 1957 г. [17, с. 427].

Тяга к новой жизни, ощутимые различия между городским и сельским бытом вносили смятение в сознание школьников: «у многих учащихся старших классов, в том числе у комсомольцев… создалось нездоровое настроение бесперспективности, растерянности. Некоторые из них смотрят на труд колхозника, рабочего как на зазорный, оскорбительный для себя труд. А так как многие учащиеся не имеют уверенности в том, что попадут в институты, к учебе относятся нерадиво» [15, Ф. 3. Оп. 2. Д. 673. Л. 26]. Комсомольцы одной из школ Богородского района, отвечая на вопросы проверяющего, заявили: «Зачем стараться учиться хорошо? Все равно в колхоз, а там аттестат зрелости не нужен» [15, Ф. 3. Оп. 2. Д. 673. Л. 27]. Надо признать: такое отношение к учебе у ребят сельских школ было довольно распространенным явлением.

Новые проблемы в формировании нового человека. Изменения в советском государстве, связанные с процессом десталинизации, либерализации общественной жизни, постановкой новых социально-экономических задач, привлекли внимание и к необходимости реформирования школьного образования. 16 апреля 1959 г. был принят Закон РСФСР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в РСФСР» [18]. Основываясь на решениях внеочередного XXI съезда КПСС, которые декларировали новые цели «развернутого строительства коммунистического общества», закон устанавливал своеобразный идеал, моральный кодекс строителя коммунизма: «Человек коммунистического общества будет свободен от пережитков частнособственнической психологии, порожденной эксплуататорским строем, подготовлен к труду как умственному, так и физическому. Гармоническое развитие человека

немыслимо без физического труда, творческого и радостного, укрепляющего организм, повышающего его жизненные функции» [18]. В соответствии с этим идеалом, «оторвавшаяся от жизни» школа должна была обеспечить тесную связь обучения с трудом, с практикой коммунистического строительства.

Принципиально новых определений в отношении трудового воспитания закон не давал, да, наверное, и не мог дать. Среди этих принципов, как и прежде, декларировались включение молодежи в общественно полезный труд, выработка стремления быть полезным обществу, активное участие в производстве ценностей, необходимых для общества. К новым тенденциям трудового воспитания, отраженным в Законе можно отнести то, что он обязывал школу помогать учащимся выявить имеющиеся у них склонности и сознательно выбрать будущую профессию [18]. Именно это направление сделало актуальным решение такой проблемы, как психологическая составляющая трудового воспитания. Вслед за В.А. Сухомлинским о психологии педагогического воспитания заговорили многие ученые, в частности, главный редактор журнала «Вопросы психологии» А.А. Смирнов [19, с. 13–12], который прямо предупреждал педагогов, что «нельзя… превращать труд в тяжелое бремя, вызывающее отвращение к себе и всяческое противодействие» [19, с. 5].

К сожалению, предупреждения и рекомендации ученых далеко не всегда были услышаны. В то же время развитие научного обеспечения производственной деятельности, курс на научно-техническую революцию, увеличение сферы обслуживания населения – все это приводило к появлению более широкого выбора вариантов начала самостоятельной трудовой деятельности. Растущая популярность профессий, не связанных напрямую с производством, приводила к тому, что школьники не всегда позитивно реагировали на попытки школы воспитать их участием в общественно полезном (но зачастую не воспринимаемым как необходимым им лично) труде.

Намерение выпускников средних школ поступить в вуз стало в определенный момент тормозом на пути экономического развития. Возникла парадоксальная ситуация: наиболее развитые в интеллектуальном отношении выпускники желали продолжить образование и реализовать себя если и в сфере промышленности, то в должности никак не меньше инженера. Квалифицированный труд рабочего, даже часто и более высокооплачиваемый, не привлекал молодое поколение настолько, чтобы стать занятием на всю жизнь. Романтика заводского братства, так активно культивируемая советским искусством 1950-х гг., была в значительной мере вытеснена новыми идеалами студенчества, «физиков и лириков», путешественников и ученых второй половины 1960-х. Это во многом объясняет тот факт, что выпускники начала 1970-х стремились реализовать себя в соответствии с этими идеалами. Такое положение имело в перспективе тенденцию комплектования средних профессиональных училищ выпускниками школ, у которых «не было другой дороги». Образовательный уровень такой «рабочей смены» был заметно ниже.

Можно утверждать, что трудовое воспитание в советской школе к началу 1970-х гг. вступило в кризисную фазу развития. Именно поэтому о воспитании трудолюбия как о задаче первостепенной важности говорил в июле 1973 г. на сессии Верховного Совета СССР министр просвещения М.А. Прокофьев. Отмечая значимость не только формирования профессиональных навыков учащихся, но в первую очередь воспитания потребности в труде, он подчеркивал необходимость «создания соответствующего психологического настроя» [13, с. 4]. Этот факт указывает, помимо прочего, на существенные изменения внутренней мотивации учащихся. «Психологический настрой» на овладение навыками рабочих профессий уступал место желанию «получше устроиться» в жизни, что в то время почти повсеместно обеспечивалось высшим образованием.

Решить проблему был призван закон «Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» от 19 июля 1973 г. [20]. Целью образования в СССР, наряду с воспитанием патриотизма в духе марксистско-ленинской идеологии, называлось и воспитание сознательного отношения к труду. К сожалению, закон в части трудового воспитания не отвечал требованиям текущего момента, поскольку не вносил коренных изменений в этот процесс. Заявления министра о создании «психологического настроя» выразились в основном в традиционном обращении к сознательности учащихся, к их долгу перед страной, к марксистско-ленинским идеалам. В результате тенденция выбора выпускниками профессий, не связанных с производственным трудом, сохранилась. При этом усилилась роль родителей в профессиональной ориентации молодежи. Как отмечали, например, участники совещания педагогических работников Горьковской области весной 1977 г., «много родителей хотят видеть на работе своих детей

только с портфелем и галстуком» [15, Ф. 3. Оп. 24. Д. 665. Л. 20].

В конце 1970-х гг. стремление выпускников поступать в высшие учебные заведения вылилось в негативную тенденцию отношения к выпускникам, неспособным (или не желающим) поступать в вузы, как к неполноценным в интеллектуальном плане. Вот что об этом говорилось в справке «О коммунистическом воспитании учащихся Сормовского района» от 30 мая 1977 г.: «Народнохозяйственные планы требуют, чтобы большинство выпускников шло на производство. Однако *среди большей* части учащихся и их родителей прочно укоренилось мнение, что на работу должны идти только выпускники, слабо подготовленные в школе» [15, Оп. 2. Д. 4348. Л. 56]. Теперь среди задач трудового воспитания появлялась еще одна – попытка избежать негативного отношения к школьникам, не выражавшим желание продолжить обучение. Отношение к ним как к «слабо подготовленным» переносилось и на отношение к выбираемым ими профессиям – токарей, слесарей, трактористов, животноводов и т. д. Интересно, что знаменитая советская комедия «Большая перемена», снятая в конце 1970-х гг., была призвана хотя бы частично решить эту проблему.

В ноябре 1979 г. в Донецке состоялась Всесоюзная научно-практическая конференция, посвященная проблемам трудового воспитания. Поводом для ее проведения послужило Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» [21, с. 182]. Характерно, что лейтмотивом конференции стала идея «совершенствования» трудового воспитания, что, конечно же, должно было подчеркнуть его «правильность», лишь нуждающуюся в незначительной корректировке. Однако ситуация требовала признания этого воспитания далеким от совершенства, что предполагало его коренную перестройку. Но это как раз и упиралось в партийно-идеологический диктат. Очевидной становилась противоречивость, несогласованность между партийными установками на воспитание бескорыстного строителя коммунизма с высокими идеалами и необходимостью более прагматичного, научно обоснованного подхода к формированию позитивной трудовой мотивации у подрастающего поколения.

Реформа школы – первый этап перестройки. Проблема позитивного отношения к труду, формирование трудовой ответственности и желания трудиться вышли далеко за рамки педагогических методов решения. Нарастание кризисных явлений в советском обществе остро ставило вопрос о преобразованиях всей советской системы. В марте 1983 г. в журнале «Коммунист» была опубликована статья Ю.В. Андропова «Учение Карла Маркса и некоторые вопросы социалистического строительства в СССР». «Исторический опыт реального социализма показывает, что превращение «моего», частнособственнического в «наше», общее – дело непростое», – отмечал лидер партии и государства [22]. После этого ленинский тезис о «работе на себя» звучал уже по-иному. В июне 1983 г. на очередном пленуме ЦК КПСС руководитель государства непосредственно обратил внимание на проблему трудового воспитания: «Надо тверже проводить курс на то, чтобы прививать школьнику привычку и любовь к полезному труду. Это может быть труд физический или умственный, но обязательно настоящий труд – производительный, нужный обществу» [23, с. 4].

Новые задачи перед советской школой в области трудового воспитания были определены в постановлении Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 г. «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» [24]. Оперативно отреагировав на это постановление, журнал «Вопросы психологии» в конце апреля 1984 г. организовал круглый стол для обсуждения методов, принципов и приемов трудового воспитания. Главный редактор журнала А.М. Матюшкин обратил внимание на вопросы, которые требовали первоочередного решения. Это, прежде всего, методологические и теоретические проблемы, содержание трудового обучения и воспитания, психологические закономерности процесса трудового воспитания и методические принципы обучения, организационно-практические вопросы [25, с. 46].

В 1988 г. коллективом лаборатории психологии трудового обучения и профориентации НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР были представлены результаты исследований, начатые в ходе реализации Постановления от 12 апреля 1984 г. [26, с. 33]. Сотрудники НИИ прямо заявляли: «Потребительское отношение некоторых учащихся к знаниям как к средству достижения более престижного положения в обществе требует от школы серьезных мер для организации общественного мнения коллектива учащихся, осуждающего подобное отношение к знаниям» [26, с. 101]. В результате учеными был сделан неутешительный и довольно смелый даже по критериям перестройки

вывод: «Вероятно, назрела необходимость разработки методики обучения школьников организаторским умениям, деятельности, проводимой таким образом, чтобы она решала вопросы их нравственного становления» [26, с. 103].

Хочется заметить, что именно в тот момент, когда назрела актуальнейшая необходимость дифференцированного подхода к проблеме воспитания потребности в труде, советская педагогика все еще находилась под неизменным контролем со стороны идеологического аппарата КПСС. Это выразилось, в частности, в том, что педагоги и психологи не могли свободно применять разные методики формирования трудовой мотивации у школьников. Идеологические рамки ставили задачу «постепенного формирования коллективистической направленности» личности школьника с помощью все той же «общественно полезной деятельности» [26, с. 21]. Противоречивость постановления 12 апреля 1984 г. заключалась еще и в том, что, с одной стороны, в нем признавалась необходимость реформы, а с другой – предлагалось проводить ее на основе старых постулатов. Формализм стал главным врагом воспитания. В таких условиях только педагоги-новаторы могли себе «позволить» напрямую экспериментировать в поисках новых методов трудового воспитания. К сожалению, время педагогов макаренковского типа ушло, а педагоги типа Сухомлинского были единичны, они очень часто не «вписывались» в общую тенденцию своей «неформальностью», активной жизненной позицией, большим вниманием к практическому воспитанию, а не к протокольным «мероприятиям». Неудивительно поэтому, что многие школьники с видимой неохотой выполняли все производственные «задания» и «практики», а меры дисциплинарного воздействие усиливали в сознании школьников эффект «отторжения» такого «воспитательного» процесса. В результате, как справедливо заметил Ш.К. Царгуш, «реформа общеобразовательной и профессиональной школы, начатая в 1984 году, к сожалению, во многом обернулась неудачей» [27, с. 3].

Даже в условиях преобразований, наметившихся после 1985 г., отношение к труду в СССР по инерции продолжало оставаться идеологизированным. Труд рассматривался как «фундамент коммунистического воспитания личности» [28, с. 39]. Возможность сознательного выбора школьником будущей профессии, самостоятельно конструировать свое будущее, свою социальную позицию стала неразрешимой проблемой для советской педагогики. Школа, находясь во многом в русле старых, мобилизационных и идеологически ограниченных ориентиров, не смогла сделать «упреждающий ход» − сформировать у учащихся сознательную альтернативу и потребность в выборе. Выбор ограничивался противопоставлением «труд – тунеядство»: либо человек трудится и имеет заслуженный почет, уважение и материальный достаток, либо – все негативные, вытекающие из отказа от труда, правовые и моральные последствия. Такая ограниченность в условиях начавшегося мировоззренческого поворота очень часто «толкала» подростков, психологически склонных к самостоятельности, за рамки этого выбора. Характеристика «любой труд почетен» была не для них. Именно поэтому некоторая часть молодежи уже в школьном возрасте начинала своеобразную «трудовую» деятельность не под контролем школы и «общественности», а исключительно самостоятельно. В основном такого рода деятельность попадала под целый ряд статей Уголовного кодекса, но даже эта опасность не останавливала, поскольку компенсировалась «интересом» − либо коммерческим, либо моральным, либо и тем и другим. Школа все больше «упускала» молодежь: еще не закончив государственное обучение, многие уходили «в жизнь».

В условиях перестройки наиболее передовые педагоги видели пути реформирования трудового воспитания в связи с теми политическими и идеологическими процессами, которые протекали в обществе. Много говорилось о базировании воспитания на основе демократизации, гласности, гуманизма, не забывали и о коллективистском подходе [27, с. 6]. Новым словом в подготовке учащихся школ при этом можно считать попытку ориентации на качественный результат деятельности, на достижение высокого уровня мастерства, творческий подход к процессу труда. Другими словами, на то, что называлось «эстетизацией» труда [27, с. 7]. С сожалением приходится констатировать, что такие перспективные и благие намерения в области трудового воспитания не могли быть в полной мере реализованы без активной поддержки со стороны государства. И это еще один урок, который мы сегодня должны усвоить.

Расширившаяся возможность выбора профессии, с одной стороны, отсутствие четкого государственного «заказа» − с другой снижали для учащихся привлекательность участия в «коммунистическом» труде. Не видя иного (кроме «воспитательного») смысла от участия в нем, учащиеся нередко переносили такое отношение и на труд вообще. При этом наиболее активной жизненной позицией постепенно (пока неофициально) становилась та, которая была

направлена на удовлетворение личных, а не общественных интересов. О таких людях (также неофициально) говорили: «он умеет жить». Именно они стали альтернативным образцом трудового поведения для тех, кто в 1990-е годы будет «строить» новую экономику.

Выводы. Таким образом, изучение теории и практики трудового воспитания в советской школе 1917–1991 г. позволяет сделать ряд практических выводов о соотношении позитивного и негативного опыта в процессе его исторического развития. Однозначно можно утверждать, что государство и общество, стремящееся к перспективному и благополучному будущему, не должно оставаться в стороне от вопросов трудового воспитания.

Государству, школам, педагогическому сообществу необходимо, критически оценив, использовать позитивный опыт трудового воспитания советской школы. Такие внутренние установки, как общественный долг, реализация в труде общественно значимых качеств личности, ответственность за порученное дело, отсутствие стремления личной наживы любым способом, негативное отношение к праздности, являются жизненно важными элементами успешного функционирования государственного организма вне зависимости от идеологической конъюнктуры. Сегодня эти элементы должны занять достойное место в процессе школьного воспитания. В то же время советский опыт показал поистине губительное влияние «обюрокрачивания» педагогики и воспитания.

Стремление к инновационному развитию, к модернизации экономики должно иметь под собой прочное основание в виде устойчивого желания молодого поколения трудиться на благо государства, общества и отдельной личности. В противном случае эти стремления рискуют остаться лишь декларативными заявлениями политиков, а страну ожидает глобальный кадровый кризис. Без преувеличения можно сказать, что в этом смысле на педагогах, как и на политиках, лежит ответственность за будущее страны.

Список литературы

1. Собкин В.С. Трансформация целей и мотиваций учебы школьников // Социс. 2006. № 8. С. 106–115.

2. Солодова Г.С., Харченко И.И. Формирование экономического сознания выпускников общеобразовательной школы // Социс. 2001. № 9. С. 89–95.

3. Винтин И.А. Особенности социального самоопределения старшеклассников // Социс. 2004. № 2. С. 86–93.

4. Запесоцкий А.С. Старшеклассники сегодня: их ценности и выбор // Социс. 2006. № 12. С. 98–104.

5. Алипханова Д.Ю. Формирование экономической компетентности школьников // Педагогика. 2008. № 1. С. 119–121.

6. Ленин В.И. Как организовать соревнование // ПСС. Т. 35. С. 196.

7. Крупская Н.К. Соединение обучения с производительным трудом в единой трудовой школе // Педагогические сочинения: В 10 т. Т. 4. М.: АПН РСФСР, 1959.

8. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. М.: АПН РСФСР, 1949.

9. Постановление ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе». // За коммунистическое воспитание. 1931. № 14–15. С.1. (1–6).

10. Борисова Л.Г. Подросток в бизнесе: социализация или девиация? // Социс. 2001. № 9. С. 68–76.

11. Ривес С.М. О воспитании социалистического отношения к труду // Советская педагогика. 1940. № 2. С. 20–29.

12. Элланский В.И. О воспитании прилежания // Советская педагогика. 1939. № 11–12. С. 96–102.

13. Хитарян М.Г. Трудовое воспитание и политехническое обучение в советской школе накануне перехода ко всеобщему среднему образованию (1937–1956 гг.). Историко-педагогические очерки. Вологда: Северо-Западное книжное издательство. 1974. 219 с.

14. Кукушкин Ю.С., Чистяков О.И. Очерки истории советской Конституции. М.: Политиздат, 1987. 368 с.

15. ГОПАНО (Государственный общественно политический архив Нижегородской области)

16. Сухомлинский В.А. Воспитание коммунистического отношения к труду. М.: АПН РСФСР, 1959. 440 с.

17. Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 543 с.

18. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в РСФСР: закон РСФСР от 16.04.1959. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bestpravo.ru/sssr/yi-zakony/s8v.htm

19. Смирнов А.А. О психологической подготовке к труду // Вопросы психологии. 1961. № 1. С. 3–12.

20. Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании: закон СССР от 19.07.1973. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bestpravo.ru/sssr/gn-zakony/m1w.htm

21. Фарапонтова Э.А., Данюшевская Т.И. Психолого-педагогические проблемы совершенствования трудового обучения // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 182–184.

22. Андропов Ю.В. Учение Карла Маркса и некоторые вопросы социалистического строительства в СССР. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.sovetika.ru/sssr/andropovst001.htm

23. Скаткин М.Н., Костяшкин Э.Г. Трудовое воспитание и профориентация школьников. М.: Просвещение, 1984.

24. Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы: постановление Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bestpravo.ru/sssr/gn-zakony/c5w.htm

25. Матюшкин А.М. Психологические проблемы трудового воспитания школьников // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 46–47.

26. Психологические основы трудового воспитания школьников / Под ред. Э.А. Фарапоновой. М.: Педагогика, 1988.

27. Царгуш Ш.К. Воспитание потребности в труде у старшеклассников (по материалам школ Абхазии). Сухуми: Алашира, 1990.

28. Программа Коммунистической партии Советского Союза: новая редакция. Принята XXVII съездом КПСС. М.: Политиздат, 1986.

WORK EDUCATION IN THE SOVIET SCHOOL: PARADOXES OF FORMATION AND DEVELOPMENT

I.V. Grebenev, D.V. Somova

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

We consider the main stages of formation of work education in the Soviet school with particular attention to the turning points in its development. Some conclusions are made about the causes and consequences of rethinking the concept of work education and its content. Based on the study of the theory and practice of work education in the Soviet school during the period from 1917 to 1991, the authors make a number of practical conclusions about the relationship between the positive and negative experiences in the course of its historical development. The relevance of this experience in contemporary pedagogy and practice of school life is underlined.

Keywords: work, work education, Soviet school.

УДК 378.1

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ХИМИКОВ

© 2015 г.

Н.Р. Стронгина, А.В. Маркин

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

sn@unn.ru

Поступила в редакцию 18.04.2015

В рамках работы Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского по реализации Концепции развития математического образования в РФ проведен анализ структуры математической подготовки студентов-химиков. Предложена новая практико-ориентированная образовательная технология – математический лабораторный практикум по химии. Он поэтапно поддерживает освоение математических и профильных дисциплин на основе специально отобранных практически значимых задач. Это обеспечивает повышение качества освоения фундаментальных дисциплин и погружение в проблематику профессии. Даны предложения по обновлению содержания дисциплин, критериям отбора задач и разработке учебно-методического обеспечения. Приведены примеры.

Ключевые слова: Концепция развития математического образования в РФ, высшая математика для химиков, практико-ориентированный подход, фундаментальное образование, лабораторный практикум, качество образования, компетенции.

Введение

Концепция развития математического образования в Российской Федерации, разработанная в соответствии с Указом Президента РФ № 599 от 07.05.2012 и утвержденная Распоряжением Правительства РФ № 2506-р от 24.12.2013, ставит целью обеспечение нового уровня математического образования, ускорение развития наук и технологий и достижение лидирующего положения в мировой науке, технологии и экономике [1]. Отмечая фундаментальную роль математики, Концепция указывает на необходимость развития *широкого спектра программ математической подготовки, учитывающих образовательные потребности различных категорий учащихся*.

В целях реализации Концепции в декабре 2014 года в Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского (ННГУ) была создана Комиссия для разработки проекта Программы совершенствования математического образования в ННГУ. **Цель данного исследования**, проведенного по поручению Комиссии, – подготовка предложений по вопросам совершенствования математического образования студентов-химиков. В изучении вопроса, кроме рабочей группы Комиссии, участвовали методическая комиссия химического факультета ННГУ, а также профессоры и преподаватели химического и механико-математического факультетов. В соответствии с тенденциями развития российского университетского химического образования (фундаментальность и качество [2]), математическая подготовка химиков рассматривается в данной работе комплексно, как результат освоения студентами и математических, и профильных дисциплин.

1. Предмет и результаты исследования

Предмет исследования – математическая подготовка студентов, обучающихся в ННГУ по специальности «Фундаментальная и прикладная химия» (далее – ФПХ) и по направлению «Химия» (далее – Химия) с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов 3-го поколения (ФГОС-3) и задач, поставленных «Стратегией развития Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского – Национального исследовательского университета – до 2020 года». Приоритетными для развития химической науки в ННГУ являются научные платформы «Науки о материалах» и «Молекулярно-биологические, физические, химические, биомедицинские и экологические основы живых систем» («Живые системы»).

Основной результат исследования – необходимость *поэтапного системного согласования преподавания отдельных вопросов математических дисциплин и дисциплин профессионального цикла* в целях достижения студентами качественно нового уровня владения математическим инструментарием, понятийным аппаратом и эффективного погружения в проблемати-

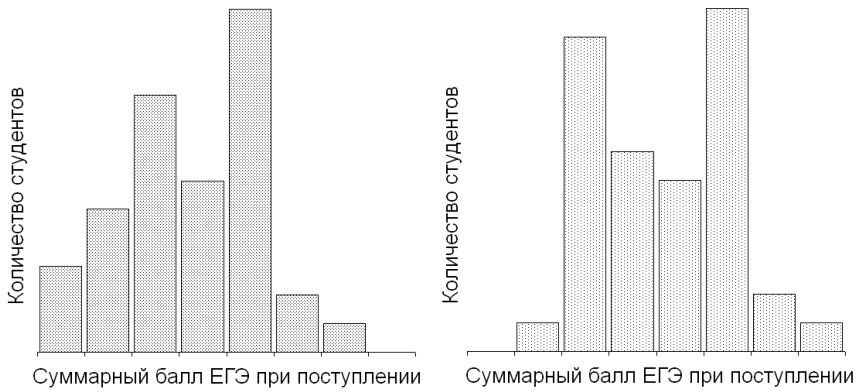

Рис. 1. Распределение студентов 1 курса по значению суммарного балла ЕГЭ при поступлении в вуз, специальность (слева) и направление (справа), 2014 г. Шаг шкалы – 20 баллов

ку профессии (практико-ориентированный подход [3]).

Термин *системное согласование* характеризует успешный опыт образовательных программ по специальности и направлению «Прикладная математика и информатика» на факультете ВМК Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и факультете ВМК ННГУ. Здесь при изучении *ряда фундаментальных дисциплин* рассматривается *ряд общих модельных задач*, и каждый раз студент исследует (решает) такую задачу *методами изучаемой им дисциплины.* Тогда, например, уравнение теплопроводности (как модельная задача) позволяет студентам освоить: 1) определения и свойства полных и частных производных; 2) методы построения моделей физических процессов; 3) анализ условий существования и единственности решений, их построение; 4) получение численных решений, анализ сходимости; 5) вопросы разработки программных средств; 6) возможности математических пакетов и библиотек; 7) способы оптимизации численных алгоритмов и т.д.

По итогам исследования в целях совершенствования математического образования химиков подготовлены **предложения, реализующие практико-ориентированный подход:**

1) формирование банка *модельных задач*;

2) обновление отдельных компонент (модулей) обязательного курса «Математика»;

3) разработка компонент (модулей) *математического обеспечения* дисциплин профессионального цикла, интенсивно использующих математический аппарат;

4) разработка *математического лабораторного практикума по химии* как инструмента повышения качества математического образования и погружения в проблематику профессии;

5) *ускорение «информационной» составляющей математической подготовки*, а именно изучение основ математического моделирования, численных методов и возможностей компьютеров, то есть *современных методов прикладной математики*, на младших курсах;

6) адаптация текущего контроля успеваемости, учебных проектов и лабораторных работ к *неодинаковым образовательным потребностям обучающихся*. Например, в ННГУ распределение первокурсников (химиков) по значению суммарного балла ЕГЭ является бимодальным (см. рис. 1), и такие различия значимо сказываются на показателях успеваемости в вузе. Как следствие, учебный процесс должен быть эффективен для двух равночисленных кластеров одновременно: для тех, кто поступает в вуз с типичным уровнем подготовки, и тех, кто имеет более высокие достижения.

Для реализации этих предложений нужна совместная (математики и химики) **разработка учебно-методического обеспечения**. Далее на его основе могут быть обновлены разделы дисциплин, лабораторные работы и учебные проекты, задания для самостоятельной работы и сформированы (если нужно) новые учебные дисциплины.

Обновления могут состоять в следующем.

В рамках курса «Математика» – расширить подготовку по линейной алгебре (с учетом современных компьютерных инструментов решения задач). В раздел «Теория вероятностей и математическая статистика» – включить вопросы обработки экспериментальных данных, регрессионного анализа и планирования эксперимента (на специализации «Аналитическая химия» читают соответствующие дисциплины по выбору).

Другие обновления могут состояться как в рамках курса «Математика», так и в рамках

профильных курсов. Например, при изучении кристаллохимии студентам нужны тензорное исчисление и свойства инвариантов преобразований, при изучении квантовой химии требуется теория групп и математические основы метода магнитных орбиталей – линейных комбинаций атомных орбиталей (МО–ЛКАО). При изучении химической кинетики и термодинамики требуется более глубокая подготовка в области дифференциального и интегрального исчисления, дифференциальных уравнений, математической статистики (методы статистической, нелинейной неравновесной термодинамики нужны для междисциплинарного научного направления «Живые системы»). При проведении исследований в области органической химии может оказаться полезной теория графов [4–7].

Указанный выше математический инструментарий достаточно широко представлен в учебной литературе для математиков и в научной литературе по химии. Актуальным является *компактное включение* материала в систему подготовки химиков.

2. Формирование банка модельных задач

Последовательность дисциплин, в рамках которых может или должна рассматриваться та или иная модельная задача, назовем **цепочкой задачи**. Для отбора задач и определения цепочек был проведен анализ требований ФГОС-3 и анализ рабочих программ дисциплин [8–10].

В соответствии с ФГОС-3 от выпускников по специальности «Фундаментальная и прикладная химия» и бакалавров по направлению «Химия» требуются такие **общекультурные и профессиональные математические компетенции**, как:

– «способность использовать в познавательной и профессиональной деятельности базовые знания в области математики и естественных наук» (ФПХ, ПК-3);

– «…применение методов математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования» (ФПХ, ПК-4; Химия, ОК-6);

– «владение методами регистрации и обработки результатов химических экспериментов» (ФПХ, ПК-15; Химия, ПК-8); а также ряд компетенций, связанных с необходимостью и умением работать на компьютере.

На их развитие нацелены обязательные курсы **«Математика»**, **«Информатика»** и обязательный для специалитета курс **«Вычислительные методы в химии»**. Фундаментальные разделы математики «Математический анализ», «Аналитическая геометрия», «Линейная алгебра», «Дифференциальные уравнения», «Численные методы», «Теория вероятностей и математическая статистика» являются для химиков обязательными.

На математический инструментарий опирается обязательный для химиков курс **«Физика»**, а именно, разделы «Механика», «Молекулярная физика и термодинамика», «Электродинамика и оптика», «Основы квантовой механики».

Математический аппарат интенсивно используется при изучении обязательных дисциплин профессионального цикла: **«Квантовая химия»**, **«Физическая химия»**, **«Химическая технология»** и др. В рамках вариативной части профессионального цикла студентам 12 специализаций и 11 профилей подготовки (ФПХ и Химия) читаются **более десятка дисциплин**, посвященных технологии и физико-химическому анализу специальных классов объектов (полупроводники, полимеры и др.). В этих курсах также используется либо математический вывод, либо результаты базовых дисциплин.

Соответственно требованиям ФГОС-3, результаты освоения перечисленных дисциплин взаимосвязаны: *освоение одной дисциплины создает основу (поддержку) для освоения другой*. Например, по итогам изучения **квантовой химии** студенты должны «понимать, как применяют аппарат квантовой механики в статистической термодинамике, молекулярной спектроскопии и других разделах современной химии» [8; 10]. По итогам изучения **физической химии** – понимать ее роль как «теоретического фундамента современной химии, владеть основами химической термодинамики, теории растворов и фазовых равновесий, элементами статистической термодинамики, знать основы химической кинетики и катализа, механизма химических реакций, электрохимии» [8; 10]. По итогам изучения дисциплин **естественнонаучного и математического цикла** – «владеть методами расчета свойств веществ по формулам статистической термодинамики и решения уравнений химической кинетики» [8; 10] и т.д.

Таким образом, если модельная задача ставится по физической химии, ее цепочка будет включать несколько дисциплин, изучаемых в течение нескольких семестров. **Формирование банка модельных задач определяется следующим.** Задача должна быть практически значима и доступна студентам одновременно с изучением курса «Математика», то есть в 1–3 семестрах. Поскольку в соответствии с рабочими планами изучение курса «Математика» предшествует изучению многих профильных

дисциплин, модельная задача должна быть снабжена *сквозным описанием, охватывающим все ее ключевые аспекты с учетом всей последующей цепочки профильных дисциплин.*

Такие же описания и, возможно, компьютерные программы (тренажеры) нужны для модельных задач по другим разделам химии, включая задачи для программ магистратуры.

3. Математический лабораторный практикум по химии

По способу организации работы и последующего внедрения результатов можно выделить два направления подготовки учебно-методического обеспечения:

1) разработка задач и примеров из сферы профессиональной деятельности химиков, раскрывающих смысл основных понятий и методов при изучении курса «Математика»;

2) разработка методического обеспечения, нацеленного на повышение качества освоения математической компоненты профильных дисциплин, включая решение задач.

Комплексное решение проблемы внедрения практико-ориентированных задач в учебный процесс может обеспечить **математический лабораторный практикум по химии (МЛП)**. В 1–3 семестрах он может поддерживать освоение курса «Математика», затем – освоение профильных дисциплин. Практикум может быть встроен в эти курсы или организован как самостоятельная дисциплина (аналог – «Практикум на ЭВМ» для прикладных математиков, поддерживающий поочередно от семестра к семестру изучение многих учебных дисциплин). По учебным целям и задачам МЛП есть аналог университетских лабораторных практикумов по химии, физике и др., но акцент здесь делается на *математической постановке задачи*, *корректном применении математических методов и содержательной интерпретации результатов.* Так как в 1–3 семестрах выполнение математического практикума опережает изучение многих профильных дисциплин, каждая задача, предлагаемая студентам в данный период, должна быть снабжена *специальным описанием* с указанием ее роли при изучении химии и подхода химиков к ее решению.

Этот вывод был получен при отборе задач: при рассмотрении 120 задач, взятых из научной и учебной литературы, для практикума были предварительно отобраны 25. *При отборе учитывались*: 1) прикладная или теоретическая значимость задачи; 2) актуальность технологий, их экономическая целесообразность; 3) соответствие тематики задач возможной последующей специализации студентов на кафедрах; 4) профильный для химиков характер задачи, если задача иллюстрирует смысл фундаментальных математических понятий.

Как показал отбор, для классических методов есть современные приложения. Например, в электрохимии необходимы расчеты и оптимизация формы катода. При проведении глубокой очистки (получение высокочистых веществ) используются конечно-разностные методы расчета параметров ректификационной колонны. При решении задач медицинской диагностики (перенос частиц в свободных объемах макромолекул) потребуются вычисление свободных объемов и кратные интегралы.

Наряду с задачами практикум может включать *библиотеку примеров*, показывающих возможности математического моделирования. Студентам может быть рассказано о том, как с целью замены технологии получения полиуретанов из изоцианатов и диолов разрабатывалась экологически более привлекательная обратимая реакция получения полиуретанов из циклоуретанов путем раскрытия цикла [11]. По запросу разработчиков ученые ННГУ провели ее *термодинамический анализ*. Оказалось, что приращение энергии Гиббса является положительным ($\Delta_r G^0(T) > 0$) и, как следствие, равновесие реакции смещено в сторону исходных веществ. Так была установлена принципиальная невозможность раскрытия цикла, и в настоящее время для получения полиуретанов из циклоуретанов разработан многостадийный синтез.

Практикум по численным методам (как фундаментальному разделу высшей математики) и **практикум по базам профессиональных данных** (умение работать с ними предусмотрено требованиями ФГОС-3) на данном этапе могут рассматриваться как *часть математического лабораторного практикума по химии*. Современные программные средства для обучения методам решения задач могут быть выбраны по согласованию с факультетом (например, пакеты Maple, MathCad, Mathematica, MatLab и др.), а для освоения сути математического аппарата и развития интуиции студентам полезно показать некоторые старые приемы, например численное интегрирование по экспериментальным данным с помощью химических (точных) весов.

4. Примеры

Пример 1. Рассмотрим обратимую химическую реакцию $\sum_i \alpha_i A_i \leftrightarrow \sum_j \beta_j B_j$ при посто-

янных давлении p и температуре T' в отсутствие фазовых переходов. Вещества, указанные слева, называют исходными (A_i). Справа указаны продукты реакции (B_j). Величины α_i, β_j есть стехиометрические коэффициенты. Результат реакции, то есть смещение ее равновесия в сторону продуктов или исходных веществ, при заданных p, T' определяется приращением энергии Гиббса $\Delta_r G^p(T')$. В случае если $\Delta_r G^p(T') < 0$, равновесие смещено в сторону продуктов, а при $\Delta_r G^p(T') > 0$ – в сторону исходных веществ. *Если термодинамические свойства реагентов известны, результат реакции, определяемый значением* $\Delta_r G^p(T')$, *может быть указан без проведения эксперимента.*

Покажем, какие математические методы нужны для понимания расчетов $\Delta_r G^p(T')$.

Для расчета $\Delta_r G^p(T')$ используют уравнение Гиббса–Гельмгольца $\Delta G = \Delta H - T\Delta S$ и уравнения Кирхгофа, вытекающие из дифференциальных уравнений $C_p(T) = dH/dT$ и $C_p(T) = (TdS/dT)_p$. Здесь G – энергия Гиббса, H – энтальпия, S – энтропия, $C_p(T)$ – изобарная мольная теплоемкость вещества, T – температура. Обозначение Δ_r указывает на сопоставление двух гипотетических состояний системы («только продукты» – «только исходные вещества») и одновременно является оператором вычисления взвешенной суммы. Весами являются β_j со знаком «плюс» и α_i со знаком «минус».

Тогда $\Delta_r G^p(T') = \Delta_r H^p(T') - T\Delta_r S^p(T')$, где энтальпия реакции $\Delta_r H^p(T')$ и энтропия реакции $\Delta_r S^p(T')$ при температуре T' вычисляются по энтальпии и энтропии при температуре 298.15 К, принимаемой за стандарт. Для этого к значениям $\Delta_r H^p(298.15)$ и $\Delta_r S^p(298.15)$ прибавляют интегралы по dT и $d\ln T$ соответственно от взвешенной суммы изобарных теплоемкостей реагентов. Интегрируют от 298.15 К до исследуемой T'.

Величину $\Delta_r S^p(298.15)$ определяют как *взвешенную сумму энтропий реагентов* при 298.15 К. Величину $\Delta_r H^p(298.15)$ – как *взвешенную сумму энтальпий образования реагентов*: иногда их можно получить по результатам сжигания образцов при 298.15 К в термостате по специальной технологии (сжигание при комнатной температуре). **Для многих известных реагентов их теплоемкости, абсолютные энтропии и энтальпии образования известны.** Для новых реагентов термодинамический анализ проводят экспериментально. В итоге по значению и знаку $\Delta_r G^p(T')$ узнают результат реакции.

Пример 2. Основным показателем базы данных по термодинамике является мольная изобарная теплоемкость $C_p^0(T)$, зависящая от температуры и измеренная для достаточно чистых образцов вещества при стандартном давлении $p = 1$ атм. В диапазоне 5–350 К значения $C_p^0(T)$ получают методом высокоточной адиабатической калориметрии, а в диапазоне от 300 до 650 К – методом дифференциальной сканирующей калориметрии. В любом случае задаются начальная и конечная температуры нагрева образца и шаг нагрева dT. Прибор вычисляет отношение количества тепла δQ, затраченного при нагреве образца в термостате от температуры T до $T + dT$, к приращению температуры образца dT, что должно соответствовать изобарной теплоемкости: $C_p^0(T) = \delta Q/dT$.

Поскольку при температурах фазового (физического) перехода тепло δQ будет затрачено не только на нагрев, но и на переход, а также в силу погрешности измерения δQ, погрешности реализации шага dT и в силу невозможности достижения температур 0–4 К значения $C_p^0(T)$ проходят обработку: 1) определение диапазона температур физического перехода и температуры перехода; 2) полиномиальное сглаживание на участках фаз методом наименьших квадратов; 3) экстраполяция с участка фазы на участок фазового перехода слева и справа с разрывом 1-го рода при температуре перехода; 4) экстраполяция в интервал сверхнизких температур на основе моделей квантовой теории теплоемкости.

Затем по уравнениям Кирхгофа интегрированием $C_p^0(T)$ по температуре от 0 до T с учетом *энтальпии физических переходов* вычисляют энтропию, энтальпию и энергию Гиббса для нагрева 1 моля вещества. Полагая $S^0(0) = 0$, получают абсолютную энтропию $S^0(T)$. *Значения* $S^0(T)$ *и* $C_p^0(T)$ *нужны при решении примера 1.*

Пример 3. Задача экстраполяции значений теплоемкости в область недостижимо низких

температур каждый раз возникает заново при изучении термодинамических свойств новых материалов, еще не включенных в базы данных. Для ее решения используют квантовую теорию теплоемкости, в основе которой – подход, предложенный А. Эйнштейном. Одноатомное твердое тело рассматривается как набор осцилляторов с 3-мя степенями свободы и одинаковой частотой. Энергия 1 моля вещества определяется суммированием энергий колебаний по формуле Планка. Изохорную мольную теплоемкость вещества определяют как частную производную внутренней энергии по температуре: $C_V(T) = (\partial U/\partial T)_p$. Этот подход был развит в модели П. Дебая: одноатомное твердое тело рассматривается как набор осцилляторов с 3-мя степенями свободы и «непрерывным» спектром частот (максимальную частоту колебаний и распределение колебаний по частоте считают известными). Тогда при определении внутренней энергии 1 моля вещества суммирование энергий описывается интегрированием по спектру частот. Изохорную мольную теплоемкость определяют аналогично: $C_V(T) = (\partial U/\partial T)_p$.

Как показывает изучение работы [12], студенты могут вывести $C_V(T)$ и при $T \to 0$ получить $C_V(0) = 0$, что эквивалентно формулировке третьего начала термодинамики и подтверждает адекватность моделей. С помощью рядов, предельных переходов и замены собственного интеграла на несобственный зависимость $C_V(T)$ упрощается и в том числе выводится закон Дебая, устанавливающий *кубическую зависимость теплоемкости от температуры вблизи абсолютного нуля*: $C_V(T) = AT^3$.

С середины XX века в связи с задачами термодинамического анализа новых классов объектов (полимеров) используется модель В.В. Тарасова, опирающаяся на другие предположения о числе степеней свободы осцилляторов и распределении колебаний по частоте [13]. В рамках этой модели для цепных и плоских твердых структур получают *линейные и квадратичные зависимости теплоемкости от температуры вблизи абсолютного нуля*. Последующее развитие приборной базы высокоточной адиабатической калориметрии и физико-химических методов анализа волновых распределений (ансамблей осцилляторов) способствовало как масштабным экспериментальным исследованиям, так и созданию на основе квантовой теории теплоемкости новых моделей (например, фрактальная модель теплоемкости [13]). Вместе с тем в зависимости от типа исследуемых объектов классические подходы Дебая и Эйнштейна, а также их суперпозиции активно используются и в настоящее время [14].

Так как при низких температурах 0–20 К изохорная теплоемкость совпадает с изобарной, указанные выше функциональные зависимости $C_V(T)$ можно использовать при решении примера 2 для экстраполяции $C_p^0(T)$ в область абсолютного нуля.

Приведенные выше примеры показывают тематику заданий математического практикума для одной и той же модельной задачи – «Анализ теплоемкости и приложения». В числе заданий – расчет энергии Гиббса, обработка рядов теплоемкости, расчет термодинамических свойств вещества, анализ квантовых моделей теплоемкости. При выполнении заданий практикума осваиваются вопросы *дифференциального и интегрального исчисления, решение дифференциальных уравнений, применение свойств бесконечно малых величин, пределов и рядов, понятия о плотности вероятности, численные методы,* а также работа с базой данных и навыки работы на ЭВМ. Необходимые теоретические представления о модельной задаче формирует дисциплина «Физическая химия».

Заключение

В рамках работы Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского по реализации Концепции развития математического образования в РФ проведен анализ структуры математической подготовки студентов-химиков и сформирован комплекс предложений, реализующих практико-ориентированный подход.

Ядром указанных предложений является новая практико-ориентированная образовательная технология – *математический лабораторный практикум по химии*. Он поэтапно поддерживает освоение математических и профильных дисциплин на основе специально отобранных практически значимых задач.

Практикум способствует *эффективному освоению профессии и повышению качества изучения фундаментальных математических и профильных дисциплин.*

Модельные задачи практикума могут быть также использованы в системе подготовки студентов-математиков, а предложенный в работе подход – при подготовке предложений по совершенствованию математического образования студентов других естественнонаучных специальностей.

Список литературы

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утв. Распоряжением Правительства РФ от 24.12.2013 г. № 2506-р) // Официальный интернет-портал правовой информации. 27.12.2013. – URL: http://publication.pravo.gov.ru (дата обращения 01.12.2014).

2. Современные тенденции развития химического образования: фундаментальность и качество / Под общ. ред. академика РАН В.В. Лунина. М.: Изд-во МГУ, 2009. 158 с.

3. Бурянина Н.С., Лысенков И.С., Лесных Е.В., Пшенников А.А. Образовательный процесс Федерального университета как платформа для внедрения инновационных практико-ориентированных технологий обучения. // Инженерное образование. 2013. № 13. С. 73–77.

4. Дрейпер Н., Смит Г. Прикладной регрессионный анализ. М.: Статистика, 1973. 366 с.

5. Кинг Р. Химические приложения топологии и теории графов. М.: Мир, 1987. 560 с.

6. Еремин В.В. Математика в химии. М.: МЦНМО, 2011. 64 с.

7. Ибрагимов Н.Х. О преподавании курса «Дифференциальные уравнения и математическое моделирование» с введением элементов группового анализа // Математика в высшем образовании. 2013. № 11. С. 11–20.

8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 мая 2010 г. № 531 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) «бакалавр»)» // Федеральный портал «Российское образование». – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm531-1.pdf (дата обращения 15.01.2014).

9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 мая 2010 г. № 547 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) «магистр»)» // Федеральный портал «Российское образование». – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm547-1.pdf (дата обращения 15.01.2014).

10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 24 декабря 2010 г. № 2061 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 020201 Фундаментальная и прикладная химия (квалификация (степень) «специалист»)» // Федеральный портал «Российское образование». – URL: http:// www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm2061-1.pdf (дата обращения 15.01.2014).

11. Лебедев Б.В., Веридусова В.В. Термодинамика полимеризации циклоуретанов с раскрытием цикла // Доклады академии наук. 2001. Т. 379. № 2. С. 205–208.

12. Рабинович В.Б., Нистратов В.П., Тельной В.И., Шейман М.С. Термодинамика металлоорганических соединений: Монография. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1996. 297 с.

13. Lazarev V.B., Izotov A.D., Gavrichev K.S., Shebershneva O.V. Fractal Model of Heat Capacity for Substances with Diamond-Like Structures // Thermochim. Acta. 1995. Vol. 269/270. P. 109–116.

14. Smirnova N.N., Letyanina I.A., Larina V.N., Markin A.V., Sharutin V.V., Senchurin V.S. Thermodynamic properties of pentaphenylantinomy Ph_5Sb over the range from $T \to 0$ to 400 K // J. Chem. Thermodynamics. 2009. Vol. 41. P. 46–50.

MATHEMATICAL TRAINING IMPROVEMENT FOR CHEMISTRY STUDENTS

N.R. Strongina, A.V. Markin

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

Some proposals to improve the structure of mathematical training for chemistry students at the Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod are described. Our analysis of this structure was carried out in the course of the work to implement the State Concept of Developing Russian Mathematical Education. A new practice-oriented educational technology (mathematical laboratory practicum for chemists) is suggested. The practicum supports step by step mastering of mathematical and professional competences by solving some specially selected problems of practical significance. This contributes to improving the understanding of mathematical tools and ensures immersion into future professional activity. Some examples of practicum problems are provided.

Keywords: State Concept of Developing Russian Mathematical Education, higher mathematics for chemists, practice-oriented approach, fundamental education, laboratory practicum, quality of education, competences.

УДК 378 + УДК 372.882

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИГРА КАК МЕТАФОРА И ТЕХНОЛОГИЯ: ФИЛОСОФСКО-ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ

© 2015 г.

В.А. Фортунатова

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

fortunatova2@mail.ru

Поступила в редакцию 10.04.2015

Рассматривается полифакторная природа образовательной игры как разновидности гуманитарных технологий. Замена игры ее псевдоподобием приводит к снижению креативного потенциала личности. Игра не скрывает, но выявляет смыслы, которые обогащают содержание и последствия обучающего воздействия на аудиторию. Раскрывается значение игры для упорядочивания взаимосвязи компонентов сознания в условиях нелинейной образовательной модели.

Ключевые слова: игра, играизация, метафора, технология, институция, артизация, аккумуляция, парадокс.

Постановка проблемы

Современное образовательное пространство столь обширно и многообразно, что чаще всего имеет дело не столько с реальным миром, сколько с его системной парадигмой, разнообразными моделями, постигаемыми логико-математическими и экспериментальными средствами.

Однако мир всегда остается богаче относительно тех идей, которые передаются в ходе образовательного процесса, а само образование все больше превращается в иллюзию, которая создается коллективными усилиями и стремится превратиться в реальность. Использование искусственных «универсальных конструкций» с отбором содержания, соответствующего заданной схеме, ограничивает полноценное функционирование образовательной системы. Она все больше сосредотачивается на профессиональной ориентации в ущерб целевому образу специалиста, из которого выхолащивается созидательная энергия, поглощаемая усилиями приспособления к изменениям среды за счет студенческой и академической мобильности.

«Интернационализация высшего образования, – отмечает международный консультант по вопросам высшего образования при ЮНЕСКО Роджер Яп Чао-мл., – должна ориентироваться не только на трансформирующие задачи нового мира и его экономическую составляющую, но также и на политические, культурные, академические процессы, которые включают в себя формирование личности, улучшение общества, развитие глобального гражданства» [1, с. 9]. Все большее распространение в нашей стране и в мире находит понимание культуры как важной соединительной субстанции между отдельными предметами профессионально-образовательного цикла, личностными качествами педагогов и студентов, экономики и гуманитаристики знаний. В таких условиях создание живой и устойчивой образовательной среды становится актуальной задачей, для решения которой требуются новые технологии.

Одной из них является полифакторная игра, выступающая как социальный институт мира образования, как состояние внутреннего духовного мира его обитателей, как одновременная связь с действительным и нереальным, как, наконец, способ становления личности. Диалогический универсализм, рождающийся из правил новой игры, имеет целью развивать высшие человеческие свойства, становясь при этом гуманитарной технологией, сохраняющей в себе метафорическую основу сходства и аналогии между людьми.

Анализ ресурса

Игра в образовании – это целостный образ реальности, частью облеченный в понятия, частью – интуитивный, частью – плод интеллектуальных усилий, а в большей степени – сплав эмоции и даже особой образовательной магии. Переплетение игры с реальностью предоставляет свободу маневра, а это обеспечивает свободу действий, необходимую в образовании так же, как в искусстве, физике, поэзии и математике. Гуманитарный курс должен требовать от студента усилия понимания в той же мере, как и учебный курс по высшей алгебре, ибо он пред-

ставляет собой миниатюрную модель мира, в которой каждый составляющий ее элемент может принять участие в формировании все новых и новых значений. Однако между понятиями «образование» и «игра» существуют отношения *контрадикторности*, т.е. противоречия, по признаку «серьезности» – «несерьезности». Модус фиктивности выражается в ней кантовской формулой «как если бы». Именно он позволяет уподобить эти логически несопоставимые и онтологически несходные сущности.

В гуманитаристике игра двойственна, основана на сплаве мысли и чувства, и эта двойственность отражает глубинный антагонизм человеческого духа. В человеческом сознании и в душе борются между собой ratio и intuitio. Задача современной школы не примирить, а гармонизировать эти два начала. В этом суть современного образовательного поиска. Требуются не конфликт, не противоборство, а поиск средств их согласованности и уравновешенного напряжения при формировании нового объективно-креативного мышления выпускника вуза. Общий признак игры – ее мотив – лежит не в результате, а в самом процессе. В этом ее сущностном свойстве отчетливо проступает возможность обновления образовательного пространства, т.е. вполне достижимый практический результат.

О том, что игра – это бытийственное состояние человека, известно достаточно давно. К идеям Канта, Шиллера, Хёйзинги, столь востребованным в наше время, добавилось появление компьютерных игр, которые в руках педагога стали мощным инструментом в решении его профессиональных задач. Перед ним открылся целый спектр новых обучающих возможностей, которые были призваны начать новую эру в повышении качества образовательных услуг.

Первые итоги уже известны: у обучаемых повысилось логическое мышление, но одновременно обеднел эмоциональный мир, незаметно стали исчезать эмоции, не вызываемые реакцией удовольствия. Создание сказочной атмосферы для решения математического примера, обширный информационный ресурс по любому поводу породили новые виды образовательных симуляций, смысловых имитаций, скольжения по поверхности «скачанных» идей. Особым видом мотивации к обучению стали лишь комфорт и удовольствие. Инфойнтенмент *(information* — информация и *entartainment* — развлечение) как способ подачи материала в различных медийных жанрах проник и в образовательную сферу. Однако здесь речь идет не столько об игре, сколько об играизации как явлении современных открытых обществ с нелинейным развитием. Играизация заменила контркультуру, проникла в идентичность (identity society), создала инфотейнмент (infotainment), т.е. карнавальность информпространства. В отечественной гуманитаристике обозначились два понимания этого свойства современного сознания.

Одно из них связано с идеями Л.Т. Ретюнских, утверждающей, что игра есть сложный многоуровневый феномен, онтологически укорененный в антропологической реальности и наделенный характеристикой субъективности [2].

Автор второй концепции С.А. Кравченко, трактующий играизацию как внедрение принципов игры и эвристических элементов в прагматические жизненные стратегии, отмечает такое ее нынешнее состояние, как иррациональная рациональность. Он полагает, что эта новая, формирующаяся парадигма рациональности позволяет в предпринимательстве, политике, культуре и даже в личной жизни противостоять давлению хаоса, становясь фактором социального порядка постмодернистского типа [3, с. 144].

Образование как вид развлечения породило особые формы творческой беспомощности – несамостоятельность мышления, косноязычие при трансляции заимствованного и не всегда доброкачественного контента; а сама режиссура предметно-личностного развития оказалась «в руках» у Машины. Возникла необходимость отступить от завоеванного, вернуться к органической природе гуманитарной игры и развести оба вида образовательной технологии.

Допущение, что образование есть «как бы игра», составляет суть изначальной метафоризации и указывает на то движение мысли, в результате которого появляется новое понятие – «образовательная игра». Переход с гипотетического на реальное, с несерьезного на серьезное придает этому понятию качество поисковой модели, направленной на максимальное достижение целей в современном образовании. Определение игры, которое дает «Новейший философский словарь» [4], сводится к тому, что это деятельность, лишенная прямой практической целесообразности, выходящая за рамки актуальных социальных ролей индивида. Однако здесь не учитывается специфическая рациональность гуманитарного знания, при которой субъект образования одновременно является и объектом познания [5]. В этом смысле люди становятся для ученых своеобразной научно-

исследовательской лабораторией, вырабатывающей законы и технологии обогащения человека созданной им культурой. Получая ***навыки*** такого взаимообмена, он сам творит и развивает культуру дальше.

Генерация идеи

Теоретическую гуманитаристику в наши дни все активнее представляет интегративная сфера знаний о человеке – культурология. Культурология – философия в образах, которые переходят в новые реальности бытия, и в частности в практику образования. Культурология пронизана декларациями творческой независимости, подлинной субъективности, творческой исключительности; тем не менее в действительности она исходит из двухфазового состояния культуры – вечного ухода и возвращения. При этом человек, исчезнувший из природы, неизмеримо многообразнее в видовом отношении, нежели человек, возвращающийся в нее из культуры, которую еще З. Фрейд относил к репрессивной антропологии [6, с. 238–256].

Новая гуманитарная сфера стала не только местом памяти, но и источником порождения смыслов, а также еще живительной ресурсной основой, позволяющей с помощью культуры «прикоснуться к каждому». Важной технологической задачей для современного гуманитария стало не выражение слова словом, а переход от смысла к смыслу. Семантическая доминанта – ключ к совокупности всех значений актуального гуманитарного курса, организованного по законам многозначной логики. Образовательная технология, возникшая на материале подобного доминирования, приобретает функцию связующего звена в культуре, хотя при этом сохраняет претензии на новую страницу в ее истории.

Вместе с тем она же порождает процесс институции каждого образовательного акта. Институция предстает как объект и как орудие действия. Поэтому следует сразу же разграничить «институцию как установление, обычай, порядок, принятый в обществе, и институт, представляющий собой закрепление обычаев и порядков в виде закона или заведения» [7, с. 6]. *Институция* – это процесс, отражающий определенную тенденцию в культуре, соединяющий в себе и акт творения, и форму влияния на общественное сознание. В феномене институции соединяются повседневная практика и умозрительная концепция, социальные потребности вместе с индивидуальным сознанием отдельного «культуроносца».

Институт игры как почва для современной волны духовного развития и появления новых, творчески-образных сфер, распадается в наши дни на множество подвижных созданий, обладающих совершенно новыми свойствами, которые в официальных институтах образования отсутствуют или скрыты в потенциале. Институции работают с экспериментами, которыми «пробуют» на восприятие самые разнородные вещи, объединенные своим создателем – человеком, и на этой основе готовят образовательные обобщения, выводы, подсказки, столь необходимые в актуальной практической работе с аудиторией. Экспериментация создает пространство смысловых сдвигов, которые в повседневности ощущаются, но не осмысливаются, – рождается новый объем будущего, определяемый не столько прошлым, сколько настоящим. Экзистенциальный пласт современных институций возникает на основе вполне конкретных свойств бытия.

Отдельные образовательные институции связаны с артизацией, т.е. превращением тех или иных предметов, событий и явлений жизни, с театрализацией политики, разных сфер культуры в зрелищные формы. От шекспировского «Весь мир – театр», от бахтинской карнавализации путь этой институции проходит через идеи М. Дюффрена о том, что «революция – праздник», и «Общество спектакля» Ги Дебора. Причем спектакль здесь трактуется как «самостоятельное движение неживого» [8]. Бытие, покидающее сущее (М. Хайдегер), конституирует себя в акциях, в инициативах, в превращениях, в самых непредсказуемых арт-институциях, создавая некое «равновесие сил», соединенных в сложную и запутанную систему современной культуры. Меняется традиция, порой до неузнаваемости, трансформируется содержание устойчивых социальных институтов, которые пытаются откликнуться на «зов времени», подстроиться под новые правила игры. Образовательные институции проникают, в частности, в аудиосферу театра и киноискусства. Истина смысла, предстающая на сцене и в аудитории с ускользающими психологическими подробностями, более близка и генетически более понятна молодым современникам, которые диктуют эстетическое оформление получаемого содержания.

Однако образовательный арт-стиль быстро иссякает и требует все новых и новых идей. Вытеснение многих социальных институтов очень активно влияет на образование, которое, с одной стороны, формирует подвижную реакцию у будущих специалистов, а, с другой стороны, само не готово пока развернуться в сторону того разнообразия актуальных и вечных проблем, которые представляет ему спектр институций, причем чаще всего в непривычном художественном аспекте, не подкрепленном мощной методологической разработкой.

Любая институция существует рядом с понятийным кластером, в котором собраны необходимые факты, сведения, знания, находящиеся всегда под рукой в виде компактного электронного прибора. Однако субъект образования ищет выражения своего состояния, которое ему кажется исключительным, неповторимым, неизвестным. Институции и кластеры – это своего рода столкновение концептуального (концептуализация часто предвосхищает появление институций) и когнитивного подходов, воплощающих эгоцентрический и коллективистский взгляды на мир. Активное, переменное отношение ко времени, к истории, к идеям, образцам и примерам сталкивается с постоянным, накопительским, пассивным восприятием и усвоением учебного материала; на одну институцию словно бы накладывается другая – всеобщая прикольность вместо традиционного смеха, ироничность, разрушение серьезности. Правила институциональной игры требуют от участников невмешательства в ход ее развития, стремления к изменению, к определенной эволюции исходного состояния, наблюдения (monitoring) и принуждения (enforcement). Ассоциативность и взаимопереходность придают определенную целостность гуманитарно-образовательному контексту , требующему выражения переживаемых состояний, преодолевающему экзистенциальность современного языка, сводимого к минимализму, к «одноразовости» высказывания, не формирующего культурную память. Монро К. Бердслей определял ключевые черты эстетического опыта как сущность, завершенность и целостность [9, с. 541], что особенно важно для накопления энергии связного гуманитарного опыта.

Ориентиры реализации

Концептуальная лекция как семиотическое образование обладает игровой природой. Она возникает как перевод нечетких ментальных образов в осознаваемую систему взглядов лектора, утрачивая форму линейно-фактографического описания, но становясь средоточием, соединением и вместе с тем хорошо продуманным упрощением сложно взаимосвязанных вещей. При этом методологическое искусство преподавателя состоит в том, чтобы студенты попадали в поток побуждений и концепций «как бы» непроизвольно, вследствие соразмышления, соучастия и согласия или возражения. Сущность игровой природы гуманитарной концепции, заключает в творчестве, символических значениях, ритуале, движении сюжетной лиги, взаимодействии участников концептуальной игры. Размещая студента внутри излагаемого комплекса взглядов и характеризуя систему путей решения выбранной задачи, преподаватель тем самым создает концептуальное пространство и определяет стратегию совместных с аудиторией действий. Разыгрывание концепции на практическом занятии означает ее воспроизведение и одновременное обогащение. Концептуальный тип личности, игровой по своей природе, ничего общего не имеет с комиксными технологиями, но проявляет свой творческий потенциал. Он обнаруживает себя за счет ассоциативного мышления, убедительных параллелей, концептуально-поэтологического высказывания, интеллектуального напряжения и ощущаемого участниками игры объема бесконечного текста личности. Состояние внутреннего духовного мира личности сегодня является сложной проблемой, на разрешение которой не указывают даже признаки ее внешней окультуренности.

Еще один вид учебной «игры истин» основан на конституировании релятивных и вариативных позиций. Здесь открывается целый спектр обучающих возможностей. Прежде всего это демонстрация способностей придавать научно-философский статус словам и целостным высказываниям, имеющим случайное, на первый взгляд, совпадение, сходство или связь. Подобная технология воздействия-вовлечения была более всего свойственна поэзии, затем – философии, обнажающей условности в самом процессе протекания такой игры. Наконец, она входит в образование и предполагает другого субъекта истины, в ответах на вопросы которого актуализируются важнейшие смыслы в едином миге настоящего.

Сюда же можно отнести игру парадоксов, выявляющих конвенциональный характер многих гуманитарных истин. При ее организации необходимо учитывать тот факт, что у каждого полюса идеальной точки зрения есть альтернативная точка. Вот почему сегодня так распространено переворачивание с ног на голову прекрасных истин, сентенций, классических «мудростей». Герман Гессе в эссе «О чтении книг» удачно выразил сходную мысль: в противоположности всякой истины есть новая истина [10, с. 215]. Умению осознавать эту оборотную сторону жизненного пространства может научить такая гуманитарно-игровая технология, как «парадокс». У нее имеется много сценарных стратегий. Одна из них, например, связана с выявлением утилитаризации поэтического слова как определенной гуманитарной тенденции нашего времени. Цитаты «мертвых людей», которые мы часто вводим в свои учебные занятия, студентам можно почитать и в другом месте без особых затруднений. Но эти вы-

сказывания надо перевести в действия, которыми человек меняет свою жизнь к лучшему. Разнонаправленное гуманитарное движение (в лекции одно, в сознании – другое), возникающее не на основе жизненного опыта, а с помощью риторики интеллектуального поиска, редуцирует состояние человеческой духовности к похожим внешним формам ее подобия.

Аккумуляция сигналов решения

Гуманитарно-учебное занятие является определенным психологическим состоянием, хотя и заключенным в определенные количественно-смысловые границы. Такое состояние не сводимо к простой эмоциональной реакции смеха или любопытства. Это технологически сориентированное положение когнитивной эмоции, открывающей простор для воспринимающего разума. В сложившейся традиции творчество идет следом за познанием с помощью определенным образом организованной системы игровых возможностей. Однако условием возникновения этого состояния является присутствие духа в среде формирования личности.

Список литературы

1. Ян Чао-мл. Р. Интернационализация высшего образования в парадигме «идеализм-утилитаризм» // Международное высшее образование. Русскоязычная версия информационного бюллетеня International Higher Education (Бостонский колледж США). № 78. Зима 2015. С. 7–9.

2. Ретюнских Л.Т. Философия игры. М.: Вузовская книга, 2002. 256 с.

3. Кравченко С.А. Играизация российского общества (К обоснованию новой социологической парадигмы) // Общественные науки и современность. 2002. № 6. С. 143–145.

4. Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Slovopedia.com> 6/200/770521.html (дата обращения 08.02.2015).

5. Порус В.Н. Гуманитарная рациональность // Рациональность как предмет философского исследования. М.: РАН, Ин-т философии, 1995. 225 с.

6. Фортунатова В.А. Человек уходящий и человек возвращающийся: к проблеме культурной эволюции // Мир человека. Человек и его культура: история продолжается… Нижегородский философский альманах. Вып. 4(7). Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2012. С. 201–202.

7. Сорокина С. Предисловие // Веблен Т. Теория праздного класса. М.: Прогресс, 1984. 368 с.

8. Дебор Г. Общество Спектакля. М.: Логос-Радек, 2000. 184 с.

9. Американская философия. Введение. М.: Идея-Пресс, 2008. 576 с.

10. Гессе Г. Пять эссе о книгах и читателях // Иностранная литература. 2004. № 10. С. 210–240.

EDUCATIONAL GAME AS A METAPHOR AND TECHNOLOGY: PHILOSOPHICAL AND HUMANITARIAN ASPECT

V.A. Fortunatova

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The article discusses the multi-factor nature of educational games as a form of humanitarian technologies. Replacement of a game by its quasi-likeness results in a decrease in the individual's creative potential. The game reveals rather than hides the meanings that enrich the content and implications of the educational impact on the learners. The importance of the game in organizing the interrelation between components of consciousness in the context of a nonlinear educational model is revealed.

Keywords: game, metaphor, technology, institution, artisation, accumulation, paradox.

УДК 81:372.881

ПРОБЛЕМА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ В УЧЕБНЫХ ПРОГРАММАХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

© 2015 г.

Е.С. Орлова, О.П. Богатова, Т.А. Дедегкаева

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

orlova_es50@list.ru

Поступила в редакцию 04.05.2015

Реализация компетентностного подхода в подготовке студентов естественнонаучных направлений университета по иностранному языку предполагает создание нового метода моделирования учебного процесса и соответствующих образовательных программ. Предлагаемый метод основан на использовании структурно-функционального конструкта, объединяющего различные аспекты обучения в единую систему. Метод предоставляет эффективный механизм моделирования реальных процессов обучения и аналитический ресурс для интерпретации базовых теоретических понятий.

Ключевые слова: компетенция / компетентность, модель, функция, предикация, бинарная единица, образовательная программа.

Введение

Основное назначение программного продукта, моделирующего весь учебный процесс, состоит в том, чтобы показать, каким образом из единичных аспектов обучения формируется единая картина предметного поля, а отдельные учебные действия трансформируются в заданную компетенцию. Следовательно, учебная программа должна представлять собой модель учебного процесса наивысшей степени интеграции. Согласно классическому определению, модель – это «всякая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект <…>, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [1, с. 19]. Данное определение подтверждается и другими авторами. В частности, модель характеризуется также как всякое достаточно правильное, то есть отвечающее определенным требованиям адекватности моделируемому объекту (изоморфности этому объекту) и при этом эвристически значимое описание объекта, которое подчиняется общим закономерностям моделирования [2, с. 10]. При этом в науке утверждается принципиальное положение о возможной множественности моделей одного и того же моделируемого объекта, что означает возможность выбора его характерных особенностей. Именно в определении основных параметров процесса обучения иностранному языку – в нашем случае объекта моделирования – и заключается главная трудность разработки учебных программ по данному предмету. Познавательная ценность модели, отмечает Р. Аткинсон, тем выше, чем более полно она воспроизводит существенные внутренние черты моделируемого объекта [3, с. 14].

Компетентностный подход: проблема моделирования учебного процесса

Очевидно, что разработка учебной программы как модели процесса обучения должна начинаться с установления «существенных внутренних черт» – ведущих характеристик, способных создать законченный знаковый образ системы учебных действий, обладающий максимальными объяснительными возможностями по ходу и итогам обучения. На первый взгляд, этому весьма способствует широкое распространение компетентностного подхода, ведущая роль которого отражена в требованиях и нормативах действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Ключевые концепты данного подхода – *компетенция* и связанное с ним понятие *компетентность* – изначально были заявлены как единицы единого согласованного языка для описания академических и профессиональных профилей и уровней образования. Казалось бы, деятельность разработчика учебных программ теперь значительно упрощается, так как для представления включенных в задачу существенных параметров достаточно перевести предусмотренные стандартами обязательные разделы на язык компетенций. В действительности подобный перевод весьма непросто осуществить, поскольку ос-

новные категории подхода (*компетенция* / *компетентность*) при огромном количестве различных толкований и интерпретаций, представленных в научной литературе, не имеют однозначных определений. Фактически это означает, что «даже преподавателю вуза» весьма трудно разобраться в многочисленных дескрипциях ведущих категорий и «понять, что же от него конкретно требуется при реализации компетентностного подхода» [4, с. 113]. Адекватное толкование последнего особенно актуально для иностранного языка как учебного предмета в вузе, поскольку по сравнению с иными дисциплинами здесь по-иному должна решаться ключевая проблема адаптации области знания для целей образования. Данная проблема носит комплексный характер и, в свою очередь, подразумевает проблемы отбора, системной организации учебного материала и методов его предъявления. Все они должны решаться в рамках хорошо функционирующей модели, которая доказуемым образом соответствует реальным параметрам процесса обучения иностранному языку и допускает простое, доступное изложение предмета без ущерба для его основных теоретических и практических положений, которые, как известно, отличаются множественностью и своеобразием. Учебная программа представляет все сущностные характеристики и связи вовлеченных компонентов моделируемого объекта, являясь при этом предельно краткой формой материализации самой модели. Однако оптимальная модель обучения рассматриваемому предмету и ее адекватное отображение в виде учебной программы можно считать лишь теоретически достижимыми. Реально разрабатываемые продукты при всей правильности формулировок и актуальности употребляемых терминов отличаются слабовыраженной или отсутствующей взаимосвязью разделов, в результате чего программа включает внутренне не связанные, а иногда и несовместимые понятия и концепции. Несоответствия особенно заметны при сопоставлении ключевых разделов, таких как «Цели освоения дисциплины», «Требования к результатам усвоения дисциплины» и «Структура и содержание дисциплины (иностранный язык)». В частности, в одной из рецензируемых рабочих программ по направлению подготовки 010300 «Фундаментальная информатика и информационные технологии» квалификации «бакалавр» в качестве целей обучения заявляются повышение исходного (достигнутого) уровня владения иностранным языком, овладение достаточным уровнем *коммуникативной* компетенции для решения различных *коммуникативных* задач, расширение кругозора и повышение общей культуры студентов и т.п. В разделе «Требования» в качестве заданных компетенций упоминаются формирование общей культуры мышления и владение иностранным языком на уровне не ниже разговорного. Раздел «Структура и содержание» представлен исключительно тематикой предполагаемого иноязычного общения: «Студенческая жизнь и учеба в университете», «Карьера в бизнесе», «Основные сферы будущей профессиональной деятельности» и т.д. Связь между «достаточным уровнем коммуникативной компетенции», «владением языком на уровне не ниже разговорного» и произвольно выбранной темой общения, судя по всему, существует, однако подобная форма ее представления не может быть признана моделью, соответствующей реальному учебному процессу, по причине невозможности определения критериев соответствия поведения модели и моделируемого объекта (критериев их сходства). Иначе говоря, преподаватель, попытавшийся применить такую программу, вряд ли сумеет понять, что же конкретно от него требуется. Причина этого заключается в том, что уже упомянутые действительно значимые закономерности и характеристики процесса так и не нашли отражения в программном документе, который в целом носит чисто декларативный характер при внешнем соответствии формулировкам стандарта.

Теоретические постулаты и правила соответствия дидактической модели

Для определения упомянутых выше существенных внутренних черт подготовки студентов вуза по иностранному языку и их отображения в учебных программах необходимо выполнить следующие задачи:

1) определить наиболее адекватный вариант толкования понятий *компетенции* / *компетентности*, обеспечивающий единство и сравнимость программных компонентов (целей обучения, места дисциплины в структуре ООП, требований к результатам освоения дисциплины, структуры и содержания дисциплины, используемых образовательные технологий);

2) определить концептуальную основу, способствующую объективному анализу структуры учебной деятельности и ее составляющих;

3) определить способы конкретной предметной интерпретации формальных компонентов учебной программы по предмету «Иностранный язык».

Для решения первой задачи прежде всего следует разграничить понятия *компетенции* /

компетентности, традиционно представляемые именно в этой связке. Такое разделение необходимо для решения вопроса о потенциальной мощности универсальной инвариантной составляющей объема их значения, что позволяет объединять части учебной программы на единой концептуальной основе. Соответственно, спецификация *компентенции* и *компетентности* определяет использование этих терминов в программном документе. *Компетенция* наиболее часто определяется как характеристика обладания знаниями [4, с. 107], специфическая способность, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания [5, с. 6], или заданная квалификация, ориентированная на цели как основные векторы образования [6, с. 25]. Компетенция представляет собой многоаспектное интегрированное целое и является, как правило, функциональным продуктом нескольких действующих факторов. Это, соответственно, не исключает присутствия в ее составе более частных компетенций с меньшим весом функционального влияния. Именно таким образованием является иноязычная компетенция, которая, с одной стороны, представляет собой часть более обобщенной коммуникативной компетенции, а с другой, может интерпретироваться как интегрированный конструкт, формирующийся в результате сложного взаимодействия лексической, семантической, грамматической, прагматической и социокультурной компетенций. Отметим, что в учебной программе мы пользуемся названием *компетенция*, или способность, но не *компетентность*. При этом мы считаем, что термин *компетенция* относится к объективно программно заданному уровню профессиональной подготовки в конкретной предметной области и по существу качественно и функционально тождественен целям обучения и требованиям к уровню подготовки студентов, а *компетентность* характеризует состоявшееся качество способности и готовности осуществлять конкретную форму деятельности, реально достигнутое индивидуумом. Иначе говоря, компетентность можно рассматривать как реализованную компетенцию, приобретенную конкретным человеком, что, разумеется, заставляет считать первое понятие субъективной, а второе объективной категорией. Поэтому компетентность является объектом последующих измерений и оценки своего качества на основе критериев, заданных компетенциями.

Задача определения концептуальной основы, способствующей объективному анализу структуры учебной деятельности и ее составляющих в подготовке по предмету «Иностранный язык», на языке компетентностного подхода является сложной уже по причине практического отсутствия во ФГОСах ВПО естественнонаучных направлений прямых спецификаций и параметров, непосредственно касающихся этой дисциплины. В частности, в упомянутом стандарте ВПО по направлению подготовки 010300 (бакалавр) в разделе «Структура ООП» для студента устанавливается уровень владения иностранным языком в объеме, необходимом для возможности получения информации из зарубежных источников при лексическом минимуме 4000 лексических единиц общего и терминологического характера. Термин *компетенция* фигурирует исключительно в определениях общих и профессиональных компетенций в форме обобщенных вербальных формулировок вида «способность аргументированно и ясно строить письменную и устную речь» или «способность понимания синтаксической и семантической организации языков программирования». Приведенные параметры явно недостаточны ни для формирования целей подготовки по предмету и выработки представлений о средствах их достижения, ни для определения содержания обучения и последующей системы оценки уровня его усвоения.

Следовательно, необходим метод, позволяющий установить отношение функционального соответствия между формируемой иноязычной компетенцией и остальными ведущими дескрипторами процесса: целями, параметрами заданного уровня овладения предметом и содержанием обучения, каждый из которых, помимо прочего, предполагает развитие упоминавшихся выше частных способностей и умений, формирующих в конечном итоге иноязычную компетенцию. В результате применения данного метода:

1) понятие иноязычной компетенции и элементов, ее образующих, получает более конкретную интерпретацию;

2) эксплицируются существенные связи между главными частями учебного процесса, отражаемыми в программе;

3) учебный процесс, отраженный в программном документе, становится системно упорядоченным, более последовательным и управляемым.

В основе рассматриваемого метода лежит представление о компетенции как о функции – способности выполнения речевого действия, посредством которой воспроизводится или устанавливается некоторое объективно суще-

ствующее отношение соответствия между предметными и процессуальными параметрами учебного процесса. Если компетенция – функция устанавливает отношение соответствия между множеством элементов содержания обучения (S1), то с ее же помощью осуществляется отображение (S1) во множестве элементов, характеризующих результаты освоения дисциплины (S2), и/или во множестве целей обучения (S3). Иначе говоря, свойства элементов упомянутых множеств получают функционально-компетентностную репрезентацию. Аргументами компетенции – функции теоретически могут стать все части (множества элементов) программной модели, то есть та же функция может иметь различные аргументы, хотя вряд ли способна непрерывно изменяться в силу логических ограничений, обусловленных природой программных разделов [7, p. 81]. Функциональная трактовка как частных компетенций, так и интегрируемой общей иноязычной компетенции возможна при условии, если в основе системы отношений между элементами упомянутых множеств присутствует определенный инвариант, неизменно присущий множеству вариантов формул речевого высказывания. Инвариантная единица устанавливается в области определения функции – в содержании обучения. Данная единица должна сочетать в себе как предметные, так и деятельностные свойства. Это означает, что инвариант должен одновременно являться единицей объекта усвоения (языка) и единицей методической организации учебного материала, на основе которых обучаемые производят минимально необходимые учебные действия, продуцируя единицы речи в процессе учебной коммуникации. Указанным требованиям соответствует предикация – кратчайший отрезок речи, «отвечающий единым и далее в момент речи неразлагающимся представлениям» [8, с. 29], а также являющийся формой порождения и минимальной единицей смысла. Предикация представляет собой элементарное речевое действие, направленное на создание минимальной бинарной единицы речевого кода, состоящей из номинативного и предикативного элемента (объекта и языкового элемента, используемого для его характеристики). Предикация – это соединение независимых предметов мысли, выраженных самостоятельными словами, выбор которых определяется речевым намерением говорящего. Иначе говоря, предикация представляет собой универсальный элемент речевой деятельности, соединяющий внутреннюю и внешнюю форму речи, то есть мыслительные формы и их языковые воплощения. Поэтому предикация действует в бесконечном пространстве дискурса. В силу своей субъектной природы именно это понятие становится инструментом, иерархически объединяющим языковые знания с дидактической теорией и практикой обучения языку. Максимальная функциональность предикации выражается также в ее способности формировать «узлы роста», обеспечивающие дальнейшее непрерывное возникновение новых смысловых связей. Весь процесс речевой коммуникации зиждется именно на соединении мысленного образа некоей сущности и определенной информации о ней. Слова, выражающие эту связь, варьируются бесконечно, но модель речемыслительного действия всегда остается неизменной при любых формах коммуникации. Бинарные предикативные единицы, непрерывно формируясь в речи, обладают способностью входить в более крупные смысловые образования. Они обеспечивают постоянное наращивание и каскадирование смысла, являясь при этом аддитивными единицами учебного процесса. Поэтому речь можно представить в виде бесконечных рядов предикаций, которые имеют широкие функциональные границы и способны объединять как расположенные рядом, так и семантически удаленные слова, выражая при этом различные семантические константы и переменные.

Метод функционального соответствия параметров обучения

Предлагаемый метод функционального соответствия организационно-предметных составляющих процесса обучения иностранному языку позволяет объединить, казалось бы, различные явления в одну теоретическую систему и тем самым не только оптимизировать сам процесс, но и повысить познавательную и прогностическую ценность модели, создаваемой на вышеизложенной концептуальной основе. В частности, модель устанавливает новые виды частных способностей, являющихся интегрированными инградиентами иноязычной компетенции. Это предикативная, пропозициональная и субъективно-предикативная компетенции, целенаправленное формирование которых значительно повышает эффективность обучения иностранному языку. Метод предусматривает также сочетание компетентностного и инвариантного подхода к обучению иностранному языку, сущность которого заключается в функциональной трактовке языковых констант и основанных на них речевых действий.

Отношения функционального соответствия между различными компонентами учебного

Таблица 1

Фрагмент раздела учебной программы

№ п/п	Раздел дисциплины	Семестр	Неделя семестра
1	Языковые структуры понятийного тождества: – предикаты вида *be (is, are), imply (implies), involve, denote, indicate, signify, mean, amount to, represent, typify, be used especially about, be designated as, can be named as, might be specified as*; – синонимы (существительные общеязыковой и академической лексики): *problem, question, difficulty, issue, matter, matter in question, chance, opportunity, necessity, need, probability, likelihood* и т.д., всего 34 предикативные единицы.	I	1–2
2	Понятие о предикации и сочетании слов в высказывании. Замещение слов в высказывании (местоимения и синонимы): – дескрипции, определяющие понятия вида *the state of being able to do something, likelihood sometimes calculated in a mathematical way* и т.д., всего 22 предикативные единицы; – определения и определители: построение номинативных фраз, всего 72 предикативные единицы.		
3	Распространение высказывания, каскадирование предикативных единиц в номинативной группе		

процесса позволяют дать физическую интерпретацию формальной концептуальной системы. Таким образом решается задача определения способов конкретной предметной интерпретации формальных компонентов учебной программы по дисциплине «Иностранный язык». В разделе «Структура и содержание обучения» представляются предикативные сочетания, которые, как указывается выше, являются единицами обучения и определяют речевые действия учащихся, ограниченные отобранным языковым материалом и взаимосвязанные по целям обучения. В результате фрагмент упомянутого раздела учебной программы по направлению подготовки 010300 «Фундаментальная информатика и информационные технологии» квалификации «бакалавр» приобретает следующий вид (табл. 1).

Усвоение единиц представленного фрагмента предполагает знание студентами около 40 слов, которые участвуют в создании более 120 взаимосвязанных сочетаний. В данном случае развивается умение строить дескриптивные высказывания по соответствующим моделям предикации. Обозначенный результат обучения (практические цели) воплощается в форме:

– способности восприятия и анализа логики языковых явлений (лингвистическая компетенция);

– способности эффективно использовать систему иноязычной предикативности (пропозициональная, предикативная компетенции);

– способности видеть противоречия и несоответствия в моделях предикативности родного и английского языков (семантическая компетенция);

– способности восполнять в процессе общения недостаточность знания английского языка, а также речевого и социального опыта общения на нем (компенсаторная компетенция).

По мере дальнейшей разработки образовательной программы на основе представляемой модели в процесс обучения вовлекаются все более крупные смысловые комплексы, создаваемые объединением и каскадированием минимальных предикативных единиц. В соответствии с этим увеличиваются как количество, так и степень интеграции целей обучения (формируемых когнитивные компетенций). В частности, устанавливаются следующие общеобразовательные цели:

– способность использовать иноязычные компетенции при создании и реализации траектории интеллектуального, культурного и нравственного саморазвития;

– способность применять иноязычные компетенции при анализе и оценке информации при решении профессиональных задач;

– способность активировать иноязычные знания и умения при работе с электронными библиотеками, коллекциями и документацией;

– способность более полно и адекватно осуществлять поиск информации о новейших научных и технологических достижениях в сети Интернет на основе активного пользования иноязычными умениями и навыками.

Определяются развивающие цели (формируемые коммуникативные компетенции):

– способность логично, аргументированно и нормативно строить устную и письменную речь на английском языке;

– способность владеть моделями англоязычной вербализации основных смысловых структур, основными навыками и умениями дискуссии и полемики;

– способность самостоятельно приобретать новые языковые знания и умения;

– способность взаимодействовать и сотрудничать с профессиональными сетевыми сообществами и международными консорциумами, отслеживать динамику развития выбранных направлений в области информационных технологий, активно используя при этом англоязычные речевые умения;

– способность понимать концепции синтаксической и семантической организации электронных форм коммуникации, в том числе основываясь на иноязычных знаниях.

Дополняется список практических целей (формируемых частных компетенций, таких как семантическая, субъективно-семантическая, грамматическая, предикативная, пропозициональная и др.) в виде:

– способности нормативно и грамотно строить собственные высказывания и адекватно понимать устную и письменную речь в учебном пространстве и реальной коммуникации на английском языке;

– способности развивать и совершенствовать иноязычные компетенции в различных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме), эффективно используя при этом систему иноязычной предикативности;

– способности переносить полученные иноязычные речевые навыки и умения в новую коммуникативную ситуацию;

– способности самостоятельно пользоваться учебными, справочными и оригинальными, аутентичными англоязычными источниками для совершенствования иноязычной компетенции и повышения уровня владения английским языком.

Использование представленного способа организации обучения позволяет придать осязаемую форму понятию компетенция в учебном пространстве предмета «Иностранный язык» в неязыковом вузе. В свою очередь это способствует совершенствованию качества разрабатываемых образовательных программ за счет экспликации неявно сформулированных норм государственных стандартов и логической согласованности содержания разделов представляемой программной продукции.

Заключение

Вышеизложенный метод организации подготовки студентов естественнонаучных специальностей по дисциплине «Иностранный язык» строится на идее непрерывного развития одного доминирующего образа – минимальной бинарной единицы речевого кода, или инварианта речевого действия. Данная единица дает возможность представить компетенцию как функцию выполнения речевого действия, посредством которой воспроизводится или устанавливается некоторое объективно существующее отношение соответствия между предметными и процессуальными параметрами учебного процесса.

Рассматриваемый подход открывает новые способы решения задач университетского языкового образования для студентов-нелигвистов, так как позволяет:

1) придать осязаемую форму понятию компетенции в учебном пространстве дисциплины «Иностранный язык»;

2) создавать более совершенные и понятные широкому кругу преподавателей учебные программы;

3) повышать эффективность и производительность учебного труда.

Список литературы

1. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.; Л.: Наука, 1966. 361 с.

2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.

3. Аткинсон Р., Бауэр Г., Кротерс Э. Введение в математическую теорию обучения / Пер. с англ. О.В. Редькиной, А.Л. Чернявского; Под ред. О.К. Тихомирова. М.: Мир, 1969. 488 с.

4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.

5. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер с англ. 2-е изд., испр. М.: Когито-Центр, 2001. 144 с.

6. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.

7. Reichenbach H. Elements of symbolic logic. New York: Dover Publications, Inc., 1975. 444 p.

8. Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений // Избранные работы по русскому языку. М.: Аспект-Пресс, 2007. С. 26–44.

THE PROBLEM OF THE SUBJECT PRESENTATION IN SECOND LANGUAGE SYLLABUSES AT THE CLASSICAL UNIVERSITY

E.S. Orlova, O.P. Bogatova, T.A. Dedegkaeva

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The implementation of the competence approach to training science students in second language implies the development of a new method for modeling the curriculum and appropriate syllabuses. The method proposed relies on using a functional structure construct unifying various learning aspects into a single whole system. The method provides an efficient mechanism for modeling actual learning processes and an analytical resource for interpreting basic theoretical concepts.

Keywords: competency / competence, model, function, predication, binary unit, syllabus.

УДК 378.147:811

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

© 2015 г.

О.Г. Оберемко

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова

dolober@rambler.ru

Поступила в редакцию 15.03.2015

Рассматриваются отличительные особенности обучения иностранному языку в русле аксиологического подхода. Ориентация на ценностный смысл лингвистического образования появляется, если в процессе обучения созданы условия для углубленного понимания родной и иноязычной культур с помощью воссоздающего воображения. Для его развития предлагается использование понятия «образ жизни народа и страны изучаемого языка».

Ключевые слова: ценностное отношение, воссоздающее воображение, образ жизни страны и народа изучаемого языка.

Постановка проблемы. Современные представления о языке как объекте изучения в вузе основаны на четырех фундаментальных его свойствах: исторически обусловленном характере развития, психической природе, системно-структурных основах его устройства, социокультурно обусловленном характере возникновения и употребления. Эти представления нашли выражение во взглядах ученых на цель и содержание обучения иностранному языку, определили переход парадигмы высшего лингвистического образования от технократических (формальных) к антропологическим, подлинно гуманитарным основаниям, обусловили общую установку на формирование межкультурной компетенции обучающихся (И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, О.Г. Оберемко, Е.И. Пассов, Т.И. Петрова, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, А.Н. Шамов, И.И. Халеева и др.). Культурологическая ориентация иноязычного образования закономерно обостряет внимание ученых и преподавателей к его аксиологическим, ценностным основаниям, актуализирующим новые для лингводидактики понятия, развивающим представления о процессе обучения иностранному языку как о ситуации межкультурной коммуникации [1]. В то же время следует отметить, что в иноязычном образовании до настоящего времени наблюдается **противоречие** между потребностью в организации ценностной ситуации межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранному языку в вузе и недостаточной разработанностью вопроса о ресурсах реализации ценностной сущности иноязычного образования.

Необходимость разрешения данного противоречия обусловливает **проблему** данной статьи – рассмотрение вопроса о том, каковы ведущие ресурсы осуществления ценностной сущности обучения иностранному языку. **Гипотетически** можно предположить, что ведущими ресурсами осуществления ценностной/аксиологической направленности обучения иностранному языку в вузе являются когнитивно-психологические ресурсы, а их актуализация в обучении иностранному языку осуществляется посредством целенаправленного структурирования инокультурного содержания обучения.

Целью настоящей статьи является рассмотрение некоторых важных отличительных особенностей обучения иностранному языку студентов лингвистического вуза в русле аксиологического подхода. Основным **методом** достижения поставленной цели является теоретическое исследование.

Коммуникативная деятельность является ведущей в овладении и обучении иностранному языку. Вопросы иноязычной и межкультурной коммуникации, коммуникативности личности являются предметом специального рассмотрения в педагогике, психологии, лингводидактике. Сложился коммуникативный подход в иноязычном образовании, который предполагает смещение акцентов «на деятельность» в процессе обучения иностранному языку, на организацию иноязычной коммуникации в процессе обучения, актуализирует идеи обучения иностранному языку как средству общения и общения как средству обучения языку ([2–4] и др.).

Коммуникативно-деятельностный аспект ценностного отношения проявляется:

– в стремлении к личностно-значимому иноязычному общению, в том числе к общению с носителями языка;

– в иноязычной творческой деятельности;

– в характере мотивов, отражающих высокую потребность в межкультурной коммуникации.

Взаимосвязь всех названных показателей ценностного отношения позволяет обеспечить единство теоретического и практического содержания обучения иностранному языку, а само это отношение охарактеризовать как связь субъекта («я») с объектом изучения (иностранный язык), опосредованную коммуникативной деятельностью. Иноязычная коммуникативная деятельность, в свою очередь, побуждает к дальнейшему познанию иноязычной культуры, способствует возникновению новых культурных и познавательных потребностей и мотивов в области освоения иностранного языка.

Таким образом, правомерно признать, что ценностное отношение характеризует внутреннее принятие личностью ценности иноязычной культуры, ощущение потребности в иностранном языке как внутреннего убеждения в его необходимости.

Ценностной ситуацией выступают ситуация обучения иностранному языку (если она базируется на ценностном отношении обучающегося) и ситуация иноязычной/межкультурной коммуникации. Поскольку ситуация обучения является педагогически организованной, то для ее ценностной сущности важна и вторая сторона – ценностное отношение преподавателя к объекту преподавания (иностранному языку/иноязычной культуре) и к личности обучающихся и их достижениям в иноязычной коммуникации. Значимостью коммуникативного обучения обусловлен тот факт, что ценность ситуации обучения повышается, если она строится как иноязычная коммуникация, то есть принимает характер не столько дидактического, сколько межкультурного взаимодействия субъектов обучения.

Вышесказанное позволяет понять источники и условия возникновения потребности в иностранном языке как культурной ценности в процессе обучения иностранному языку:

– субъектно-личностные (наличие достаточного уровня иноязычных культурных знаний, навыков и умений, позволяющего включиться в межкультурную коммуникацию; ценностное отношение к иноязычной культуре и обучению иностранному языку);

– объектно-культурные (организация взаимодействия с объектом-носителем ценности – иноязычной культурой, прежде всего аутентичной);

– рефлексивно-оценочные (обеспечение понимания обучающимися роли и места иностранного языка как ценности в ряду прочих культурных приоритетов посредством оценки и стимулирования самооценки достижений в области межкультурной коммуникации);

– процессуально-деятельностные (педагогическая организация иноязычной коммуникативной деятельности в процессе обучения).

Результатом обучения иностранному языку, построенного в русле аксиологического подхода, является система ценностных ориентаций обучающихся – на иноязычную культуру, межкультурную коммуникацию, самовыражение средствами иностранного языка, иноязычное творчество и в целом на культурный смысл лингвистического образования личности.

Важно, что появление у обучающихся ориентации на ценностный культурный смысл лингвистического образования возможно, если в процессе обучения созданы условия для непротиворечивого рассмотрения культур (родной и иноязычной), углубленного понимания родной культуры, осознания универсальной значимости культурной ценности языка в процессе становления и развития культур, активного включения в иноязычную речевую деятельность и активизации творческого потенциала обучающихся. Несмотря на известные достижения в области отечественной методики обучения иностранным языкам, далеко не все ресурсы реализованы в практике лингвообразования. Не претендуя на их детальный анализ, остановимся на когнитивно-психологических ресурсах обучения иностранному языку, существенных для реализации аксиологического аспекта освоения иноязычной культуры.

Современное образование почти целиком построено на развитии у человека вербально-логического мышления. В практике обучения иностранному языку эта тенденция прослеживается ещё более последовательно. В психологии известно, что такое образование обусловливает преимущественное развитие доминантного (в условиях традиционного обучения – левого) полушария головного мозга, которому принадлежит ведущая роль в осуществлении логических, мыслительных операций. Оперирование образами и другими невербальными сигналами обеспечивает субдоминантное (ведомое) полушарие. Добиваясь преимущественного развития доминантного левого полушария, мы, по сути,

тормозим развитие субдоминантного правого полушария и, следовательно, образного мышления. Это ведет к снижению общего творческого потенциала человека. Если левое полушарие (доминантное) осуществляет последовательную рациональную обработку информации, то правое полушарие обеспечивает целостное, комплексное восприятие предметов и явлений, одновременную обработку многих параметров.

В психологических исследованиях показано, что способность схватывать целое раньше его частей лежит в основе творческого воображения, творчества. Торможение развития правого полушария в процессе обучения иностранному языку может привести к изменению соотношения основных способов познания окружающего мира: 1) через практическое действие с объектом; 2) с помощью образных представлений; 3) на основе логических и других знаковых понятий. Второй из названных способов познания окружающего мира оперирует образами предметов и образными представлениями, позволяющими объединить набор разнородных практических операций в целостную картину. Овладение образными представлениями расширяет сферу действия практического мышления, основная задача которого – постановка цели, создание плана, проекта, схемы, то есть проектирование деятельности.

Важной особенностью практического мышления является то, что оно развертывается в условиях жесткого дефицита времени и актуального риска. В практических ситуациях возможности для проверки разных гипотез очень ограничены. Все это делает практическое мышление в определенном отношении более сложным, чем мышление теоретическое.

Опираясь на психологические источники ([5–7] и др.) отметим, что эффективным путем для развития практического мышления в процессе обучения является использование возможностей воссоздающего воображения. Оно характеризуется созданием субъективно новых для данного индивида образов, но объективно уже существующих и воплощенных в определенных предметах культуры. Воссоздание образа может происходить на основе словесного описания, восприятия изображений в виде картин, схем, карт, чертежей, мысленных и материальных моделей. Суть воссоздающего воображения состоит в том, что человек воспроизводит, репродуцирует то, что сам непосредственно не воспринимал, но что ему сообщают другие люди с помощью языка, речи.

Для развития воссоздающего воображения целесообразно использовать нетрадиционные основания структурирования учебной информации. В качестве такого основания мы предлагаем образ жизни народа и страны изучаемого языка, который отражает способ организации общественных отношений, персонифицированных в конкретных формах общения и реализуемых в жизнедеятельности людей [8]. Использование образа жизни как продуктивного основания для изучения страноведческого и культурологического материала позволяет с помощью воссоздающего воображения овладеть представлениями о стране и народе в целом и в деталях, достичь понимания образа их жизни как способа организации общественных отношений, рассмотрения их особенностей проявления в определенных естественно-географических условиях и конкретных видах практической деятельности, а также изучить национальную психологию, традиции, обычаи, этикет с разной степенью сложности на разных этапах обучения. В образе жизни фиксируется то общее и необходимое, благодаря чему происходит накопление и закрепление социального опыта, а также его воспроизводство в ряде поколений. Образ жизни народа включает в себя как составные части образ жизни малых социальных групп (семьи, коллектива) и образ жизни личности [9].

Образ жизни имеет многостороннюю связь с культурой. Следовательно, использование образа жизни как формы структурирования учебной информации готовит учащихся к межкультурному общению, побуждая к осознанию своего собственного жизненного опыта в своей стране с позиций изученного образа жизни и культуры другого народа и другой страны. При этом важно помочь им осознать, что культура выражает степень универсальности человека и представляет собой всю создаваемую предметную действительность, воплощающую в себе весь мир, в котором человек обнаруживает и проявляет себя как общественное существо, в том числе – с помощью языковых средств. Чем разностороннее и богаче универсальные отношения человека к природе и другим людям, тем более развит, универсален и сам человек, тем на более высокой ступени культуры он находится.

Используя образ жизни народа – носителя изучаемого языка как формы организации учебной информации, учащийся может достичь высокой степени овладения культурой этого народа, войти в систему общественных отношений страны и в общение с людьми этой страны. Это в целом создает определенный процесс, в котором, по словам А.А.Леонтьева, учащийся как индивид «научается адекватной деятельно-

сти» [10, с. 24]. Важнейшим результатом при этом является разностороннее влияние культуры общения на развитие его личности и формирование типового общения.

Овладение типовым общением страны изучаемого языка позволяет постичь феномен культуры общения и особенность культуры этой страны в целом как воспроизведение деятельности по исторически заданным основаниям, которая выражается в соответствующих понятиях: «стереотип», «норма», «традиция» и т.д. Необходимо учитывать также тот факт, что многообразие средств достижения типового общения как важнейшего признака культуры общения с целью формирования заданной программы духовных и физических качеств определяется в первую очередь общественными отношениями, географическими условиями и традициями народа. Посредством изучения типового общения страны учащийся познает ее культуру, которая существует как культурная среда, формирующая людей, создающая вполне определенные возможности для их человеческого развития.

Рассматривая типовое общение в условиях того или иного образа жизни, необходимо помнить, что общение – это «сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга» [11, с. 140].

Результатом исследования, представленного в данной статье, является **вывод** о том, что при структурировании учебной информации необходимо учитывать особенности образа жизни как психологического явления, так как образы являются динамическими образованиями. Благодаря своей динамичности и изменяемости образ легко поддается преобразованию. При воссоздающем воображении человек определяет черты образа и переносит их на другие предметы. В этом переносе, позволяющем строить новые образы, заключается работа творческого воображения. Воображение связано со всеми сторонами жизнедеятельности человека. Оно включается в процесс восприятия и влияет на создание образов воспринимаемых предметов и в то же время само зависит от восприятия. Включаясь в восприятие, воображение обогащает новые образы. Чем ярче образы воображения, тем сильнее связанные с ними эмоции и чувства, тем сильнее их мотивирующая, побуждающая к действию функция. Это обусловлено тем, что существуют определенные связи образов с энергетической ситуацией, определяемой эмоциональным состоянием человека. Так, эмоции радости, уверенности в успехе межкультурной коммуникативной деятельности придают обучающимся дополнительные силы, побуждают к более интенсивной и продуктивной работе.

Таким образом, уделяя особое внимание организации учебной информации с целью развития того или иного вида воображения, можно существенно обогатить эмоциональную сферу обучающихся, повысить их личностную активность, актуализировать творческий потенциал в обучении иностранному языку и успешно реализовать аксиологический аспект иноязычного образования. Освоение культурного опыта, представленного в образе жизни народа и отраженного в языке, способствует пониманию целостной картины мира и человека в нем, становлению культурного самоопределения обучающегося.

Список литературы

1. Оберемко О.Г. Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза // Вестник НГЛУ. 2004. Вып. 26. С. 101–114.

2. Василик М.А. Основы теории коммуникации. М.: Гардарики, 2003. 615 с.

3. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

4. Хохлова И.Н. Межкультурная коммуникация. Понятие, уровни, стратегии // Актуальные проблемы филологии: Материалы междунар. науч. конф., Пермь, октябрь 2012 г. Пермь: Меркурий, 2012. С. 98–101.

5. Петривняя И.В. Новые психологические подходы к организации учебной информации в обучении переводчиков // Лингвистика. Межкультурная коммуникация. Перевод / Сб. науч. тр. Вып. I. Курск: Изд-во РОСЦ, 1997. С. 173–181.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989. 485 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. 322 с.

8. Оберемко О.Г. Теоретико-методологические основы подготовки переводчика в современных условиях: Дис. … докт. пед. наук. Н. Новгород: НГЛУ, 2003. 442 с.

9. Тощенко Ж.Т. Социология. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 304 с.

10. Леонтьев А.А. Психолингвистические проблемы преподавания. М.: Изд-во МГУ, 1988. 132 с.

11. Слободчиков В.И., Исаев И.Е. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 294 с.

AXIOLOGICAL ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE LINGUISTIC UNIVERSITY

O.G. Oberemko

Dobrolyubov State Linguistic University of Nizhni Novgorod

The article tackles distinctive features of foreign language teaching in terms of the axiological approach. Orientation on the value aspect of the language education can be achieved if during the education process conditions are created for deep understanding of native and foreign culture with the help of reproductive imagination. For its development, we suggest using the term “lifestyle of the people and the country of the language being studied”.

Keywords: value attitude, reproductive imagination, lifestyle of the people and the country of the language being studied.

УДК 372.853

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ АВТОМАТИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

© 2015 г.

М.Р. Каткова, И.Ю. Зворыкин

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

izinform@gmail.com

Поступила в редакцию 12.03.2015

Предлагаются методы и инструменты автоматизации и компьютеризации лабораторной работы по измерению индуктивности катушки методом вольтметра-амперметра. Компьютеризация может быть проведена на базе встроенной звуковой системы ПК. Автоматизация достигается использованием программы «Soundcard Oscilloscope», позволяющей получить генератор качающейся частоты и сохранять экспериментальные данные. Для обработки экспериментальных данных используется метод наименьших квадратов.

Ключевые слова: компьютеризация, автоматизация эксперимента, индуктивность катушки, метод вольтметра-амперметра, метод наименьших квадратов.

Постановка задачи

Серьезной проблемой современной школьной физики является то, что учебный физический эксперимент занимает все меньше места в учебном процессе. При этом трудности, появляющиеся при сокращении времени на обучение физике, состоят в том, что усилия и затраты времени учителя и учащегося при однократном появлении в учебном процессе отдельных физических явлений не окупаются достаточным приростом физического знания.

Предлагаемое нами решение состоит в объединении в одной работе нескольких взаимосвязанных элементов, с тем чтобы сделать полученное физическое знание системным. Для этого необходимы новые методические и технические решения. Широко распространившееся явление компьютеризации физического эксперимента должно быть дополнено, с нашей точки зрения, автоматизацией процедур измерения и обработки результатов, что сократит затраты времени учеников на операции, не связанные с получением физических знаний, и позволит сэкономить учебное время для системного изучения важных и сложных вопросов школьного курса физики.

Цель нашей работы – предложить автоматизированный и компьютеризованный вариант эксперимента для комплексного изучения явления протекания переменного тока через катушку индуктивности на основе выбранного нами метода и соответствующего технического обеспечения. Технические возможности современного персонального компьютера (ПК) позволяют ему открыть путь в учебную школьную физику ряду принципиально важных тем, которые оказались слабо представленными в ней [1].

Постановка работы и обработка данных

Измерение индуктивности катушки методом вольтметра-амперметра [2] – удачный пример для демонстрации возможностей компьютеризации и автоматизации лабораторных работ школьного физического практикума, выполняемых с учетом методических требований предъявляемых к этому процессу [1; 3]. Выполнение такой работы вполне соответствует поставленной нами цели.

Теоретический материал, связанный с работой по определению индуктивности (потребуется понятие о так называемом «полном сопротивлении»), вполне доступен школьникам и изложен в учебниках [4], но практическую, и тем более лабораторную, поддержку он получает лишь в редких пособиях для специальных школьных практикумов в рамках профильных школ.

Суть и особенность взятого для компьютеризации и автоматизации варианта метода вольтметра-амперметра состоит в том, что величина, равная квадрату полного сопротивления катушки (Z_L^2), рассматривается как функция квадрата циклической частоты (ω^2), исходя из имеющегося выражения для полного сопротивления:

$$Z_L = \sqrt{R^2 + (\omega L)^2}\ ,$$

где R – активное сопротивление катушки, L – ее индуктивность, ω – циклическая частота. При использовании метода наименьших квадратов

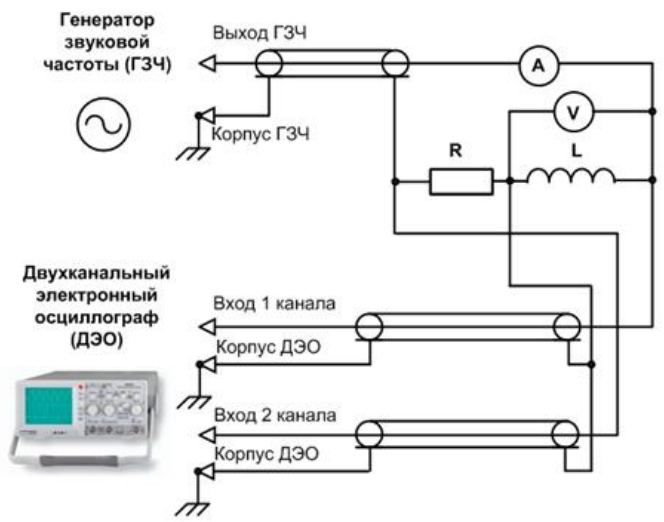

Рис. 1. Схема экспериментальной установки для измерения индуктивности катушки методом вольтметра-амперметра

(МНК) для анализа полученной экспериментальной зависимости этой функции получается, что L^2 – угловой коэффициент, а R^2 – свободный член регрессии. Отсюда легко находятся значения L и R.

Результаты измерений доступны для быстрого анализа с помощью программы MS Office Excel и в итоге наглядно представляются в виде графика и автоматически вычисленных значений индуктивности и активного сопротивления.

Схема экспериментальной установки в варианте без использования ПК приведена на рисунке 1. Резистор R предназначен для проведения фазовых исследований. Из схемы видно, что необходимые для полноценного проведения работы в этом варианте технические ресурсы все же весьма значительны, и для ряда школ они могут оказаться недоступными. Таким образом, первой задачей, которую потребуется решить при компьютеризации работы, будет задача использования ПК для полнофункциональной замены отсутствующего в школе оборудования.

Современные подходы к проведению компьютеризованных экспериментов требуют максимального использования ресурсов ПК, в том числе за счет автоматизации процесса проведения работы. В частности, возникает идея использовать звуковую систему ПК как базу для виртуального прибора – генератора звуковой частоты с функцией генератора качающейся частоты (ГКЧ), поскольку измерения проводятся в некотором диапазоне частот. Звуковая система может быть как встроенной (интегрированной), так и выполненной в виде карточки расширения, а также внешней. Кроме того, нам потребуется виртуальный прибор – осциллограф с функцией вольтметра и частотометра на базе той же звуковой системы ПК. Используемая нами программа Soundcard Oscilloscope [5] объединяет в себе генератор и осциллограф-вольтметр и удовлетворяет необходимым нам требованиям. А именно виртуальный осциллограф-вольтметр является двухканальным, способен сохранять результаты измерений в файл формата csv, а у генератора имеется функция ГКЧ. Программа бесплатна для некоммерческого использования в учебных учреждениях. Следует заметить, что виртуальной у данных приборов является панель управления, а входы и выходы для сигналов вполне реальны. Это входы и выходы звуковой системы компьютера. Именно их мы подключаем к измерительной схеме, содержащей исследуемую катушку индуктивности.

Из схемы (рис. 2) видно, что мы вынуждены применить дополнительные элементы в виде трансформатора и активной акустической системы. Они требуются для обеспечения полной независимости выхода генератора и входа осциллографа, выполненных на базе одной звуковой системы ПК и исходно имеющих один общий электрический контакт (так называемый «корпусной»). Требование независимости выхода генератора и входа осциллографа диктуется выбранной изначально измерительной схемой (рис. 1). Описанного усложнения схемы можно избежать, используя один ГКЧ на класс с независимым общим (корпусным) контактом, поскольку условиями работы между генерато-

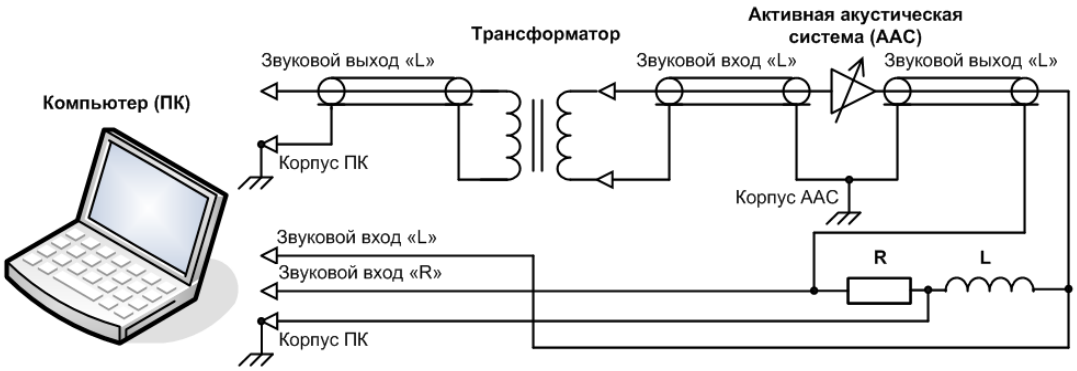

Рис. 2. Схема компьютеризованного варианта экспериментальной установки для измерения индуктивности катушки методом вольтметра-амперметра

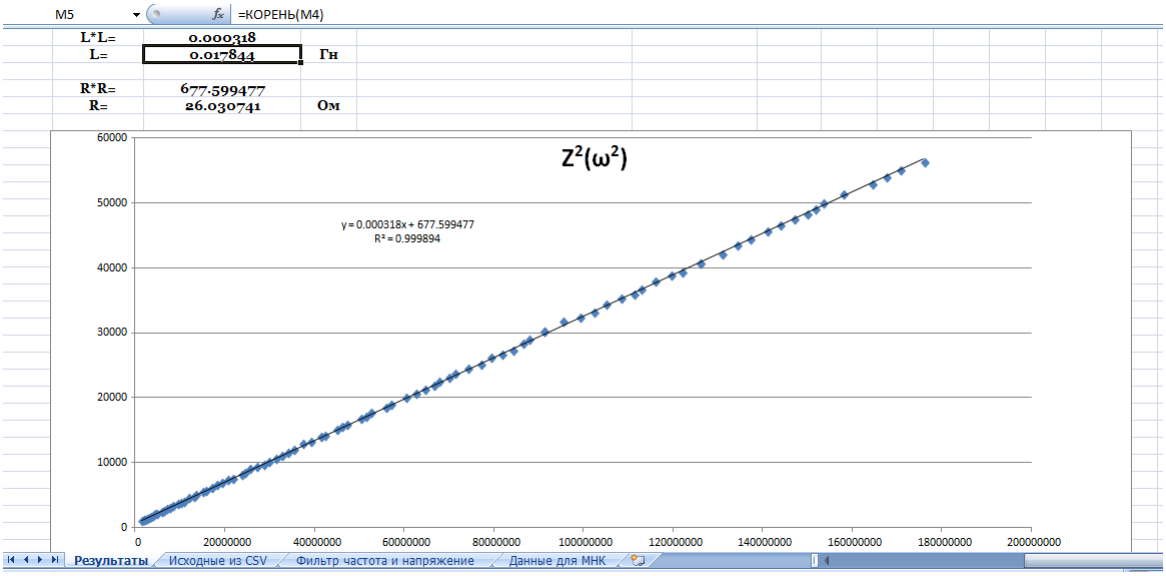

Рис. 3. Пример обработки программой MS Office Excel полученных экспериментальных данных

ром и осциллографом-вольтметром не обусловлено наличие обратной связи. Для этого лишь потребуется провести двухпроводную шину от ГКЧ до столов учащихся. Программа Soundcard Oscilloscope обеспечивает непрерывный перезапуск ГКЧ с конечной частоты диапазона на начальную. Запуск и остановку регистрации данных учащиеся в любом случае производят по показаниям осциллографа-частотометра, пока ГКЧ пробегает необходимый диапазон.

Ход выполнения автоматизированного варианта работы может быть следующим: собирается схема экспериментальной установки; на компьютере, к звуковой системе которого подключена установка, запускаются программы Soundcard Oscilloscope и MS Office Excel. В течение одной минуты предварительно настроенный ГКЧ пробегает весь необходимый нам диапазон частот, а программа осциллографа-вольтметра регистрирует значения напряжений и частоту сигнала и сохраняет их в виде текстового файла формата csv. В итоге могут быть получены около 100 экспериментальных значений (напряжения и частоты) менее чем за одну минуту. Далее ученики импортируют файл csv с экспериментальными данными в документ MS Office Excel, уже содержащий все необходимые формулы для обработки этих данных и шаблон для построения графика.

Пример обработки полученных данных программой MS Office Excel приведен на рисунке 3. В случае обнаружения ошибки весь цикл измерений можно быстро повторить. После этого могут выполняться фазовые исследования для катушки с помощью виртуального осциллографа. Полученные значения индуктивности различных катушек после завершения учениками всех измерений сравниваются с паспортными значениями или значениями, измеренными специальным прибором.

Выводы

Указанные В.Г. Разумовским, В.В. Майером барьеры на пути повышения качества физического образования [6] (дефицит бюджета времени на уроке физики, общий дефицит времени, связанный с недостаточностью сроков обучения, слабая техническая база школьного кабинета физики) весьма сложно преодолеть. Однако, грамотно внедряя компьютеризацию и автоматизацию, можно до некоторой степени снизить эти барьеры. Компьютеризация поможет сделать достаточно распространенный сейчас в школе компьютер подходящим прибором для физической лаборатории. Автоматизация сократит рутинные операции при выполнении сложных экспериментальных работ. Поскольку компьютер сейчас есть почти у каждого ученика в личном пользовании, можно часть работы по его освоению (как и по освоению программ виртуальных приборов и средств обработки экспериментальных данных – существенных элементов для школьного лабораторного эксперимента) попробовать вынести за рамки урока.

Обеспечив успешное выполнение учениками работы в предлагаемом нами варианте, учитель может перейти к следующей теме. Такой темой может стать, например, «Резонанс в цепи переменного тока». Компьютеризация может позволить отбросить доводы о недостаточном в настоящее время техническом обеспечении такого исследования на уроке, а автоматизация поможет все внимание учеников сосредоточить на сути явления, а не на оформлении результатов и настройке приборов.

Список литературы

1. Гребенев И.В. Методические проблемы компьютеризации обучения в школе // Педагогика. 1994. № 5. С. 46–49
2. Практикум по физике для профильной школы: Учебно-методическое пособие / И.В. Гребенев, О.В. Лебедева, С.В. Полушкина, В.Н. Портнов. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2014. 93 с.
3. Никифоров Г.Г. «Компьютерный эксперимент» в курсе средней школы: будем осторожны // Физика в школе. 2008. № 7. С. 6–8.
4. Мякишев Г.Я., Синяков А.З. Физика. Колебания и волны. 11 кл. Профильный уровень: Учебник для общеобразовательных учреждений /. 9-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2010. 287 с.
5. Christian Zeitnitz. Soundcard Oscilloscope [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.zeitnitz.eu/scope_en (дата обращения 20.02.2015).
6. Разумовский В.Г., Майер В.В. Физика в школе. Научный метод познания и обучение. М.: ВЛАДОС, 2004. 463 с.

INSTRUCTIONAL POTENTIAL OF PHYSICAL EXPERIMENT AUTOMATION IN SCHOOL

M.R. Katkova, I.Yu. Zvorykin

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

We describe methods and tools for automation and computerization of laboratory work on the measurement of coil inductance using the voltmeter-ammeter method. Computerization can be implemented on the basis of the built-in sound system of a PC. Automation is achieved by using the program «Soundcard Oscilloscope». This is a program that implements a PC-based sweep frequency generator and stores the experimental data. To analyze the experimental data, the method of least squares is used.

Keywords: computerization, automation of experiments, coil inductance, voltmeter-ammeter method, method of least squares.

УДК 378.147

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНОЙ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

© 2015 г.

В.И. Перова

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

perova_vi@mail.ru

Поступила в редакцию 22.04.2015

Предложен вариант проектного метода проведения практических и лабораторных занятий, который апробировался автором в течение многих лет в Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского (ННГУ). Самообучение и взаимное обучение студентов происходит в составе небольших постоянных студенческих коллективов. Проект считается выполненным в том случае, если каждый студент – член коллектива в равной степени объясняет решение задачи и отвечает на все вопросы преподавателя. Эффективность проектного метода выражается в изменении отношения студентов к учебе, повышении мотивации к получению знаний, формировании способностей к самообучению и взаимному обучению, умении находить оптимальные способы решения задач. Практическим результатом применения проектного метода являются высокие показатели в учебной и научной деятельности студентов и формирование компетенций, необходимых в их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: проектный метод обучения, компетенции, мотивация, учебная и научная деятельность студентов, авторские учебные пособия, нейронные сети, информационные технологии, качество подготовки студентов.

Эффективность учебной и научной деятельности студентов

Под *эффективностью* учебной деятельности студентов понимается результативность передачи преподавателем знаний, умений и навыков студентам на заранее определенном программой обучения уровне для каждой из дисциплин. Цель настоящей работы состоит в определении условий, при которых достигается практически стопроцентная эффективность учебной деятельности студентов в рамках реализации проектного метода обучения. При таком подходе к обучению студентов каждый студент приобретает определенные программой обучения компетенции. Нами предлагается вариант проектного метода, который мы более десяти лет применяли на аудиторных и внеаудиторных занятиях и получали при этом высокие результаты в учебной и научной деятельности студентов. В отличие от традиционного подхода к обучению данный подход предполагает, что *каждый* студент выполняет требования программы обучения. Создаются условия, при которых у студентов возникают внешние и внутренние побудительные причины к выполнению заданных учебных проектов. Эти условия базируются на следующих принципах взаимодействия преподавателя со студентами:

– психологическая комфортность обучения;

– стабильность и прозрачность приема проектов;

– полное методическое обеспечение процесса обучения.

Достижение стопроцентной эффективности учебной работы студентов приводит к усилению научной деятельности творчески активных студентов. В программе повышения конкурентоспособности Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского – Национального исследовательского университета отмечается важность привлечения студентов, способных творчески мыслить и находить нестандартные решения, к научной деятельности [1]. Показатель публикационной активности студентов (количество публикаций студентов в журналах, материалах конференций и др.) может являться объективным интегральным показателем эффективности процесса обучения.

Для обеспечения эффективности учебной и научной деятельности студентов необходимо решение проблемы мотивации студентов к учебной деятельности. В конечном итоге именно решение этой проблемы является важнейшим фактором в достижении эффективности обучения студентов.

Проблема мотивации в познавательной деятельности студентов

Преподавателю в своей профессиональной деятельности приходится обучать студентов, которым трудно осваивать учебные дисциплины. Как правило, они не успевают одно-

временно по нескольким дисциплинам. Во многом это связано с их недостаточной подготовкой в школе, с недостаточными волевыми качествами и работоспособностью. Но главной причиной низкой успеваемости таких студентов является отсутствие внутренней мотивации к обучению. Они не имеют побудительных причин к обучению, поскольку на протяжении многих лет процесс обучения у них не связывался с положительными эмоциями, которые должны были возникать в процессе познания. Формирование мотивов обучения – это очень сложный процесс [2; 3], который обусловлен многими аспектами семейных отношений, культуры и психологии человека [4], взаимоотношений в студенческой среде. Он носит сугубо личный характер, но связан и с внешними условиями обучения: четкой организацией учебного процесса, обязательностью выполнения всех требований учебной программы для каждого студента в заданные сроки, положительной оценкой его деятельности со стороны преподавателя даже при небольших успехах, поддержкой его преподавателем в случаях неудачных попыток решения той или иной учебной задачи. Огромную роль также играет оценка студента со стороны других студентов. Эта оценка может быть решающей при формировании внутренних мотивов обучения. Обретение мотивации к обучению – это процесс, связанный с познавательной деятельностью, в результате которого у студентов появляется новое состояние восприятия процесса обучения, основанное на *потребности* и *необходимости* в получении знаний.

Формирование мотивации к учебной и научной деятельности студентов тесно связано с приобретением ими компетенций, которые будут необходимы в их профессиональной деятельности. Сложность этого процесса состоит в том, что эти компетенции на этапе обучения студенты не осознают в полной мере. Проблема формирования мотивации к обучению является актуальной, поскольку ее решение будет способствовать подготовке высококвалифицированных специалистов и непосредственно связано с методикой обучения студентов в рамках проектного метода.

Методика обучения студентов

Суть предлагаемого нами проектного метода обучения состоит в том, что студенческий коллектив вместе с преподавателем является единой системой, обладающей следующими признаками:

– доброжелательный психологический климат на занятиях в сочетании с объективной оценкой работы студентов;

– стабильные и одинаковые требования преподавателя к студентам по выполнению учебных проектов;

– оптимальная и доступная методическая помощь преподавателя студентам при выполнении проектов;

– прозрачная и понятная студентам процедура приема этих проектов;

– самообучение и взаимное обучение студентов внутри постоянных студенческих коллективов для выполнения проектов;

– наличие авторских учебных пособий, адаптированных к учебному процессу и активно используемых студентами.

При *одновременном* выполнении *всех* этих условий коренным образом изменяется отношение студентов к учебе. В начале изучения каждой дисциплины преподаватель объясняет студентам общие требования, которые необходимы для успешного освоения дисциплины:

– количество проектов, которые необходимо выполнить;

– сроки сдачи проектов;

– условия, при которых проект считается выполненным;

– характер взаимодействия студентов между собой при выполнении проектов;

– условия выполнения учебного плана по данной дисциплине;

– порядок и требования аттестации по данной дисциплине.

Студенты воспринимают такой процесс обучения как естественный, а предъявляемые к ним требования как единственно возможные и справедливые, что приводит к резкому усилению мотивации студентов к обучению. Студент становится не просто пассивным объектом воздействия на него преподавателя, а активным членом учебно-научного студенческого коллектива в проектном методе обучения. Многие студенты проявляют инициативу в научных исследованиях, сами предлагают преподавателю публиковать результаты своих исследований, докладывать их на конференциях, обсуждать эти результаты с научным руководителем.

При указанных условиях обретение студентами мотивации к обучению обусловлено внешним воздействием и их внутренними психологическими особенностями. При этом главная задача преподавателя состоит в *организации учебного процесса* и создании *стабильных*

условий для формирования мотивации к учебной и научной деятельности студентов с целью их качественного обучения.

Организация учебного процесса как элемент качественной подготовки студентов

В Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского на кафедре математического моделирования экономических процессов (кафедра ММЭП) Института экономики и предпринимательства успешно функционирует многоуровневая система подготовки высококвалифицированных кадров в области математических методов в экономике [5]. Кафедра ММЭП является выпускающей по направлению подготовки 38.03.05 «Бизнес-информатика» и ориентирована на подготовку высококвалифицированных специалистов, которые способны к аналитическому и компьютерному обеспечению экономической деятельности, к проведению научных исследований в области математического моделирования экономических систем и процессов. На качество подготовки влияют не только соответствие уровня подготовки обучающихся требованиям государственных образовательных стандартов, структура и содержание реализуемых образовательных программ, но и организация учебного процесса, выступающая в роли внешней среды по отношению к студентам.

Внедрение в образовательный процесс современных педагогических технологий, основанных на компетентностном подходе в образовании [6; 7], который предусматривает активную аудиторную и внеаудиторную работу студентов и интенсивное использование в учебном процессе современных компьютерных технологий [8], соответствует современной концепции высшего профессионального образования [9] и актуальным потребностям российской экономики.

Одной из таких педагогических технологий являются *проектно-ориентированные методы обучения* [10]. В настоящее время проектно-ориентированные методы обучения достаточно широко применяются в образовательном процессе в рамках преподавания как гуманитарных, так и естественнонаучных дисциплин. Проектные методы обучения активно используются и преподавателями кафедры ММЭП Института экономики и предпринимательства. Следует отметить, что в рамках проектно-ориентированной технологии создаются условия для формирования как мотивации к обучению, так и такой компетенции, как способность студентов к совместной учебной деятельности и социальному взаимодействию.

Предлагаемый вариант проектного метода дает высокие практические результаты в обучении, которые приводят к формированию навыков эвристического мышления и научно-исследовательской работы студентов.

При традиционном подходе к обучению студенты, имея различный уровень начальной подготовки, индивидуально решают поставленную учебную задачу, и процесс решения может затягиваться во времени. В рамках проектного метода при совместном решении задачи студенты помогают друг другу, ускоряя этот процесс. При этом выдвигаются гипотезы, предлагаются и обсуждаются способы решения задач, то есть происходит *самообучение* и *взаимное обучение*. Результат совместных усилий студентов по выполнению учебных задач превосходит сумму усилий каждого из них в отдельности – это главный эффект коллективного творчества.

Нами на практических и лабораторных занятиях по дисциплинам «Теоретические основы информатики», «Программирование», «Информатика и программирование», «Методы программирования», «Объектно-ориентированный анализ и программирование», «Нечеткая логика и нейронные сети» создаются небольшие студенческие коллективы, состоящие из двух-трех человек, которые сохраняются в течение всего времени изучения дисциплины. Формирование отношений среди студентов при решении учебных задач в этих коллективах является важным этапом обучения. В соответствии с учебным планом преподаватель ставит задачу – проект для каждого коллектива. Студенты обсуждают поставленный проект, предлагают направления его решения. В результате этого формируется компетенция сотрудничества, изменяется отношение студентов к учебе, вырабатываются наиболее эффективные способы решения задач, повышается мотивация в приобретении знаний. Проект может делиться самими студентами на части, которые решаются отдельными членами коллектива, а затем обсуждаются совместно. При этом проект считается выполненным только в том случае, если *каждый член коллектива в равной степени* понимает, как решена поставленная преподавателем задача, объясняет ее решение и отвечает на все вопросы преподавателя. Тем самым студенты ставятся в условия, когда обучение становится *потребностью.* Взаимное обучение студентов формирует у них целый спектр компетенций: умение четко выразить свою мысль, доказать корректность своего

подхода к решению задачи, сделать выводы и предложить возможные направления своих будущих исследований.

Немаловажное значение имеет стабильная психологическая атмосфера во время проведения занятий. Студенты занимаются в спокойной обстановке при соблюдении всех требований учебного процесса, чему способствует практикуемая преподавателем равномерная последовательность приема проектов. Важно, что такую систему организации учебных занятий, которая никогда не нарушается преподавателем, студенты принимают, считают её необходимой и справедливой, и в заданные сроки выполняют все проекты.

Преподаватель выступает в роли организатора проекта, консультанта, участвует в обсуждении результатов выполненного проекта. Тем самым преподаватель передает студентам богатый опыт исследовательской работы. Наиболее эффективные студенческие коллективы вовлекаются преподавателем в более серьезную научную работу с публикациями статей в научных журналах и материалах конференций. При этом преподаватель уделяет много времени студентам, чтобы научить их излагать материал статей или тезисов стилем, принятым при написании научных работ. Студенты должны:

– сами уметь сформулировать проблему, которая решается в их научной работе;

– изложить метод решения и применяемые инструменты для его реализации;

– сделать выводы по полученным результатам;

– показать, как и где эти результаты можно применить в целях прогнозирования социально-экономических процессов.

Как показал наш опыт преподавания названных выше дисциплин, применение проектного метода более продуктивно с использованием специальных авторских учебных пособий, адаптированных к учебному процессу [11–13]. Авторские учебные пособия позволяют преподавателю методически грамотно построить процесс обучения студентов, так как представленный в них материал обеспечивает ясное понимание основ изучаемых предметов, а структура учебных пособий отражает порядок подачи учебного материала в процессе обучения и соответствует принципу «от простого к сложному». При этом студенты имеют необходимую информационно-методическую и научную базу для обучения. Учебные пособия в необходимом количестве имеются в Фундаментальной библиотеке ННГУ. Они активно используются студентами на учебных занятиях, при выполнении самостоятельных работ, при написании курсовых, научно-исследовательских и выпускных квалификационных работ с использованием информационных технологий. Следует отметить, что обеспеченность студентов учебно-методическими материалами способствует творческому процессу в их учебных и научных исследованиях.

Практические результаты проектного метода обучения студентов

На протяжении многих лет процесс обучения с использованием проектного метода, представленного в данной работе, сопровождался высокими показателями учебной и научной деятельности студентов. Строгая *практическая* реализация представленных выше параметров системы, включающей в себя преподавателя и коллектив студентов, в рамках проектного метода обучения студентов в ННГУ привела к достижению неординарных результатов. Количество научных публикаций с участием студентов, обучающихся по направлению 38.03.05 «Бизнес-информатика» на кафедре ММЭП Института экономики и предпринимательства ННГУ, увеличилось в несколько раз по сравнению с количеством публикаций до предложенного нами варианта проектного метода.

Активность научно-исследовательской деятельности студентов является следствием эффективности учебного процесса. Поэтому эффективность предложенного варианта проектного метода можно измерить количеством и качеством совместных публикаций преподавателя и студентов. Данный метод измерения эффективности является обобщающим и свободен от субъективных оценок.

За последние пять лет более тридцати совместных с преподавателем научных работ студентов были представлены ими на Форуме молодых ученых ННГУ, на трех региональных, одной всероссийской, четырех международных конференциях и опубликованы в материалах форума и конференций. Наши совместные со студентами четвертого курса ННГУ доклады на Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы экономики, менеджмента и инноваций», проходившей 19.11.2014 в Нижегородском государственном техническом университете им. Р.Е. Алексеева, были отмечены дипломом I степени. Кроме того, у нас имеются совместные со студентами научные публикации в журналах «Экономический анализ: теория и практика», «Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского», рекомендованных ВАК Минобрнауки

Российской Федерации. Важным показателем успешности учебного процесса является наличие пяти самостоятельных научных публикаций студентов.

Вариант проектного метода, применяемый нами при обучении студентов, обеспечивает высокое качество их обучения, формирует принципы отношений в учебно-научном коллективе студентов. Студенты приобретают важные компетенции:

– творческое начало в учебе и мотивацию к учебной и научной деятельности;

– готовность к разрешению проблем;

– способность к самообразованию;

– готовность к использованию информационных ресурсов;

– способность к социальному взаимодействию.

При этом достигается эффект самообучения и взаимного обучения студентов. У студентов появляются четкое понимание учебных и научных проблем, смелость в научном творчестве. У них возникают партнерские отношения в учебной деятельности с преподавателем и друг с другом, умение отстаивать свою точку зрения.

Таким образом, в результате применения нами проектного метода достигается эффективность учебной и научной деятельности студентов. При таком подходе к обучению студенты приобретают компетенции, знания, умения и навыки, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Программа повышения конкурентоспособности Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского – Национального исследовательского университета. – URL: http://www.unn.ru/pages/ranking/program/program.pdf (дата обращения 15.03.2015).

2. Кузнецов Ю.А., Круглов Е.В. О мотивах и динамике профессионального самоопределения студентов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 2(1). С. 17–24.

3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов вузов. СПб.: Питер, 2006. 304 с.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.

5. Кузнецов Ю.А. Многоуровневая система подготовки экономистов-математиков в ННГУ // Качество образования. Проблемы и перспективы: Сборник статей / Под ред. А.В. Петрова. № 4. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2009. С. 46–58.

6. Грудзинский А.О., Палеева О.А. Компетентностный подход как основа функционального высшего образования США и Германии: опыт для России // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 2(1). С. 25–34.

7. Грудзинская Е.Ю. Преподавание, обучение и оценка в условиях компетентностного подхода // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 5(2). С. 47–49.

8. Стронгин Р.Г., Чупрунов Е.В. Управление лабораторией вуза, реализующей обучение и исследования во взаимодействии с организацией-партнером // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 5(2). С. 9–13.

9. Чупрунов Е.В., Грудзинский А.О., Гребенев И.В. Роль инновационных университетов в реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 3(3). С. 7–13.

10. Руководство по внедрению проектно-ориентированных методов в образование (Handbook on the Project-Oriented Methods (POM's) in education): Учебно-методические материалы / И.И. Борисова, А.И. Горылев, Е.Ю. Грудзинская и др. / Под ред. Д. Инфанте, Ю.А. Кузнецова, А.К. Любимова. Нижний Новгород: ННГУ, 2007. 124 с.

11. Перова В.И. Исследования студентов на основе адаптированных авторских учебных пособий // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014. № 4 (36). С. 227–230.

12. Перова В.И. Программирование на C++ в среде Visual Studio.NET: Учебное пособие. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета, 2010. 261 с.

13. Перова В.И., Сабаева Т.А. Программирование на языке C++: Учебное пособие. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета, 2013. 132 с.

PROJECT-BASED INSTRUCTION METHOD: EFFICIENCY OF STUDENTS' EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC WORK

V.I. Perova

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

A variant of the project-based method for conducting practical and laboratory classes is proposed. It was tested by the author over many years at the Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Self-training and mutual training of students takes place in small permanent student groups. The project is considered to be completed when every student of the team is equally able to explain the solution of the problem and answer all the questions of the teacher. The efficacy of the project-based instruction method is confirmed by the change of students' attitudes towards learning, their increased motivation to acquire knowledge, the formation of abilities of self-learning and mutual learning, the ability to find optimal ways for solving problems. The practical results of the project-based method include the students' high performance in educational and scientific activities and the development of competences required in their future professional work.

Keywords: project-based method of instruction, competence, motivation, educational and scientific activity of students, original training manuals, neural networks, information technology, quality of preparation of students.

УДК 37.014

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ И ПРОЦЕССА НАЦИЕСТРОИТЕЛЬСТВА В РОССИИ

© 2015 г.

З. Салехи Мотаахед

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

zsal18@yahoo.com

Поступила в редакцию 15.06.2015

Анализируется влияние процессов демократизации и нациестроительства на программу гражданского воспитания в России – в том виде, в каком её регулирует государство. Гражданское воспитание рассматривается на макроуровне, с опорой на анализ различных законов и директив об образовании, принятых с 1990-х гг. по 2003 г., поскольку именно они позволяют проследить динамику развития образовательной политики в России в данный период времени. Делается вывод, что современная система гражданского воспитания содержит в себе противоречие между задачами формирования гражданственности и задачами формирования патриотизма; указываются некоторые педагогические способы разрешения этого противоречия.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданственность, патриотизм, демократизация, нациестроительство, Россия.

Постановка проблемы

Образовательная система – неотъемлемая составляющая любого общества. На систему образования всегда накладывают отпечаток социальные и политические перемены, поскольку они способствуют переоценке ценностей, задач и самого содержания образовательной программы; поэтому неудивительно, что она подвержена институциональным и идеологическим деформациям. Главная задача гражданского воспитания заключается в том, чтобы упрочить связь между индивидом и государством, а также добиться осознания и принятия человеком определенных ролей, прав и обязанностей в рамках некой политико-территориальной единицы.

Одной из главных целей образования, и прежде всего государственного, является подготовка будущих граждан к функционированию в рамках соответствующего государства. Поэтому особенно сильно политические реалии жизни общества влияют на теорию и практику гражданского и патриотического воспитания в школе. Употребление в одном смысловом ряду понятий «гражданское воспитание» и «патриотическое воспитание» кажется естественным, хотя между этими категориями и соответствующими образовательными процессами есть различие и даже противоречие, поскольку в них отражены противоречащие друг другу, по сути, процессы демократизации и национального строительства. В нашей работе мы попытаемся проследить соотношение между этими понятиями в российской нормативной базе по вопросам образования и воспитания, в соответствующей методической литературе и установить тенденции развития теории и практики образования в этом важнейшем аспекте.

Границы понятий «гражданство» и «патриотизм»

Успешная социализация личности предполагает гражданское воспитание, целью которого является упрочение связи между отдельным человеком и его государством и нацией. Именно поэтому необходимо четко обозначить соотношение понятий «гражданство» и «национальность». Д. Хитер пишет, что «отождествление национальности с гражданством явилось ключом к политической стабильности в молодых государствах» [1, p. 185]. Приравнивание национальной принадлежности к политическому институту гражданства привело к тому, что в современном мире гражданство не только включает в себя набор прав и обязанностей, но и содержит понятия об определенных традициях, чувстве общности и идентичности [2, p. 99]. Подпитываемый представлениями об общем историческом наследии и общем будущем, институт нации способствует тому, чтобы эта солидарность передавалась из поколения в поколение, – и тем самым обеспечивает стабильность той или иной политической единицы далеко за пределами продолжительности жизни одного человека. Поэтому очевидно, что чувство национальной идентичности является неотъемлемым атрибутом демократии, причём

оно должно появиться до того, как демократия проявит свои консолидирующие свойства.

Начиная с 1990-х гг. Россия, как и другие бывшие советские республики, осуществляет два важных процесса – нациестроительства и государственного строительства. Эти процессы взаимосвязаны и оказывают решающее влияние на ход развития демократии. Процессы демократизации и национальной реставрации протекают параллельно, что приводит к множеству проблем. По Линцу и Степану, демократизация и национальное строительство противоречат друг другу, т.к. последнее нередко базируется на привилегированности одной этнокультурной группы в ущерб другим. Эта проблема особенно остро стоит в неоднородных по этническому составу государствах – таких, как Российская Федерация. Конечно, национальное строительство необязательно носит односторонний характер, но оно почти всегда в той или иной мере является субъективным. И именно демократизация способна сгладить острые углы в процессе нациестроительства [3]. Возникает следующее противоречие: установить демократию без нации нельзя, но национальное строительство всегда в какой-то степени дискриминационно, что не соответствует принципам демократического устройства. В России эта проблема усугубляется тем, что единого представления о русской / российской нации не существует, равно как и единого представления о демократии и её эффективности как таковой.

Выясняется, что демократия не может состояться без консолидации нации [4]. Дело в том, что либеральная демократия предполагает участие в выборах наряду с обсуждением различных политических вопросов. Подобное обсуждение невозможно без доверия – доверия неким другим лицам (например, членам парламента) относительно того, что они действительно услышат мнение каждого. Более того, только на основе доверия можно уважать и признавать результаты выборов, вне зависимости от того, кто их выиграл. Чтобы «создать эффективное и объективное правительство, добиться равенства перед законом и транспарентности, доверие нации должно возобладать над доверием определенной религии или лицам определенной этнической принадлежности» [5, p. 44].

Становление нормативной основы гражданского воспитания в современной России

Прежде всего необходимо отметить, что само понятие об образовании и его соотношении с воспитанием подверглось переоценке. Одобренная в 2000 г. «Федеральная программа развития образования» определяет фундаментальную задачу образовательного процесса так, что он вновь объединил в себе «обучение» и «воспитание». Эти компоненты были тесно взаимосвязаны между собой в советской образовательной системе, однако после распада СССР воспитательная функция государственного образования была сочтена слишком «идеологизированной», так что по Закону об образовании 1992 г. воспитание детей было сочтено сугубо семейной прерогативой. Несмотря на этот факт, уже в 1994 г. в документах стали появляться отсылки к «воспитательному процессу», число которых только увеличилось к концу 1990-х гг. В 1999 г. Министерство образования приняло «Программу развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 гг.», за которой последовало одобрение аналогичной программы на период 2002–2004 гг. Согласно последней программе, одной из главных целей государственной образовательной политики является гражданское и патриотическое воспитание. В программе утверждается, что российские семьи были глубоко затронуты социально-экономической нестабильностью в стране, что негативно отразилось на их способности к реализации социализирующей функции [6]. Кроме того, в программе отмечается, что в свете запрета цензуры в СМИ, этнических конфликтов и трансформации роли религии именно образовательные учреждения стали главными институтами воспитания и интеграции подрастающего поколения в социум.

В январе 2003 г. Министерство образования РФ опубликовало постановление «О гражданско-правовом образовании учащихся образовательных учреждений Российской Федерации» [7]. В этом документе обозначаются цели гражданского образования в России и даются ссылки на другие материалы, согласно которым политика в области гражданского воспитания осуществлялась ранее. Именно на этих источниках и базируется большей частью анализ в нашей статье. Также нами были рассмотрены документы более общего характера, в которых определяются цели и ценностные установки всей системы российского образования. Затем, используя доступные онлайн базы данных по российским нормативно-правовым актам в области образования, мы расширили список используемых документов с помощью поиска по ключевым словам. Приведенная в данной работе источниковая база не носит окончательный характер, ограничиваясь началом XXI века, однако уже сейчас позволяет получить общее пред-

ставление о политике гражданского воспитания в России.

В дискурсе по гражданскому воспитанию в России прослеживаются два взаимосвязанных аспекта – это демократизация и нациестроительство.

«Стратегия развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях» (1994) призывает к тщательному пересмотру учебной программы по историческим и обществоведческим дисциплинам, поскольку без этого утверждение демократии и возрождение России не представляется возможным. В документе подчеркивается, что для установления демократического устройства необходимо расширять знания в области Конституции РФ, прав человека, института гражданства, уважения отдельно взятого индивида, народов и культур. Национальное единство же должно достигаться путем обучения истории России и поощрения патриотических чувств. В документе признается важность привития народных (этнических), общенациональных (российских) и общечеловеческих ценностей, однако приоритет всё-таки отдаётся именно общенациональным ценностям [8]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что подобные попытки призваны укрепить национальную идентичность и уменьшить влияние локальных и этнических культур. Важно и то, что во всех проанализированных источниках прослеживается разделение понятий «гражданство» и «патриотизм». Далее нами развивается тезис о всё большем различии между этими терминами, что порождает одно из самых значительных противоречий в российской политике в области гражданского воспитания.

В документах, опубликованных в период с 1994 по 1996 гг., заметен акцент на необходимости развития правовой грамотности. Огромное количество министерских постановлений и декретов касалось необходимости изучения конституционного права, выборного процесса и прав человека. Например, Постановление министерства образования «О гражданско-правовом образовании учащихся образовательных учреждений Российской Федерации» (1996) подчеркивает важность развития правовой грамотности: переход к правовому государству невозможен без развития правового образования. В данном документе особый акцент делается на построении демократического правового государства и гражданского общества и куда меньшее внимание уделяется вопросам национальной идентичности [7]. Именно гражданское воспитание и правовое образование определяются как реализующие воспитательную и образовательную функцию, связанные самым тесным образом. Предполагалось, что внедрение данных компонентов начнётся непосредственно на дошкольном и младшем школьном уровне. Наряду с необходимостью развития представлений о демократии и правах человека на этих уровнях, в документе также обозначалась необходимость распространения знаний о российском государстве, его символах и законах.

Согласно более поздним документам, образование на младшем школьном уровне было переориентировано на развитие патриотизма и национальной идентичности, в то время как знаниям о демократических принципах должны были обучать в более позднем возрасте. Министерское Постановление «О гражданском образовании учащихся образовательных учреждений Российской Федерации» (2003) обозначает целью гражданского воспитания «подготовку граждан к жизни в демократическом государстве и гражданском обществе» [9]. Согласно этому документу, гражданин должен обладать определенными знаниями, навыками и системой демократических ценностей, а также быть готовым к участию в социально-политической жизни учебного заведения и местного сообщества. В Постановлении содержится ссылка на «Концепцию модернизации образования в Российской Федерации» [10], что придает особый вес воспитательному компоненту образовательного процесса. В соответствии с ним, методическая система гражданского воспитания реализуется на трёх уровнях. На первом (младшем школьном) уровне совершенно точно идёт ориентация на привитие главных моральных ценностей (хотя они не называются), а также на воспитание «детей (граждан) своей Родины». Сам выбор термина «Родина» уже подразумевает акцент на развитии патриотических чувств. На втором уровне (общего образования) происходит обучение истории Родины и внушение уважения к закону и правам человека. Третий уровень рассчитан на подробное изучение прав человека, а также политических, правовых, социальных и экономических процессов в профильной школе.

Опубликованное в 2003 г. Постановление Министерства образования подчеркивает также важность создания демократической культуры в образовательных учреждениях, с тем чтобы учащиеся обладали возможностью активного участия в тех или иных событиях и могли влиять на процесс принятия решений. Среди интересных нововведений – главенство прав отдельной личности, призванное стать частью

образовательного процесса; демократизация администрирования школ в целях большей открытости учебных заведений; участие учащихся в процессе принятия решений по школьным, локальным и социальным вопросам; поддержка открытых дискуссий по тем или иным учебным вопросам. Всё это указывает на обретение системой гражданского воспитания в России качеств, поощряющих участие учеников в элементах гражданской деятельности. В более ранних источниках также упоминалась роль практических активных возможностей в образовательном процессе, однако не в столь подробной и конкретной манере. В данном документе особое внимание уделяется и патриотическому воспитанию, провозглашается неразрывность связи между институтом гражданства и российской, а также всемирной культурой ценностей. Воспитание должно строиться на ознакомлении с социокультурными и историческими достижениями многонациональной российской нации, достижениями других стран мира и культурно-историческими традициями родного края. В то же время во всех документах можно проследить озабоченность проблемами «гармонизации» национальных и этнокультурных отношений, сохранения и поддержки языков и культур всех народов Российской Федерации [11].

Таким образом, можно выделить две тенденции: с одной стороны – стремление к культивации национальной российской идентичности и гражданственности, с другой стороны – желание сохранить этническое многообразие путем поощрения сохранения традиций и языков этнических меньшинств. Несмотря на то, что в документах указывается необходимость демократизации, на практике с 1990-х гг. главный акцент в образовательной политике России делается на укрепление национальной идентичности. Министерство образования классифицирует этот вид деятельности как важный элемент в системе патриотического и гражданского воспитания, призванный способствовать социальной преемственности и консолидации. Более того, в 2003 г. Министерство учредило Координационный совет по патриотическому воспитанию молодежи. Работа этого совета тесно связана с созданием государственной программы по патриотическому воспитанию граждан (2001) [12]. Данная программа наряду с последовавшей за ней «Концепцией патриотического воспитания» (2003) может рассматриваться в качестве первой попытки по утверждению последовательной государственной политики в области патриотического образования и воспитания. «Концепция патриотического воспитания» даёт определение патриотизму, обозначая его как любовь и преданность родной стране, готовность отстаивать интересы Родины и защищать её даже ценой собственной жизни [13]. Среди всех проанализированных документов, именно в данной государственной программе впервые приводится определение патриотического воспитания: это систематическая деятельность правительства и других институтов и организаций по развитию патриотического сознания, чувства преданности Родине, готовности исполнить свой гражданский долг и конституционально закрепленные обязанности по защите интересов родной страны. В данном документе легитимируется ключевая роль государства в воспитательном процессе; при этом осуществляется опора на тезис том, что распад экономических связей, социальное неравенство и эрозия духовных ценностей крайне негативно отразились на российском социальном самосознании и уменьшили культурные и образовательные возможности России по развитию патриотизма у граждан. В документе утверждается, что истинно патриотическое самосознание практически исчезло, а местами трансформировалось в национализм [13]. Высказывается мысль и о том, что истинное понимание всемирных ценностей было также утрачено. Таким образом, патриотическое воспитание призвано скорректировать, а лучше – искоренить эти негативные тенденции. Пока остаётся неясным, как именно данная программа отразится на формальном образовательном процессе в России. Очевидно, что главная роль в этом вопросе отводится внеклассной деятельности в рамках различных клубов, кружков и секций – ведь сами учебные учреждения почти не упоминаются. При рассмотрении обозначенного в документе плана действий, наиболее эффективными кажутся следующие меры патриотического воспитания: уроки мужества, организованные совместно с ветеранами армии и флота, соревнования, конференции, письменные работы учащихся на тему героического прошлого России и главных событий в жизни нации, а также больший акцент на гуманитарные дисциплины и воспитательные программы образовательных учреждений. Скорее всего, именно подобный акцент подтолкнет учебные заведения к более активной работе в области патриотического и гражданского воспитания. В Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан» (2001) утверждается, что патриотизм является чуть ли не самой яркой частью россий-

ского характера [12]. Подобные утверждения можно трактовать как попытки по консолидации российской нации на патриотической основе. Кроме того, в «Концепции патриотического воспитания» (2003) подчеркивается, что российский патриотизм неотделим от интернационализма, но противопоставляется национализму, сепаратизму и космополитизму [13].

Таким образом, российская патриотическая идея нацелена на консолидацию российской нации на многонациональной основе, патриотизм носит односторонний характер, и направление его развития определяет исключительно государство.

Современная российская педагогика о теории и практике гражданского воспитания

Взаимоотношение гражданского и национального, патриотического компонента в формировании личности в каждой стране решается по-своему [14].

Хотя оба понятия являются смежными, объединенными общей целью формирования личности с ориентацией на общественное служение, они разделяются уровнем отношения личности и общества. Термин «гражданственность» больше подчеркивает в человеке его индивидуальное, личностное, включает гражданские права и обязанности индивида. Понятие «патриотизм» имеет в большей степени коллективный, общественный смысл.

В историческом аспекте важно отметить, что термины «патриотическое воспитание» и «гражданское воспитание» традиционно используются совместно в русской, советской и российской педагогической традиции. Формирование патриота и гражданина – не противоречащие друг другу процессы, однако имеется ряд нюансов, которые необходимо обозначить» [15, с. 96]. В российской педагогической традиции гражданско-патриотического воспитания молодежи в первую очередь ставится вопрос о формировании человека-патриота, а уже затем – гражданина. Тем не менее «до сих пор в педагогической науке отсутствует однозначность в разграничении понятий «гражданское» и «патриотическое» воспитание [15, с. 96].

В современных российских педагогических трудах понятие «гражданственность» определяется по-разному (в духе политических задач образовательных систем), а именно, как:

1) антитеза антиполитичности, активная и сознательная включенность в дела политического сообщества;

2) психологическое ощущение себя гражданином, полноправным членом политического сообщества;

3) способность и готовность выступать в роли гражданина;

4) высшая добродетель свободного и полноправного участника политического сообщества;

5) приверженность интересам политического сообщества, чаще всего государства, готовность идти на жертвы ради этих интересов.

Эти и другие родственные им значения понятия «гражданственность» взаимодополняют и подкрепляют друг друга, в связи с чем оно приобретает весьма широкий смысл [16]. В духе выявленных выше противоречий указывается, что если основная цель гражданского воспитания состоит в формировании гражданственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, то непременно за этим следуют задачи сформировать любовь к Родине, гармоничное проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения [17].

В этой связи следует отметить, что под гражданским образованием и воспитанием понимается новое направление образовательной политики, предполагающее создание условий для включения в социум подрастающего поколения. При этом происходит увязывание двух названных направлений воспитания в новую общность – «гражанско-патриотическое воспитание», что требует новых форм учебной и воспитательной деятельности. Продолжая тему противоречия гражданского и национального аспектов формирования личности, отметим, что для младших школьников формируется прежде всего российская идентичность, и происходит это при формировании поведенческих стереотипов на местном субстрате, семейном, этническом материале. Для подростков этот круг расширяется до уровня малой Родины, «своей» освоенной территории, где произошло присвоение образцов поведения и формирование уже социальных стереотипов. Лишь в старшей школе российская идентичность может быть сформирована как гражданская, при условии что субъект будет погружен в практику выполнения им социально-психологических механизмов, выполнения социальных ролей «Я – гражданин», «Я – ответственный член общества», «Я – патриот» и т.д. [18].

Несмотря на существенную разницу в идеологии и способах формирования национальной идентичности, в различных странах осознается новая универсальная базовая глобальная категория «воспитание», которая отличается от

национальных моделей наличием общечеловеческих ценностей и целей и включает в себя такое понятие, как «гражданское образование»[1] [14, с. 112]. Гражданское образование представляется актуальным понятием для системы образования в целом. Система представлений индивида о ценностях и практике гражданского поведения является элементом гражданской компетенции [19, с. 81], и, следовательно, за её формирование, как за любую компетентность, отвечает образовательная система. В общем комплексе социальных знаний и представлений гражданские представления занимают особое место: они целиком лежат в сфере образования, поскольку спонтанно не могут быть правильно сформированы с точки зрения государства. Цель гражданского образования – подготовка учащихся к ответственной и осмысленной жизнедеятельности в гражданском обществе демократического правового государства, через создание условий для формирования гражданской компетентности личности, владеющей системой ценностей, которая определяет ее поведение, интересы и поступки и позволяет ей активно и ответственно реализовывать свои гражданские права и обязанности.

Вероятно поэтому, согласно ФГОС ООО, «российская гражданская идентичность» рассматривается в качестве личностного результата образования и приобретает тем самым нормативный характер. Соответствующим термином обозначается «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [20]. При этом политические и социальные компетенции выпускника школы отнесены к ключевым, формирование которых средствами учебно-воспитательного процесса является обязательным.

Выводы

Как показано в нашей статье, главная задача гражданского воспитания заключается в том, чтобы упрочить связь между индивидом и государством / нацией, а также добиться осознания и принятия человеком определенных ролей, прав и обязанностей в рамках некой политико-территориальной единицы. С одной стороны, гражданское воспитание призвано ускорить процесс демократизации и способствовать становлению активного гражданского общества. С другой стороны, система гражданского воспитания в течение 1990-х гг. и особенно с 2000 г. несет в себе чёткий патриотический элемент, что можно трактовать как попытку национальной, а не политической реставрации России.

Мы видим, что российской системе образования была уготована важная роль в процессе демократизации страны. Однако демократическая учебная программа была отодвинута на второй план ввиду всё более активной реализации программы патриотического образования, не так давно официально одобренной российскими властями на высшем уровне и получившей крупное государственное финансирование. Очевидно, что вопрос развития патриотизма назрел к 1994 г. как некий «ответ» кризису нациестроительства и отчуждению населения от государства. Анализ источников также выявил попытки по снижению локального влияния этнических меньшинств с помощью учебного, ценностного и даже физического измерения образовательного процесса в учреждениях.

Поэтому современная система гражданского воспитания содержит в себе противоречие: с одной стороны, гражданское воспитание призвано развивать институт гражданства, тесно связанный с утверждением демократии и активного гражданского общества. С другой же стороны, патриотическое воспитание нацелено на консолидацию нации, усиление государства и осознание гражданами своих обязанностей, в т.ч. обязанности служить стране. Таким образом, по законодательным актам видно, как конструируются две несходные модели – гражданина и патриота России. Однако у них есть как минимум три общие черты. Во-первых, обе модели привержены идее многонационального государства; по источникам не прослеживаются какие-либо проявления русского национализма. Во-вторых, в документах ничего не сказано о развитии критического мышления. В-третьих, гражданское воспитание больше направлено на отождествление себя именно с Россией, а не с Европой или миром, т.е. не имеет глобальной самоидентификации.

Примечание

1. Более реалистичная формулировка, чем «гражданское воспитание» в общем.

Список литературы

1. Heater D. Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics and Education. London – New York: Longman, 1990. 231 p.

2. Heater D. What Is Citizenship? Cambridge, UK: Polity Press, 2002. 323 p.

3. Linz J.J., Stepan A. Problems of Democratic Transition and Consolidation. Southern Europe, South America, and Post-Communist Europe. Baltimore – London: Johns Hopkins University Press, 1996. 479 p.

4. Kymlicka W., Straehle C. Cosmopolitanism, Nation-states, and Minority Nationalism: A Critical Review of Recent Literature // European Journal of Philosophy, 1999. Vol. 7 № 1. P. 38–52.

5. Canovan M. Nationhood and Political Theory. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 1998. 168 p.

6. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 годы от 18.10.1999. № 574 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_99/n574.html (дата обращения: 01.06.2015).

7. О гражданско-правовом образовании учащихся в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации Письмо МО РФ от 19.03.1996. № 391/11.1996. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d_96/l391_11.html (дата обращения: 01.06.2015).

8. Стратегия развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях: Решение коллегии МО РФ от 28.12.1994 [Электронный ресурс]. – URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/467/22467/5800?p_page=9 (дата обращения: 01.06.2015).

9. О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации: Информационно-методическое письмо Минобразования РФ № 13-51-08/13 от 15.01.2003. ст. 13. [Электронный ресурс]. – URL: http://docs.cntd.ru/document/901859265 (дата обращения: 01.06.2015).

10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года от 29 декабря 2001 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (дата обращения: 01.06.2015).

11. Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации: Постановление от 4 октября 2000 г. № 751 [Электронный ресурс]. – URL: http://elementy.ru/Library9/ Doctrina.htm1. (дата обращения: 26.05.2015).

12. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» от 16 февраля 2001 г. № 122 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ainros.ru/ssylki/patr_vos.htm (дата обращения: 28.05.2015).

13. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации от 21 мая 2003 г. № 2(12)-П4 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gospatriotprogramma.ru/the-concept-of-patriotic-education-is-the-basis-of-the-state-program-/on-approval-of-the-concept-of-patriotic-education-protocol-.php/ (дата обращения: 01.06.2015).

14. Тагунова И.А. Категории «воспитание» и «социализация» в современных западных исследованиях // Педагогика. 2015. № 3. С. 103–112.

15. Лабыгина А.В. Педагогическая мысль конца XIX – начала XX в. о патриотическом и гражданском воспитании молодежи // Педагогика. 2015. № 4. С. 93–98.

16. Анисимов В.В., Никандров Н.Д., Грохольская О.Г. Общие основы педагогики: Учебник для вузов. М.: Просвещение, 2006. 574 с.

17. Быков А. Патриотическое воспитание школьников при преподавании дисциплин гуманитарного цикла // Воспитание школьников. 2005. № 10. С. 5–11.

18. Шакурова М.В. Формирование российской гражданской идентичности личности: проблемы педагога // Педагогика. 2014. № 3. С. 83–92.

19. Рожкова А.В. Представления российских студентов о ценностях и практиках гражданского поведения европейцев и россиян // Педагогика. 2014. № 9. С. 80–89.

20. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf (дата обращения: 01.06.2015).

CIVIC EDUCATION AS A FORM OF MANIFESTATIONS OF DEMOCRATIZATION AND THE NATION BUILDING PROCESS IN RUSSIA

Zahra Salehi Motaahed

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The paper presents an analysis of the impact of democratization and nation building processes on the program of civic education in Russia, in the form in which it is regulated by the state. Civic education is examined at the macro level, based on an analysis of the various laws and regulations on education adopted since the 1990s to 2003, as they allow us to trace the dynamics of educational policy in Russia during this period. It is concluded that modern civic education system contains a contradiction between the objectives of the development of citizenship and patriotism. Some pedagogical ways to resolve this contradiction are proposed.

Keywords: civic education, citizenship, patriotism, democracy, nation building, Russia.

АВТОРЫ

Акульшина Алла Владимировна – директор Центра международных проектов и программ Воронежского госуниверситета; к.и.н.; 394006, Воронеж, Университетская пл., 1; сл. тел./факс (473) 220-87-55; e-mail: akulshina@vsu.ru

Амбарова Полина Анатольевна – доц. каф. социологии и социальных технологий управления Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; к.соц.н.; 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19; сл. тел. (343) 375-48-22; моб. тел. +7-904-381-29-35; +7-922-157-78-24; e-mail: borges75@mail.ru

Андреев Владимир Николаевич – зав. каф. английской филологии Тульского госуд. педагогического университета им. Л.Н. Толстого; к.фил.н., доц.; 300026, Тула, просп. Ленина, 125; e-mail: and_reev17@mail.ru

Арнаутова Татьяна Анатольевна – магистрант каф. общей социологии и социальной работы ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; моб. тел. +7-951-915-53-01; e-mail: anoredehl@yandex.ru

Богатова Ольга Павловна – ст. преп. каф. зарубежной лингвистики ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603000, Н. Новгород, ул. Б. Покровская, 37; сл. тел. (831) 433-82-45; e-mail: dragonman@rambler.ru

Богомолов Сергей Вячеславович – зам. директора Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского по СПО, воспитательной и социальной работе; к.э.н., доц.; 603000, Н. Новгород, пр. Ленина, 37; сл. тел. (831) 240-09-03; e-mail: shiryaeva@iee.unn.ru

Васильева Елена Васильевна – зам. зав. каф. экономики и управления качеством Санкт-Петербургского госуд. экономического университета; канд. культурологии, доц.; 191023, Санкт-Петербург, канал Грибоедова, 30–31; сл. тел. (812) 458-97-14; e-mail: vasselena@mai.ru

Ватолкина Наталья Шамилевна – доц. каф. управления качеством, нач. управления международных связей Мордовского госуниверситета им. Н.П. Огарева; к.э.н., доц.; 430005, Республика Мордовия, Саранск, ул. Крупской, 18-53; сл. тел. (8342) 47-23-77; e-mail: ocoletta@yandex.ru

Верещагина Юлия Николаевна – асс. каф. финансов и кредита Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 430-28-54; e-mail: lj1986@rambler.ru

Волков Юрий Константинович – зав. каф. философии и социально-экономической теории Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского; д.филос.н., доц.; 607220, Нижегородская обл., Арзамас, ул. К. Маркса, 36; (83147) 4-15-53; e-mail: yu.k.volkov@yandexl.ru

Галушко Дмитрий Вячеславович – доц. каф. международного и европейского права Воронежского госуниверситета; к.ю.н.; 394006, Воронеж, Университетская пл., 1; сл. тел. (473) 255-84-92; e-mail: galushkodv@gmail.com

Ганин Егор Александрович – асп. Казанского национального исследовательского технологического университета; 420015, Казань, ул. К. Маркса, 68; моб. тел. 8-904-765-55-90; e-mail: ganine88@mail.ru

Горбашко Елена Анатольевна – проректор по качеству, зав. каф. экономики и управления качеством Санкт-Петербургского госуд. экономического университета; д.э.н., проф.; 191023, Санкт-Петербург, канал Грибоедова, 30–31; сл. тел. (812) 458-97-14; e-mail: vasselena@mai.ru

Горылев Александр Иванович – зав. каф. европейского и международного права, руководитель Центра международного образования ННГУ им. Н.И. Лобачевского; к.ю.н.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 462-30-03; e-mail: gorylev@fup.unn.ru

Гребенев Игорь Васильевич – проф. каф. кристаллографии и экспериментальной физики ННГУ им. Н.И. Лобачевского; д.пед.н., проф.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 462-33-13; e-mail grebenev@phys.unn.ru

Дедегкаева Тамара Адильгиреевна – ст. преп. каф. зарубежной лингвистики ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603000, Н. Новгород, ул. Б. Покровская, 37; сл. тел. (831) 433-82-45; e-mail: Amisha82@mail.ru

Дидковская Яна Викторовна – доц. каф. социологии и социальных технологий управления Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; к.соц.н.; 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19; моб. тел. 8-922-205-65-82; e-mail: diyana@yandex.ru

Ермилова Алёна Васильевна – магистрант каф. общей социологии и социальной работы ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; моб. тел. 8-920-077-00-74; e-mail: alena.ermilova@mail.ru

Заботкина Вера Иванова – проректор по инновационным международным проектам, директор научно-образовательного центра когнитивных программ и технологий Российского госуд. гуманитарного университета; проф., д.филол.н.; 125993, Москва, Миусская пл., 6; моб. тел. +7-916-641-96-51; e-mail: zabotkina@rggu.ru

Зайцева Елена Анатольевна – зав. каф. связей с общественностью, маркетинга и коммуникации НГТУ им. Р.Е. Алексеева; к.э.н., доц.; 603950, Н. Новгород, ул. Минина, 24; сл. тел. (831) 257-86-82; e-mail: zayceva-e@mail.ru

Зворыкин Илья Юрьевич – зав. лаб. каф. электронных СМИ ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 462-33-03; e-mail: izinform@gmail.com

Зубанов Максим Александрович – преп. каф. философии и социально-экономической теории Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 607220, Нижегородская обл., Арзамас, ул. К. Маркса, 36; сл. тел. (83147) 4-15-53; e-mail: zubanov2001@mail.ru

Ивженко Татьяна Сергеевна – магистр социальной работы, соискатель каф. социологии, социальной антропологии и социальной работы Саратовского госуд. технического университета им. Ю.А. Гагарина; 410054, Саратов, ул. Политехническая, 77; моб. тел. 8-927-056-34-97; e-mail: Tatyana-Iv1@mail.ru

Иудин Александр Анатольевич – зав. каф. прикладной социологии ННГУ им. Н.И. Лобачевского; д.э.н., проф.; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; моб. тел. +7-908-232-22-77; e-mail: iudin@fsn.unn.ru

Камынина Надежда Ростиславовна – зав. каф. земельного права и государственной регистрации недвижимости, декан гуманитарного факультета Московского госуниверситета геодезии и картографии; к.т.н.; 105664, Москва, Гороховский пер., 4; сл. тел. (499) 261-31-52, (499) 267-28-09; e-mail: kamyninan@gmail.com

Каткова Мария Ридовна – ст. преп. каф. кристаллографии и экспериментальной физики ННГУ им. Н.И. Лобачевского; к.ф.-м.н.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 462-33-03; e-mail: maryinform@gmail.com

Кузнецов Юрий Алексеевич – зав. каф. математического моделирования экономических процессов Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского; д.ф.-м.н., проф.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 465-88-27; e-mail: Yu-Kuzn@mm.unn.ru

Куфтырев Илья Геннадьевич – доц. каф. мировой экономики и региональных рынков Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского; к.э.н., доц.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 462-30-24; e-mail: intkig@unn.ru

Ласточкина Елена Ивановна – студ. Института информационных технологий, математики и механики ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603600, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 465-88-27; e-mail: lastochka_28.05@mail.ru

Маевская Ирина Михайловна – рук. службы международного образования Донского госуд. технического университета; к.пед.н., доц.; 344000, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1; сл. тел. (863) 273-87-44; e-mail: dstu_oms@mail.ru

Маколов Василий Иванович – доц. каф. управления качеством Мордовского госуниверситета им. Н.П. Огарёва, нач. отдела менеджмента качества образовательной деятельности; к.э.н.; 430005, Республика Мордовия, Саранск, ул. Богдана Хмельницкого, 39а; моб. тел. +7-927-643-55-83; e-mail: vmakolov@yandex.ru

Мальцев Константин Геннадьевич – проф. каф. общей социологии и социальной работы ННГУ им. Н.И. Лобачевского; д.филос.н., к.полит.н., проф.; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; сл. тел. (831) 433-83-49; e-mail: Maltsevaannav@mail.ru

Маркин Алексей Владимирович – и.о. зав. каф. физической химии ННГУ им. Н.И. Лобачевского; д.х.н., доц.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 462-35-36; e-mail: markin@calorimetry-center.ru

Матвеев Виктор Александрович – ст. преп. каф. информационных систем финансовых расчетов Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского; к.э.н.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 433-20-10; e-mail: super.vma@yandex.ru

Мичасова Ольга Владимировна – доц. каф. математического моделирования экономических процессов Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского; к.ф.-м.н.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; доц. каф. экономической теории и эконометрики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Нижегородский филиал); 603155, Н. Новгород, ул. Б. Печерская, 25/12; сл. тел. (831) 465-88-27; e-mail: michasova@iee.unn.ru

Оберемко Ольга Георгиевна – проф. каф. лингводидактики и методики преподавания иностранных языков НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; д.пед.н., проф.; 603155, Н. Новгород, ул. Минина, 31-а; сл. тел. (831) 415-50-80; e-mail: dolober@rambler.ru

Овчаров Антон Олегович – проф. каф. информационных систем финансовых расчетов Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского; д.э.н.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 433-20-10; e-mail: anton19742006@yandex.ru

Овчинникова Наталья Владимировна – асп. каф. социологии Ярославского госуниверситета им. П.Г. Демидова; 150000, Ярославль, ул. Советская, 10; моб. тел. 8-920-101-43-06; e-mail: nv.lyusina@yandex.ru

Окладникова Елена Алексеевна – проф. каф. социологии РГПУ им. А.И. Герцена; д.и.н.; 191186, Санкт-Петербург, наб. Мойки, 48; моб. тел. 8-921-307-24-49; e-mail: okladnikova-ea@yandex.ru

Орлова Елена Сергеевна – и.о. зав. каф. зарубежной лингвистики ННГУ им. Н.И. Лобачевского; к.пед.н., доц.; 603000, Н. Новгород, ул. Б. Покровская, 37; сл. тел. (831) 433-82-45; e-mail: orlova_es50@list.ru

Передня Светлана Сергеевна – асс. каф. финансов и кредита Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 430-28-54; e-mail: pss1984@yandex.ru

Перова Валентина Ивановна – доц. каф. математического моделирования экономических процессов Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского; к.ф.-м.н., доц.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 465-88-27; e-mail: perova_vi@mail.ru

Плеханова Анна Феликсовна – проф. каф. экономики, управления и финансов Института экономики и управления НГТУ им. Р.Е. Алексеева; д.э.н.; 603155, Н. Новгород, ул. Минина, 24; сл. тел. (831) 436-98-74; e-mail: docplekhanova@gmail.com

Рубцова Евгения Михайловна – асс. каф. бухгалтерского учета Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; моб. тел. 8-910-87-36-127; e-mail: evgenia.rubtsova@yandex.ru

Салехи Мотаахед Захра – асп. каф. кристаллографии и экспериментальной физики ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; e-mail: zsal18@yahoo.com

Солдатова Юлия Сергеевна – асс. каф. менеджмента и государственного управления ННГУ им. Н.И. Лобачевского; к.э.н.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; моб. тел. 8-920-053-51-00; e-mail: julia2511@bk.ru

Сомова Дарья Дмитриевна – асп. каф. кристаллографии и экспериментальной физики ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; e-mail: dvs5@yandex.ru

Стронгина Наталья Романовна – зам. проректора по учебной и воспитательной работе ННГУ им. Н.И. Лобачевского; к.ф.-м.н., доц.; 603950, пр. Гагарина, 23; сл. тел. (831) 462-34-21; e-mail: sn@unn.ru

Трегубова Татьяна Моисеевна – зав. лаб. компаративных исследований профессионального образования Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования; д.пед.н., проф.; 420039, Казань, ул. Исаева,12; сл. тел. (843) 555-73-07; e-mail: tmtreg@mail.ru

Узбекова Александра Сергеевна – доц. каф. экономики, управления и финансов Института экономики и управления НГТУ им. Р.Е. Алексеева; к.э.н., доц.; 603950, Н. Новгород, ул. Минина, 24; сл. тел. (831) 436-98-74; e-mail: uzbekovaal@rambler.ru

Федоткина Ольга Петровна – доц. каф. финансов и кредита, зам. нач. управления международных связей Мордовского госуниверситета им. Н.П. Огарева; к.э.н., доц.; 430005, Республика Мордовия, Саранск, ул. Коваленко, 60; сл. тел. (8342) 47-23-77; e-mail: otkina.olga@list.ru

Фомичева Жанна Евгеньевна – проф. каф. английской филологии, проректор по международному сотрудничеству и образованию Тульского госуд. педагогического университета им. Л.Н. Толстого, к.филол.н., доц.; 300026, Тула, пр. Ленина, 125; e-mail: libra@newmail.ru

Фортунатова Вера Алексеевна – проф. каф. культуры и психологии предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского; д.филол.н.; 603950, Н. Новгород, пр. Ленина, 27; сл. тел. (831) 240-30-03; e-mail fortunatova2@mail.ru

Ходырева Елена Борисовна – асп. каф. социологии и социальной работы ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603000, Н. Новгород, Университетский пер., 7; ст. преп. каф. иностранных языков и лингвокультурологии Института мировой истории и международных отношений ННГУ им. Н.И. Лобачевского; 603005, Н. Новгород, ул. Ульянова, 2; моб. тел. 8-915-934-40-62; e-mail: hodyreva.elena2012@yandex.ru

Шведова Светлана Викторовна – проректор по международной деятельности Донского госуд. технического университета; к.пед.н., доц.; 344000, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1; сл. тел. (863) 273-84-06; e-mail: dstu_oms@mail.ru

Шибанов Николай Александрович – преп. Нижегородского института управления (филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ); 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 46; сл. тел. (831) 433-55-40; e-mail: shibanov.n.a@gmail.com

Ширяева Юлия Сергеевна – доц. каф. менеджмента и государственного управления Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского; к.э.н.; 603135, Н. Новгород, пр. Ленина, 37; сл. тел. (831) 240-09-03; e-mail: shiryaeva@iee.unn.ru

Шмелева Наталия Владимировна – зав. каф. экономической теории, декан факультета экономики и финансов Нижегородского института управления (филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ); к.э.н., доц.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 46; моб. тел. 8-920-254-07-80; e-mail: N.Shmeleva@ vvpaa.vvags.ru

Шпилев Дмитрий Анатольевич – проф. каф. криминологии Нижегородской академии МВД; д.соц.н., доц.; 603600, Н. Новгород, Анкудиновское шоссе, 3; моб. тел. +7-903-059-13-29; e-mail: shpilev72@mail.ru

Щебланова Вероника Вячеславовна – проф. каф. социологии, социальной антропологии и социальной работы Саратовского госуд. технического университета им. Ю.А. Гагарина; д.соц.н.; 410054, Саратов, ул. Политехническая, 77; сл. тел. (8452) 99-85-29; e-mail: vsheblanova@mail.ru

Яшин Сергей Николаевич – зав. каф. менеджмента и государственного управления ННГУ им. Н.И. Лобачевского; д.э.н., проф.; 603950, Н. Новгород, пр. Гагарина, 23; моб. тел. 8-906-358-24-49; e-mail: jashinsn@yandex.ru

Яшина Надежда Игоревна – зав. каф. финансов и кредита Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского; д.э.н., проф.; 603000, Н. Новгород, ул. Б. Покровская, 37; сл. тел. (831) 240-09-03; e-mail: shiryaeva@iee.unn.ru

ВЕСТНИК
НИЖЕГОРОДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО

Серия СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

№ 3 (39)

2015

Главный редактор
д.соц.н., проф. А.О. Грудзинский

Формат 60×84 1/8.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Гарнитура «Таймс»
Уч.-изд. л. 36. Усл. печ. л. 31,3. Тираж 100 экз. Заказ № 483.

Издательство Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского.
603950, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23

Оригинал-макет подготовлен к печати отделом дизайна РИУ ННГУ им. Н.И. Лобачевского
603950, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23

Компьютерная верстка: М.Л. Тимошенко, В.В. Шеина

Отпечатано в типографии
Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского
603000, г. Нижний Новгород, ул. Б. Покровская, 37

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство ПИ № ФС77-59595 от 10.10.2014 г.