

**КРЕАТИВНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ  
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Екатеринбург  
РГПУ  
2017**

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

**КРЕАТИВНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Монография*

Под редакцией С. З. Гончарова, Е. В. Поповой

© ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет», 2017

ISBN 978-5-8050-0632-7

Екатеринбург  
РГППУ  
2017

УДК 378.01  
ББК Ч448в  
К79

Л. М. Андрюхина (гл. 4), С. З. Гончаров (введение, 1.6, 1.7, гл. 2, 3.2, 3.6, 3.8, гл. 5, заключение),  
Л. А. Журавлева (1.1, 1.4, 1.5), А. Г. Кислов (1.6, 3.4), А. Л. Попов (3.7), Е. В. Попова (1.2, 3.7),  
Н. В. Попова (1.2, 3.5, 5.3), М. А. Реньш (3.1, 3.3), Н. В. Ронжина (1.3)

**Креативно-антропологические основы подготовки педагогов профессионального обучения и развития**  
К79 в системе высшего образования [Электронный ресурс]: монография / Л. М. Андрюхина [и др.]; под ред.  
С. З. Гончарова, Е. В. Поповой. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 370 с. Режим доступа:  
<http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0632-7>.  
ISBN 978-5-8050-0632-7

Подготовка педагогов профессионального обучения и развития представлена в аспекте воспитания продуктивно-творческих сил. Особое внимание уделено подготовке в области креативного менеджмента.

Книга предназначена научным работникам и преподавателям сферы профессионального и профессионально-педагогического образования, а также всем, кто интересуется данными проблемами.

Рецензенты: д-р филос. наук, проф. В. М. Князев (ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет»); д-р пед. наук, проф. С. А. Днепров (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

Системные требования: Windows XP/2003; программа для чтения pdf-файлов Adobe Acrobat Reader

Научное издание

Редактор Е. А. Морозова; компьютерная верстка А. В. Кебель

Утверждено постановлением редакционно-издательского совета университета

Подписано к использованию 12.01.18

Текстовое (символьное) издание (2,11 Мб)

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

© ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет», 2017

## Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Проблемы, противоречия и тенденции подготовки педагогов профессионального обучения в системе высшего образования .....	7
1.1. Сущностные противоречия современного образования .....	7
1.2. Особенности мотивационной сферы лиц, обучающихся в высших учебных заведениях .....	25
1.3. Профессиональная педагогика как теоретико-методологическая основа креативного образования педагогов профессионального обучения .....	44
1.4. Профессионально-педагогическое образование в социологическом измерении .....	67
1.5. Учет виктимизации молодежи в подготовке педагогов профессионального обучения.....	76
1.6. Экономический закон перемены труда в системе профессионального образования.....	95
1.7. От педагога профессионального обучения – к педагогу профессионального развития.....	102
Глава 2. Всеобщие креативно-антропологические основания подготовки педагогов профессионального обучения и развития в системе высшего образования .....	105
2.1. Универсальность, субъектность и духовность как факторы саморазвития человека .....	105
2.2. Продуктивно-творческие силы индивидуальности как всеобщая основа креативности педагога профессионального обучения .....	127
Глава 3. Воспитание профессиональной идентичности в подготовке педагогов профессионального обучения в процессах общения и общественных отношений.....	133
3.1. Аксиологические основы профессиональной идентичности: теоретико-методологический анализ .....	133
3.2. Духовно-нравственные основы воспитания социокультурной идентичности у студентов.....	141

3.3. Ценностно-смысловые детерминанты профессионально-го «Я» руководителей среднего звена .....	148
3.4. Метапрофессиональные и метакомпетентностные ориентиры подготовки мастеров профессионального обучения в условиях растущей социально-профессиональной мобильности .....	160
3.5. Профессиональное развитие и карьерные ориентации молодых работников промышленного предприятия .....	175
3.6. Роль гуманитарного образования в подготовке педагогов профессионального обучения.....	189
3.7. Усвоение формально-технологических навыков управления в процессе профессионального обучения как основа формирования современного руководителя .....	205
3.8. Концептуальная основа воспитания студентов профессионально-педагогического вуза.....	213
Глава 4. Антропологические основания профессиональной подготовки в области креативного менеджмента.....	229
4.1. Креативные практики и креативный капитал: контексты и философские смыслы XXI века.....	229
4.2. Философия как креативная платформа развития образования менеджеров.....	243
4.3. Методология моделирования креативного образования менеджеров.....	247
4.4. Антропологические практики развития креативного образования менеджеров .....	254
Глава 5. Диалектическое мышление в созидании новых форм деятельности и общения .....	280
5.1. Созидательность противоречия в разрешении проблем деятельности и общения .....	280
5.2. Созидательность противоречия в инновационных практиках .....	290
5.3. Соревнование как диалектическая форма антропопрактики развития креативного потенциала лиц и коллективов на современном промышленном предприятии.....	295
Заключение .....	312
Библиографический список.....	337
Сведения об авторах.....	370

## Введение

Качество высшего образования определяет культурный и духовный, интеллектуальный и профессиональный потенциалы страны; оно все в большей мере обретает статус *креативно-антропологического базиса* общества.

Реформы последних лет, коммерциализация профессионального образования проводятся пока без ясных *целей* и *критериев*, которые допускали бы проверку *эффективности* предлагаемых новаций в области образования на практике. Назрела необходимость в прорывных *человекоцентричных* проектах обновления высшего образования, которые актуализируют креативные возможности человека, связанные с его *универсальной* природой, *субъектностью* и *духовностью*, а также креативные возможности общества, обусловленные такими формами общения и общественных отношений, которые *просторны для инициативы и самостоятельности* лиц и коллективов в созидании общепригодной и полезной новизны. Одним из таких проектов является обновление профессионально-педагогического образования.

В ранее изданной монографии «Труд и образование на пути к креативному обществу» (Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2014. 445 с.) авторы попытались раскрыть ключевые понятия и представить концепцию *социокультурной взаимосвязи труда и образования* в современных условиях в *креативном* измерении, акцентируя такие возможности, которые выводят мышление за рамки уже достигнутого, прочно устоявшегося к перспективным возможностям и смыслам: были раскрыты методология исследования философских оснований подготовки педагогов профессионального обучения в системе высшего профессионального образования (ВПО), особенности креативного общества как грядущей ступени истории, тенденции современного труда и образования на пути к креативному обществу и др.

В данной монографии обсуждаются проблемы, противоречия и тенденции подготовки педагогов профессионального обучения в системе высшего образования в институциональном, социологическом, социально-психологическом, экономическом аспектах, выявляются все-

общие креативно-антропологические основания подготовки педагогов профессионального обучения и развития в системе высшего образования, особенности воспитания профессиональной идентичности в подготовке педагогов профессионального обучения, антропологические основания профессиональной подготовки в области креативного менеджмента. Заключительная глава посвящена диалектике мышления в созидании новых форм деятельности и общения. Включение главы о креативном менеджменте объясняется тем, что авторы полагают целесообразным создание нового направления в высшем образовании «Профессиональное развитие», которое готовило бы педагогов профессионального развития для промышленных предприятий. Такой педагог управлял бы на предприятии или в организации профессиональным развитием и карьерным ростом молодых работников.

*С. З. Гончаров, научный редактор*

# **Глава 1. ПРОБЛЕМЫ, ПРОТИВОРЕЧИЯ И ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **1.1. Сущностные противоречия современного образования**

Усложняющаяся социальная реальность, перманентно находящаяся в условиях кризиса, повышение уровня неопределенности и рисков оказывают влияние на трансформационные процессы в социальных институтах. В «текущие времена», по выражению З. Баумана, обнажается парадоксальная природа социальных институтов, повышается дисфункциональность их проявлений, нарастает тенденция к дерегуляции социальных отношений. Эвристичность институционального подхода дает возможность исследования многих актуальных проблем и социальных реалий и особенно эффективна при анализе противоречий современного образования.

Амбивалентность существования социальных институтов происходит из их природы: они консервативны, так как являются устойчивыми ценностно-нормативными комплексами с жестко соотнесенными агентскими позициями, ролями, определяющими ожидания людей, прямо влияющими на стабильность общества, его порядок, и в то же время они изменчивы, поскольку эволюционируют вслед за изменениями культуры и общества, реагируют на новые потребности людей и инновационные социальные практики. В случае слабой динамики возникает процесс «старения» институтов, что снижает их адаптивные функции, делая их нежизнеспособными и аномичными. Эту тенденцию мы можем наблюдать в большинстве европейских стран.

Для многих современных институтов России характерна гибридизация советского содержания и новых («цивилизованных») форм, что так или иначе сказывается на функционировании и политических, и социальных, и экономических институтов. Например, институт здравоохранения перешел на рельсы страховой медицины в ее советском варианте, что лишь ухудшило качество и доступность медицины для большинства населения. Институт рынка формировался как гибрид ценностей «дикого» рынка и недоверия экономических субъектов к действи-

ям друг друга, в ситуации постоянного вмешательства государства в рыночные механизмы (в популистских целях и подыгрывая патерналистским ожиданиям и другим советским стереотипам электората).

Еще одним противоречием можно считать изменение вектора функционирования институтов в условиях «социального хаоса», возникающего в кризисные и переходные периоды. В этой ситуации сама действительность становится девиантной, а основу самоорганизации общества начинают составлять не искусственно созданные носители социальности (социальные институты), а изначально данные естественные структуры (малые контактные группы во всем их многообразии: семья, соседские, дружеские и партнерские группы). При этом нарастающий беспорядок вызывает ответную реакцию, стимулируя управленческую и организующую функции институтов, которые стремятся усилить регламентирующее влияние на социальную деятельность и общественные отношения через ужесточение санкций и другие меры социального контроля, распространяя идеологемы о необходимости «сильной руки», пытаясь обеспечить определенный уровень стабильности в обществе.

Противоречивость социальных институтов может проистекать и из ситуации переноса модели институтов из других стран с другой культурой и ментальностью, что в эпоху глобализации не редкость, особенно для стран с догоняющей экономикой. В конце XX в. сложилась специальная область междисциплинарного исследования данного феномена – «политическая транзитология» (от англ. – *transition* – переход).

Переход нашей страны (и ее социальных институтов) из советского (с редистрибутивным типом экономики) состояния в рыночное не обошелся без такого заимствования. Прежде всего это коснулось экономических институтов (собственности, рынка, производства, рекламы и др.), но, поскольку все социальные институты взаимосвязаны между собой и могут усиливать или ослаблять друг друга, стремясь к определенной нормативной и идеологической унификации для достижения синергетического эффекта, возникла ситуация, когда институты, успешно работающие в условиях развитых западных стран, в нашем обществе приводили к воспроизводству массовых форм девиантности, потери управляемости и нарастанию деструктивных проблем. Это связано с тем, что иная конкретно-историческая ситуация (судьба), культура, базовые ценности, традиции, ментальность, идентичность, стереотипы, интересы субъектов деятельности вступают в проти-

воречие и конфликт с чужеродными ценностно-нормативными предписаниями, блокируя или снижая эффективность деятельности заимствованных институций, порождая тенденцию превращения институтов в теневые и отклоняющиеся. Так, например, институт рынка, формировавшийся в нашей стране в период перестройки без сложившегося института гражданского общества (и других институтов демократического общества), привел к воспроизводству девиантных практик (включая коррупционные и криминальные действия), а не побудил появившихся предпринимателей к внедрению инноваций и честной конкуренции. Поэтому «лихие 90-е» прочно ассоциируются у нас с институционализацией девиантных практик и разгулом криминала.

Этот тренд мы можем увидеть на примере целого ряда институтов: образования (деформированного Болонской декларацией, основные цели которой конфронтировали со сложившейся потребностью работодателей и субъектов образовательного социума), семьи (с появившимися нетрадиционными стилями и укладами, начиная от добрачного сожительства и заканчивая гомосексуальными связями), производства (с невыплатой зарплат и другими массовыми нарушениями прав наемных работников, деформацией трудовой мотивации, сворачиванием производства). Более подробно остановимся на анализе этой тенденции на примере института образования как наиболее типичного традиционного института социализации личности.

Социальный институт образования представляет собой автономную устойчивую социальную практику, регламентирующую взаимодействие социальных общностей по поводу приобретения, усвоения знаний и компетенций, необходимых для эффективного функционирования социума. Роль института образования определяется формированием человеческого потенциала, адекватного задачам и ценностям конкретного общества. Это относительно консервативный институт, нацеленный на сохранение устойчивости общества, и в то же время способный оказывать мощное инновационное или деструктивное влияние на все сферы его развития через качество и интеллектуальный потенциал трудовых ресурсов.

Образование, по образному сравнению П. Сорокина, представляет собой «социальный лифт» – канал вертикальной восходящей мобильности, осуществляющий селекцию людей в стратификационном пространстве, определяющий их социальную позицию, статус и образ жизни,

способствующий выравниванию шансов представителей различных общностей и групп. Эту важнейшую функцию института образования можно назвать стратогенезом, процессом распределения людей в обществе в соответствии с их социальным и человеческим капиталом. В случае эффективной работы «лифта» происходит продвижение креативных, талантливых людей, во властные и профессиональные структуры приходят культурные, нравственные, хорошо обученные и самореализованные личности, имеющие навыки самообразования и саморазвития. В случае поломки «социального лифта» эта важная функция не реализуется, результатом чего становится «поточная серость» (лавинообразное производство необразованных людей с дипломом и другими формальными признаками соответствия).

Институциональный подход к образованию позволяет его анализировать как элемент системы общественных отношений, взаимодействующий с другими социальными элементами: наукой, общественным производством, запросами работодателей, образовательными подсистемами – дошкольными учреждениями и школой, школой и учреждениями профессионального образования (начального, среднего, высшего), вузовского, послевузовского.

Образование, реагируя на социальный заказ общества, выступает одним из аспектов многостороннего процесса социализации личности, реализуя через свои учреждения процесс усвоения социальных ролей, необходимых для активного включения в социальную жизнь (профессиональную, экономическую, политическую, культурную). Образование релевантно уровню экономического развития общества, его задачам и трендам, неотъемлемо от развития науки. Общественное производство для поддержания своего воспроизводства и развития формирует социальный заказ на профессиональные, интеллектуальные и моральные качества трудовых ресурсов. По мнению Т. И. Заславской, «по сравнению с советским временем социально-культурный потенциал россиян заметно снизился» [111, с. 8]. Она считает, что это выражается в трех важнейших тенденциях: во-первых, «в сознательном и активном разрушении государством институциональной, материально-финансовой и кадровой базы развития науки, образования и культуры»; во-вторых, «во все более глубокой сегрегации разных слоев общества по социально-культурным критериям (характеру ценностей, интересов, образу и стилю жизни), что по сути дела означает возрож-

дение сословности»; в-третьих, «в безусловном и очень резком снижении общественной морали и нравственности: личная выгода все чаще становится выше доводов совести, неуклонно падает авторитет закона и права, вульгаризируется повседневная массовая культура» [111, с. 8]. Данные тенденции свидетельствуют о кризисе института образования.

Философский подход к анализу социального института образования предполагает его исследование в единстве амбивалентных тенденций, выделения явных и скрытых (латентных) функций, а также дисфункций, определение характера, содержания, способа проявления противоречий и поиск путей их адекватного разрешения.

Среди важнейших явных функций образования как социального института можно назвать:

- стабилизационную, связанную с обеспечением устойчивости социального порядка через подготовку обучающихся к выполнению предсказуемых социальных ролей, поощрение их конформного поведения и преемственности поколений;
- социализирующую, обеспечивающую развитие личности, социального и культурного потенциала общества;
- экономическую, определяющую формирование трудовых ресурсов и профессиональной структуры общества;
- селективную, связанную с реализацией социальных перемещений в зависимости от уровня образования и квалификации.

Можно заметить, что большинство этих функций выполняется частично, не в полном объеме и не всеми учреждениями системы образования. Реализация данных функций затруднительна в условиях аномичности кризисного состояния общества, приводящего к ценностному конфликту различных групп населения. Образование как образ общества не может не отражать его тенденции и противоречия.

Подготовка будущих специалистов в системе высшего профессионального образования к технологической конкуренции затруднена не только из-за скудности финансирования, но и из-за не востребоваемости общественным производством, ибо высокотехнологичное производство не налажено, а наша страна приобретает статус страны с преобладанием сырьевой экономики.

К латентным функциям института образования отнесутся те, что не входят в намерения руководителей данной системы, не соответствуют ожиданиям населения, не осознаются ее участниками. В условиях

кризиса к ним можно отнести функцию самосохранения, имитирующую занятость части населения, сохраняющую рынок труда от избыточного предложения, поддерживающую стабильные рабочие места, подкрепленные государственным финансированием и платными услугами населению.

Когда скрытые функции начинают доминировать, наступает институциональный кризис – кризис механизмов, обеспечивающих социальное взаимодействие в той или иной сфере, что приводит к функциональным сбоям в работе социального института. В этой ситуации появляются параллельные структуры и теневые организации с дублирующими функциями, на базе которых формируется теневой социальный институт, направленный на реализацию социальной потребности, которая перестала удовлетворяться в должной мере традиционным институтом.

Дисфункции – «это те наблюдаемые последствия, которые уменьшают приспособление или адаптацию системы», блокируя ее нормальное функционирование [239, с. 428]. Изучение непреднамеренных последствий социальной практики института образования позволяет понять тенденции и тренды его развития.

Дисфункции института образования вытекают, по нашему мнению, из противоречий между внутренними («замкнутыми») интересами образовательной системы и интересами общественного производства. Так, например, учреждения высшего образования заинтересованы в открытии специальностей, привлекательных для потребителя (юриспруденция, экономика, антикризисное управление, дизайн одежды и прически и др.). В результате выпускаемые специалисты не востребованы в общественном производстве, переполняют рынок труда, не могут найти работу по специальности, вынуждены переучиваться, получать второе высшее образование. Этот дисбаланс приводит к отчуждению работодателей от профессиональной школы и вынуждает их вести внутрифирменную подготовку и переподготовку персонала для нужд производственного процесса.

Кризисные явления в институте образования вызваны процессами демотивации преподавателей, работающих в ситуации высокой эмоциональной нагрузки, не подкрепленной соответствующей зарплатой и системой стимулирования профессиональной деятельности. Возникает ситуация невостребованности компетентных преподавателей и их вытеснения из системы образования.

Кроме того, нетрудно заметить и возросшую демотивацию учащихся и студентов, считающих, что наличие платного образования позволит им получить диплом в любом случае и без особых интеллектуальных усилий. В университетах, даже самых престижных, наблюдается рост представленных студентами «покупных» или скаченных из Интернета рефератов, курсовых, дипломных работ. Все вузы обклеены объявлениями об оказании услуг такого рода. Демотивация основных субъектов образовательного пространства лежит в основании многих деструктивных тенденций данного института.

*Деструктивный тренд института образования определяется кризисом общества, зависит от эндогенных и экзогенных факторов, которые в совокупности определяют направление его развития или стагнацию.*

Разнонаправленность влияния внутренних и внешних детерминантов приводит к амбивалентности результатов. Среди экзогенных факторов особенно сильное влияние на проблемы института оказывают интернационализация, унификация мировой системы образования (Болонская декларация, переход на двухступенчатую модель, ЕГЭ, академические кредиты ECTS).

Наиболее важными эндогенными факторами можно считать системный кризис общества и его базовых ценностей, деструктивное влияние «демографической ямы» на функционирование образовательных учреждений, коммерциализацию образования (превращение его в услугу), разрыв связей с институтом науки, духовно-нравственный релятивизм, культурную трансформацию, доминирование аудиокультуры, аудиовизуальной коммуникации, виртуального общения (в первую очередь в молодежной среде), формирование новых культурных интернет-стилей («олбанский» язык, письменный и разговорный стили в духе форум-текстов, чатов), потерю культурной самобытности, снижение требований к русскому языку, его псевдомодернизацию.

Аномичное состояние социальной реальности приводит к утрате четких целей и задач, идеальной модели, образа будущего состояния образования, понятной для населения концепции образовательной политики государства, ценностной канвы проводимых реформ. Институт образования в нашей стране перестал быть «социальным лифтом», устойчивым каналом восходящей вертикальной мобильности и становится девиантогенным пространством, провоцирующим рост социальных отклонений.

Для успешного продвижения по карьерной лестнице человеку необходимо «потреблять» данный вид услуги, тем самым общество выдвигает свои условия включения человека в социальную группу, в которую входят те личности, которые стремятся к успеху и лидерству. Привилегия университетского образования – потребность системы [26, с. 123]. Мы рассмотрим образование с точки зрения социологического подхода.

Социологию интересует социальная сторона образования: как благодаря образованию человек включается в те или иные социальные группы, занимает определенные позиции в социальной структуре общества, осваивает и выполняет разнообразные роли в обществе.

Социология образования – раздел социологической науки, который изучает закономерности функционирования образования как социального института (функции в обществе, взаимосвязь с другими институтами, социальная политика в области образования, ценностные ориентации специалистов, образовательные системы и структуры, отношение к образованию различных социально-демографических групп, вопросы управления и кадрового обеспечения образовательных учреждений и т. п.).

Основы социологии образования были заложены Э. Дюркгеймом и М. Вебером, исследовавшими социальные функции образования, его связь с экономическими, политическими процессами. Позднее Т. Парсонс предложил изучение образования как института социализации, а учебных заведений – как социальных систем [198, с. 72].

Нормальное функционирование любого современного общества невозможно без полноценной системы образования. Образование давно уже стало одним из первостепенных факторов экономического развития, важным инструментом политики любого государства.

Институт образования относительно самостоятелен и вместе с тем оказывает сильное, если не решающее воздействие на развитие общества.

Среди главных функций института образования выделяются следующие:

1. Трансляция и распространение культуры в обществе – наиболее существенная из функций образования. Она заключается в том, что посредством института образования происходит передача от поколения к поколению ценностей культуры, понимаемых в самом широком смысле этого слова (научных знаний, достижений в области

культуры, моральных ценностей и норм, правил поведения, опыта и навыков, присущих различным профессиям).

2. Формирование у молодого поколения установок, ценностных ориентиров, жизненных идеалов, господствующих в данном обществе.

3. Социальная селекция – одна из важнейших функций института образования. Структура образовательного процесса устроена таким образом, что она дает возможность уже на самых начальных этапах осуществить дифференцированный подход к обучающимся.

4. Социальные и культурные изменения являются прерогативой современного института образования. Эта функция реализуется двумя взаимосвязанными способами: во-первых, в процессе научных исследований, научных достижений и открытий, которые проводятся в вузах; во-вторых, институту образования присуща специализация различных видов педагогической деятельности. Здесь, как и в любой формальной организации, существует возможность для профессиональной карьеры. Специализация преподавательской деятельности позволяет осуществлять образовательный процесс с высокой степенью профессионализма и компетентности.

Третий момент, сближающий образование с формальной организацией сложного типа, заключается в стандартизации учебного процесса.

Если институт вместо пользы приносит обществу вред, то такое действие называют дисфункцией. К примеру, функция института образования – готовить всесторонне развитых специалистов, но если он не справляется со своей задачей, то необходимых специалистов общество не получит. Школы и вузы выпускают в жизнь дилетантов. Функция превращается, таким образом, в дисфункцию, это влияет на конкурентоспособность и формирование положительного имиджа университета.

Важно отметить, что основным видом деятельности организаций образования, действительно, является оказание образовательных услуг. Определим сущность образовательной услуги и ее отличие от других видов услуг.

Прежде чем дать определение термину «образовательная услуга», кратко обозначим сущность понятий «услуга» и «образование».

Стало классическим определение, данное Ф. Котлером. По его мнению, услуга – любое мероприятие или выгода, которые одна сторона может предложить другой и которые в основном неосязаемы и не приводят к завладению чем-либо [186, с. 184]. Для того чтобы наибо-

лее полно охарактеризовать такую категорию, как «услуга», следует отметить, что ей присущи некоторые отличительные черты. К ним можно отнести неосвязаемость. Услугу невозможно увидеть, услышать или попробовать на вкус до момента приобретения.

Следующей отличительной особенностью выступает неотделимость от источника. Услуга неотделима от своего источника, ее осуществление возможно только в присутствии производителя.

Непостоянство качества также характерно для услуг, так как зависит от производителя, его отношения к делу, которым последний занимается, времени и места их оказания.

Услугу невозможно хранить для последующей продажи или использования, поэтому несохраняемость является ее отличительной особенностью.

Сложно определить, что же конкретно считать образовательной услугой, так как мнения ученых по этому поводу расходятся.

Под образовательной услугой понимается система знаний, информации, умений и навыков, которые используются с целью удовлетворения разнообразных потребностей человека, общества, государства.

Рассмотрим позицию Е. И. Скрипака. По его мнению, «экономическая категория – образовательная услуга, включающая в себя условие, желание, основу и ответственность за их производство и потребление экономическими субъектами (домохозяйствами, фирмой, государством), подменяется более узким понятием “платные образовательные услуги”» [330]. Такое положение вещей, согласно его представлениям, связано с современными российскими условиями, при которых отсутствует полноценный субъект инвестирования в человеческий капитал, механизмы реализации экономической ответственности за его формирование и накопление, происходит сокращение бюджетных расходов на образование, отсутствует полноценный финансовый рынок и механизмы кредитования.

Для образовательной услуги характерны следующие особенности, которые отличают ее от других видов услуг:

- высокая стоимость (образовательные услуги обладают высокой потребительной стоимостью, так как наращивают потенциал личности, специалиста, это выражается в признательности высокой стоимости, оправданности высоких цен на них);

- относительная длительность оказания услуги (так, например, в России получение высшего профессионального образования может занимать от 4 до 6 лет);

- отсроченность результата (как отмечалось ранее, получение образования довольно длительный процесс, диплом, являющийся результатом работы, выдается лишь после окончания вуза);

- зависимость результатов от условий будущей работы и жизни обучающегося, необходимость дальнейшего сопровождения услуг (диплом может стать бесполезным, если не предоставляется возможность применить полученные знания на практике);

- зависимость приемлемости услуг от места их оказания и места проживания потенциальных обучающихся;

- невозможность перепродажи;

- относительно молодой возраст потребителей образовательных услуг.

Государство и его органы управления выполняют следующие функции в сфере образования [8]:

- создание, поддержка и укрепление благоприятного общественного мнения, позитивного имиджа образовательных институтов;

- гарантирование гуманистичности образования, единства федерального и образовательного пространства, общедоступности и адаптивности образования, его светского характера, свободы и плюрализма, демократизма управления и автономности образовательных учреждений;

- финансирование образования и предоставление гарантий для долгосрочных инвестиций других субъектов в эту сферу;

- применение налоговых льгот и иных форм регулирования рынка в целях развития приоритетных специальностей, форм и методов подготовки специалистов, образования в целом;

- лицензирование и аттестация образовательных организаций и программ по ассортименту и качеству услуг;

- информационное обеспечение образовательных организаций.

Абсолютно ясно, что оказание только качественных образовательных услуг может способствовать формированию положительного имиджа образовательной организации, как следствие, обеспечивать работодателей успешными, уверенными в своих силах выпускниками, подтверждающими престиж и статус вуза.

Парадокс современного общества заключается в том, что процесс получения высшего образования не может приспособиться к темпам экспериментов, происходящих в стране, непредсказуемости перемен. Диплом, полученный после продолжительной учебы в университете, с трудом конкурирует с рыночной стоимостью повышения квалификации на рабочем месте [15, с. 168]. Получается, что необходимый для работы навык и объем знаний можно освоить за выходные дни с коллегами на туристической базе, прослушав курс лекций и посетив ряд тренингов. Если пересмотра ценностей в ближайшее время так и не произойдет, университетское образование вскоре может стать неконкурентоспособным.

В условиях рыночной экономики конкуренция происходит и между образовательными организациями, оказывающими практически одинаковые услуги. Жизнеспособными являются только конкурентоспособные учреждения. Конкурентоспособная образовательная организация – это организация, которое обеспечивает устойчивый уровень качества образовательных услуг. На рынке разворачивается конкурентная борьба между вузами, предлагающими аналогичные образовательные услуги, однако каждый вуз стремится оказывать образовательные услуги лучше, чем конкурент, представлять дополнительные условия и льготы.

Конкурентная борьба между вузами – это совокупность действий, направленных на достижение преимущества, на завоевание прочных позиций на рынке образовательных услуг. «Суть создания конкурентного преимущества – в формировании характеристик рыночной деятельности компании, которые создают определенное превосходство над конкурентами. С точки зрения маркетинга создание конкурентного преимущества связано с разработкой и реализацией комплекса маркетинга, превосходящего по эффективности комплекс маркетинга конкурентов по одному или нескольким направлениям...» [210, с. 89].

Конкурентоспособность вуза – это его способность быть выделенным среди других высших учебных заведений в силу наилучших социально-экономических показателей, таких как качество обучения, предложение уникальных, востребованных специальностей, цена, формы и методы обучения, условия, месторасположение, престиж, реклама и др. Открытие любого вуза, специальности, новой образовательной услуги, а также выбор маркетинговой стратегии требуют тщательного изучения и анализа конкурентной среды.

Для анализа конкурентоспособности вузов используют разнообразные методы статистики и экономики, разрабатывают специальные таблицы, в которых содержатся данные об образовательной организации и его основных конкурентах. Анализ материалов этих таблиц позволяет установить истинное положение образовательной организации на рынке, определить ключевые факторы его успеха.

Информация о конкурентах, сгруппированная по определенным показателям, поможет образовательной организации лучше уяснить стратегию конкурентов, методы их учебно-бытовой, коммерческой, ценовой, рекламной деятельности. Изучение образовательных услуг конкурента позволяет выявить не только его, но и свои слабые и сильные стороны. Многие образовательные организации изучают и учитывают в своих профессиональных разработках достижения конкурентов, осуществляют бенчмаркинг. Бенчмаркинг – это процесс постоянного исследования наилучших практик, которые определяют наиболее высокую характеристику конкурентоспособности [341].

Конкурентоспособность образовательных услуг и профессиональных программ во многом зависит от конкретных условий, складывающихся на рынке (состояние рынка, ассортимент образовательных услуг, цена, условия оплаты и др.). Иногда бывает достаточно предложить более льготные условия платежа, чтобы образовательная услуга получила широкое распространение, и такой прием нередко используют вузы для привлечения клиентов.

Для обеспечения конкурентоспособности образовательной организации на рынке важной стратегической задачей становится опережение конкурентов в разработке и освоении новых образовательных услуг, новых педагогических технологий, новых образовательных программ, нового уровня профессиональной практической подготовки, новой ценовой политики, нововведений в организации обучения, детализации образовательных направлений. Изучение конкурентной среды требует систематического наблюдения не только за главными, но и за потенциальными конкурентами.

Полученную информацию целесообразно накапливать в специальных банках данных. Анализ информации, ее интерпретация позволяют дать обоснованные оценки по каждому фактору конкуренции и охарактеризовать общее положение образовательной организации

на рынке по отношению к конкурентам. «Оценка конкурентоспособности является исходным пунктом мер, направленных на повышение ее уровня» [253, с. 101].

Для оценки конкурентоспособности используют различные методики. Так называемые рейтинговые оценки, или способы ранжирования, являются одним из способов оценки конкурентоспособности вузов. В настоящее время предлагается достаточно большое количество рейтингов вузов, которые размещены на различных сайтах в Интернете.

Оценка вуза складывается из таких показателей, как качество образования, квалификация сотрудников, уровень проводимых исследований, размер используемых площадей, наличие иностранных студентов и др.

Основными параметрами оценки являются потенциал вуза и его активность. Под потенциалом подразумевается все, что связано с интеллектуальной собственностью учебного заведения. В первую очередь это, конечно, кадры. Учитывается не только количество профессоров и академиков, но и перспективность молодых преподавателей, возрастной ценз преподавательского состава. Кроме того, под определение потенциала попадает все, что касается условий учебы и отдыха студентов.

Активность вуза – это результат его работы (что он дает на выходе): количество студентов-выпускников, кандидатов наук, докторов, эффективность работы аспирантуры, научные достижения, количество учебников [185, с. 49]. Каждый вуз сам может проводить оценку своей конкурентоспособности в той нише рынка, в которой он функционирует, сравнивая свое положение с основными конкурентами. Эту оценку необходимо проводить в комплексе по различным критериям, включая анализ слабых и сильных сторон.

Перечень критериев конкурентоспособности для государственных образовательных организаций может отличаться от критериев, используемых для негосударственных вузов. И это понятно, поскольку конкурентоспособность государственного вуза в большей степени определяется масштабами его деятельности, а для негосударственного учебного заведения преобладающими являются другие факторы: наличие уникальных программ и методов обучения, комфортные условия, удобство месторасположения. Это и должны учесть вузы, вырабатывая свою конкурентную позицию на рынке [199].

Качество образования на современном этапе выступает главным конкурентным преимуществом учебных заведений наряду с ценой.

Изучая проблемы конкурентоспособности вуза, можно остановиться на мнении Е. В. Песоцкой, которая считает, что конкурентоспособность вуза обеспечивается:

- конкурентоспособностью студентов;
- конкурентоспособностью выпускников;
- уровнем профессорско-преподавательского состава;
- методическими средствами обучения;
- техническими средствами обучения;
- наличием собственных основных средств (учебные и вспомогательные корпуса, оборудование);
- наличием собственной библиотеки.

Конкурентное взаимодействие между вузами усиливается в следующих случаях:

- 1) увеличивается количество соперничающих вузов;
- 2) крупные вузы присоединяют другой вуз и принимают решительные меры по выводу его в ведущие;
- 3) спрос на услуги растет медленно;
- 4) затраты покупателей при переходе с потребления одной услуги на другие невелики;
- 5) один или несколько вузов не удовлетворены своей долей рынка;
- 6) растет прибыль от успешных стратегических решений;

Ход конкуренции предсказуем, когда стратегии, ресурсы, организационные особенности, миссии вузов различаются в значительной мере и открыты большинству.

Анализ конкурентоспособности основывается на маркетинговых исследованиях, соблюдении нормативных показателей и информации внутреннего характера [277, с. 99]. Позиции вузов на рынке неразрывно связаны с изучением конкурентоспособности предоставляемых ими услуг.

Фактором, повышающим конкурентоспособность вуза, является его готовность предоставить образовательные услуги в инновационном режиме с использованием современных информационных технологий и ноу-хау. Более прочные позиции на рынке займут те вузы, которые наряду со сбалансированным деловым портфелем будут работать над созданием пользующейся доверием у потребителей торговой марки, таким образом, важным фактором, повышающим конкурентоспособность вуза, является создание имиджа образовательной организации.

В современном обществе значительно снизилась ценность получения высшего образования. Самостоятельность университетов сейчас находится под большим вопросом. В нашем мире уже не осталось сил, способных противостоять разрушительным социальным тенденциям. Следует признать, что мы живем в эру «тотального потребления». В современных «обществах риска» потребности меняются гораздо быстрее, чем человек способен освоить те знания и навыки, которые прежде считались необходимыми для участия в общественной жизни [15, с. 11]. В результате этого снижается ценность традиционных образовательных организаций и происходит дифференциация между людьми, способными адаптироваться к переменам и новым требованиям и не способными на это. Так, образование в наши дни, действительно, воспринимается как определенная услуга, которую оказывает продавец в лице преподавателя вуза.

Получая образование, человек приобретает определенные блага, которые, в свою очередь, помогают ему занять определенное положение в обществе. Французский социолог П. Бурдьё занимался изучением этих вопросов. Согласно его идеям пространство, в котором мы обитаем, является социально структурированным, существуют различные категории капиталов, являющихся сосредоточением всех богатств, которые так стремится заполучить человек.

В своей книге «Социальное пространство: Поля и практики» он выделяет следующие виды капитала: экономический, культурный, социальный и символический. Капитал является важной категорией в социологической концепции П. Бурдьё, под «капиталами» он понимает макропредметные, обобщающие исходные социологические величины – активные свойства, положенные в основу построения социального пространства [34, с. 499]. Речь идет о свойствах, способных придавать агентам силу и власть, понимаемую в самом общем виде как способность добиваться результатов.

Под экономическим капиталом понимается обладание материальными благами, к которым можно отнести деньги и с помощью которых можно получить желаемое образование.

Культурный капитал – это и есть образование, которое человек получает в течение своей жизни, соответствующий диплом, подтверждающий его статус и квалификацию. Также к культурному капиталу

относятся и культурный уровень индивида, знания и традиции, привитые ему семьей и развивающиеся в процессе социализации, взросления его как личности.

Социальный капитал представляет собой ресурсы, определяющие принадлежность индивида к той или иной группе. Так, для работодателя человек, устраивающийся к нему на работу без высшего профессионального образования, относится к иной группе, чем человек, имеющий высшее образование.

Без высшего образования непросто устроиться на работу (за исключением тех специальностей, где оно не требуется), но даже строителю, например, необходимо обладать определенными знаниями, для того чтобы «читать» чертежи, правильно делать замеры и т. д.

И, наконец, символический капитал. Можно сказать, что он выступает разновидностью социального. Символический капитал связан с обладанием определенным авторитетом, репутацией, престижем. Человек, получивший высшее образование, несомненно, обладает определенным статусом, занимает определенное место в обществе, может строить свою карьеру, у него гораздо больше возможностей в профессиональном плане, чем у человека, не имеющего диплома о высшем образовании.

Образовательные организации, в свою очередь, тоже должны обладать хорошей репутацией и позитивным имиджем, обеспечивая тем самым авторитет их выпускникам. Все это невозможно без непрерывающейся работы над имиджем как образовательной организации, так и самого человека.

Подводя итоги, еще раз подчеркнем, что образование как базовый социальный институт социализации личности серьезно дискредитирован в глазах российской общественности, чему есть объективные и субъективные предпосылки.

Среди основных сущностных противоречий выделим следующие:

- между целями и ценностями образования;
- внутренней и внешней средой образования;
- формой и содержанием;
- потребностями основных субъектов образовательного социума и социально-профессиональными потребностями общества;
- между управлением и самоуправлением образовательных организаций.

Образование имеет ценностные основания, поскольку формирует ценностное восприятие мира и социальную жизнедеятельность через смысложизненные установки, которые наряду с социально-профессиональными качествами и компетентностями помогают человеку эффективно функционировать в обществе.

В рыночной среде (вернее, псевдорыночной) образование утрачивает ценностное содержание, превращаясь в услугу, за которую устанавливается плата. Преподаватель из роли эксперта, непререкаемого авторитета становится торговцем знаниями, лицом, предоставляющим услугу, учащиеся – потребителями услуги, образовательные организации – «клиент-центрированными» организациями, где клиент всегда прав и диктует свои условия. Понятно, что маркетинговая концепция образовательной организации способна повлиять на поведение «клиента» и его выбор, но потребители в целом не способны в силу некомпетентности понять и оценить качество предоставляемой услуги. Интересы учащихся (клиентов) могут конфликтовать с интересами образовательных организаций и работодателей.

Образовательная услуга отличается большой вовлеченностью самого слушателя в процесс создания и «потребления» услуги, что является основой для возникновения и развития долгосрочных партнерских отношений и, как результат, создания услуги более высокой ценности по сравнению с конкурентами.

Надо отметить и отсутствие объективных критериев и измерителей качества образования. ЕГЭ так и не стал таким показателем в силу сложившейся практики и заинтересованности основных субъектов образовательного социума (учащиеся, их родители, учителя и администрация школ, руководители муниципальных образований) в искажении его результатов в сторону завышения. Пока по результатам ЕГЭ будут судить о работе области, города, школы и конкретного учителя, а ученики смогут поступать в престижные вузы, будет сохраняться объективная потребность в улучшении этих результатов и не всегда честными средствами, хотя следует обратить внимание на зарубежный опыт, где сложилась практика проведения таких экзаменов.

Образование как социальный институт является частью социальной системы, организующей, поддерживающей и воспроизводящей сложившиеся социальные отношения.

Среди существенных противоречий современного образования можно отметить и противоречивость социального заказа, и конфликт интересов основных игроков образовательного пространства. Интересы получающего образование (школьника, учащегося, студента) и их родителей отличаются от запросов бизнеса, работодателей, налогоплательщиков, ведомств. Если общество заинтересовано в формировании людей свободных, креативно мыслящих и действующих, способных к самообразованию и саморазвитию, интеллектуальному прорыву и созданию нового продукта, то этот запрос и должен выступать целью образования. Сегодня в условиях недостаточной материальной базы вузов и зарплаты преподавателей эта цель не может быть реализована в полном объеме, что приводит к воспроизводству институтом образования имитационных образовательных практик.

## **1.2. Особенности мотивационной сферы лиц, обучающихся в высших учебных заведениях**

Проблемы мотивации студентов, особенности их мотивационной сферы привлекают к себе пристальное внимание российских психологов, педагогов и социологов. В то же время содержательный анализ публикаций по теме свидетельствует, что большинство серьезных разработок в этой области относится к прошлому веку. Значительная часть последующих исследований по сути опирается на наработанные в эти периоды теоретические подходы и методики. Вместе с тем ценность проводимых в начале текущего тысячелетия исследований проявляется в актуальности постановки проблем, адаптации инструментария, в понимании необходимости комплексного, междисциплинарного подхода к проблемам высшего образования и мотивации обучения студентов в вузе.

В последнее время в связи с социально-экономическими и политическими изменениями в нашей стране произошла девальвация высшего образования. Зачастую ценностью становится не образование и знание, а сам документ о высшем образовании, престижность диплома. Основными мотивами поступления абитуриентов в вуз являются «желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возмож-

ности» [130, с. 264]. Теоретическую базу исследования особенностей мотивационной сферы лиц, обучающихся в высшем учебном заведении, составили труды как зарубежных (Ф. Зимбардо и М. Ляйппе [116], Г. Крайг [192], А. Маслоу [235], С. Миллер [240], Л. Хьелл и Д. Зиглер [359]), так и отечественных ученых (В. Н. Дружинин [102], Я. Л. Коломинский [307], А. Г. Маклаков [216], Р. С. Немов [248, 249], А. П. Петровский [281], С. Л. Рубинштейн [322], В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев [333], А. А. Реан [306, 307] и др.). Наибольшее влияние при подготовке и проведении данного исследования в части мотивации учебной деятельности студентов оказали работы Е. П. Ильина [130, с. 286].

***Направленность и мотивация деятельности.*** В отечественной психологии существуют разные подходы к исследованию личности. Однако, несмотря на различия в трактовках личности, во всех подходах в качестве ее ведущей характеристики выделяется направленность. Существуют разные определения этого понятия, например, «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «доминирующее отношение» (В. Н. Мясищев), «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев), «динамическая организация сущностных сил человека» (А. С. Прангишвили). Чаще всего в научной литературе под направленностью понимают совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличной ситуации. Следует отметить, что направленность личности всегда социально обусловлена и формируется в процессе воспитания. Направленность – это установки, ставшие свойствами личности и проявляющиеся в таких формах, как влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение, причем в основе всех форм направленности личности лежат мотивы деятельности [344]. Мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта. Под мотивом также часто понимают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта.

Термин «мотивация» представляет собой более широкое понятие, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначение системы факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характе-

ристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Чаще всего в научной литературе мотивация рассматривается как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. Вопрос о мотивации деятельности возникает каждый раз, когда необходимо объяснить причины поступков человека. Причем любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае в качестве исходного и конечного пунктов объяснения выступают психологические свойства субъекта поведения, а во втором – внешние условия и обстоятельства его деятельности. В первом случае говорят о мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах и т. п., а во втором – о стимулах, исходящих из сложившейся ситуации. Иногда все психологические факторы, которые как бы изнутри, от человека определяют его поведение, называют личностными диспозициями. Тогда, соответственно, говорят о диспозиционной и ситуационной мотивациях как аналогах внутренней и внешней детерминации поведения.

Внутренняя (диспозиционная) и внешняя (ситуационная) мотивации взаимосвязаны. Диспозиции могут актуализироваться под влиянием определенной ситуации, а активизация определенных диспозиций (мотивов, потребностей) приводит к изменению восприятия субъектом ситуации. Его внимание в таком случае становится избирательным, и субъект предвзято воспринимает и оценивает ситуацию, исходя из актуальных интересов и потребностей. Поэтому любое действие человека рассматривают как двояко детерминированное: диспозиционно и ситуационно. Мотивационную сферу человека с точки зрения ее развитости можно оценивать по следующим параметрам: широта, гибкость и иерархизированность. Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов – диспозиций (мотивов), потребностей и целей. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера. Существует много разнообразных концепций и теорий, посвященных мотивам, мотивации и направленности личности. Большинство научных подходов всегда располагалось между двумя философскими течениями: рационализмом и иррационализмом. Согласно рационалистической позиции, а она особенно отчетливо выступала в работах философов и теологов вплоть до сере-

дины XIX в., человек представляет собой уникальное существо особого рода, не имеющее ничего общего с животным. Считалось, что только человек наделен разумом, мышлением и сознанием, обладает волей и свободой выбора действий, а мотивационный источник человеческого поведения усматривался исключительно в разуме, сознании и воле человека. Иррационализм как учение в основном рассматривал поведение животных. Сторонники данного учения исходили из утверждения, что поведение животного, в отличие от поведения человека, несвободно, неразумно, управляется темными, неосознаваемыми силами, имеющими свои истоки в органических потребностях. Вместе с тем рассмотрение сущности психологических теорий мотивации находится вне пределов задач настоящего исследования. Здесь отметим лишь, что все теории имеют свои достоинства и недостатки, поэтому исследование мотивационной сферы человека продолжается и в наши дни.

#### ***Основные закономерности развития мотивационной сферы.***

В отечественной психологии формирование и развитие мотивационной сферы человека рассматривается в рамках психологической теории деятельности, предложенной А. Н. Леонтьевым. Вопрос об образовании новых мотивов и развитии мотивационной сферы является одним из самых сложных и до конца не изученным. А. Н. Леонтьев описал лишь один механизм образования мотивов, который получил название механизма сдвига мотива на цель (другой вариант названия данного механизма – механизм превращения цели в мотив). Суть данного механизма состоит в том, что в процессе деятельности цель, к которой в силу определенных причин стремился человек, со временем сама становится самостоятельной побудительной силой, т. е. мотивом [242]. Исторически сложилось так, что в отечественной психологии формирование мотивационной сферы человека в процессе его онтогенеза рассматривается в рамках формирования интересов человека как основных причин, побуждающих его к развитию и деятельности.

Мотивационная сфера формируется с самого раннего возраста. Познавательные интересы дошкольников, направленные на постижение реальной действительности, весьма широки. Ребенок-дошкольник подолгу наблюдает за тем, что привлекло его внимание из окружающего мира, много спрашивает о том, что замечает вокруг себя. Конец дошкольного периода и начало школьного возраста характеризуются

обычно появлением новых интересов у ребенка – интереса к учению, школе. Как правило, его интересует сам процесс учения, возможность новой деятельности, которой ему предстоит заниматься, новые для него правила школьной жизни, обязанности, новые товарищи и школьные учителя. Но этот первоначальный интерес к школе еще носит недифференцированный характер. Начинающего школьника привлекают все виды работы в школе: он одинаково охотно пишет, читает, считает, выполняет поручения. С течением времени интерес к школе все более и более дифференцируется и первоначально выделяются как более интересные отдельные учебные предметы [249]. В ходе взросления интерес к играм подвергается значительным изменениям: в жизни школьника игра уступает место учению, которое становится на продолжительный срок ведущей деятельностью ребенка. В подростковом возрасте происходят дальнейшие изменения в интересах школьников: значительно расширяются и углубляются прежде всего интересы социально-политического плана. Ребенок начинает интересоваться не только текущими событиями, но и проявлять интерес к своему будущему, к тому, какое положение он займет в обществе. Юношеский возраст характеризуется дальнейшим развитием интересов, и прежде всего познавательных. Учащиеся старших классов начинают интересоваться уже определенными областями научного познания, стремятся к более глубоким и систематическим знаниям в интересующей их области. В процессе дальнейшего развития и деятельности формирование интересов, как правило, не прекращается. С возрастом у человека также наблюдается появление новых интересов, однако этот процесс в значительной степени носит осознанный или даже плановый характер, поскольку эти интересы в значительной мере связаны с совершенствованием профессиональных навыков, развитием семейных отношений, а также с теми увлечениями, которые по той или иной причине не были реализованы в юношеском возрасте. Следует обратить внимание на формирование и развитие мотивационной сферы. Цели, к которым стремится человек, со временем могут стать его мотивами. Став мотивами, они, в свою очередь, могут трансформироваться в личностные характеристики и свойства [249].

***Особенности развития личности студента.*** Слово «студент» латинского происхождения, в переводе на русский язык означает «усердно работающий, занимающийся», т. е. овладевающий знаниями. Студент как человек определенного возраста и как личность может

характеризоваться с трех сторон: 1) психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главным качеством являются психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований. Однако, изучая конкретного студента, надо учитывать вместе с тем особенности данного индивида, его психических процессов и состояний; 2) социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т. д.; 3) биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, рост, черты лица, цвет кожи, глаз и т. д. Эта сторона предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Так, если подойти к студенту как к человеку определенного возраста, то для него будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. По сравнению с другими периодами жизни в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т. д. Таким образом, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития [130].

Если же изучить студента как личность, то возраст 18–20 лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотиваций, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специаль-

ных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений [249]. В исследованиях, посвященных личности студента, показывается противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности и формирования яркой, высококультурной индивидуальности. Студенческий возраст характеризуется и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил, но нередко одновременно возникают «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе и иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь [2].

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Этот процесс проанализирован в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, Т. В. Лисовский, З. Ф. Есарева и др. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах: целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативность, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.) [281]. Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17–19 лет развита не в полной мере: нередко немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В. Т. Лисовский отмечает, что 19–20 лет – это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередко отрицательных проявлений. Юность – пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным «Я». Но идеальное «Я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вы-

зывать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождаться иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятности. Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификации и самоопределения. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой предполагает четыре варианта: 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений; 2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен; 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности; 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания.

Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на интересную и насыщенную жизнь. Вместе с тем на втором и третьем курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии, к концу третьего курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности [180].

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенциалов человека. Высшее образование оказывает большое влияние на психику человека, развитие его личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности, восприятия, представления, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т. д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают и студент может быть отчислен. В разных вузах эти уровни слегка различаются, но в общем они близки между собой, даже если сравнивать столичные и периферийные вузы, так называемые престижные и непрестижные профессии. Для овладения гуманитарными профессиями в вузе человек должен обладать ярко выраженным вербальным типом

интеллекта, превышающим невербальный в среднем на 16 условных единиц интеллекта. Гуманитарии должны отличаться широтой познавательных интересов, эрудированностью, хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь в целом высокоразвитое абстрактное мышление. Молодые люди, претендующие обучаться на естественных факультетах, должны обладать в первую очередь высокоразвитым логическим и абстрактным мышлением, способностью произвольно управлять собственными мыслительными процессами, т. е. быстро и активно сосредотачиваться на интересующем объекте, полностью отвлекаясь от всего остального. Последнее возможно лишь при наличии высокой степени концентрации внимания. Строгость и логичность суждений у них должны быть безупречными. Характерной чертой личности студентов этих специальностей является то, что самооценочные суждения у них, особенно о своих социальных свойствах, в основном не соответствуют действительности. Себя они знают плохо и поэтому нуждаются в помощи. Ведущими компонентами в структуре умственных способностей будущих инженеров должны быть высокий уровень развития пространственных представлений и сообразительность, кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального, т. е. действенно-практического интеллекта [180].

**Мотивация учебной деятельности студентов.** Рассмотрение данной темы отечественными и зарубежными учеными проанализировано Е. П. Ильиным [130, с. 264–268]. Он отмечает, что авторы называют разные мотивы поступления в вуз, и это во многом зависит от ракурса изучения вопроса, а также от прошедших за последние годы социально-экономических и политических изменений в нашей стране. Все же важно отметить стабильно проявляющиеся мотивы, не утрачивающие своего значения при различном укладе общественного строя. Имеются различия в значимости мотивов у девушек и юношей. Девушки чаще отмечают престижность профессии, широкую сферу ее применения, высокую заработную плату, возможность работать в крупных городах и научных центрах, желание участвовать в студенческой художественной самодеятельности. Юноши чаще говорят, что выбираемая профессия должна отвечать интересам и склонностям, ссылаются на семейные традиции.

Социальные условия жизни существенно влияют на мотивы поступления в вуз. Это отчетливо демонстрируют данные, полученные

С. В. Бобровицкой (1997) в период попытки перехода нашей страны к капитализму. Потери прежних ценностей и ориентиров в жизни, бедственное положение системы образования и армии привели к новым мотивам поступления в вуз. Только 43 % опрошенных первокурсников педагогического института имели ориентацию на овладение профессией, при этом лишь половина заявила, что им нравится работа и общение с детьми. Остальные (из ориентированных на педагогическую профессию) пришли в педвуз только потому, что хотят изучать какой-либо предмет или повысить интеллектуальный уровень.

Вторая группа студентов, составившая большинство (57 %), поступающая в вуз, не ставила перед собой цели получения педагогического образования и не хотела работать по специальности. Мотивами поступления в педагогический вуз (вероятно, как и в любой другой) у них были легкость, с их точки зрения, поступления, нежелание идти в армию (у юношей), возможность общения со сверстниками, необходимость самоопределения, престижность диплома о высшем образовании (именно диплома, а не образования) [130, с. 265].

Ведущими мотивами у студентов являются «профессиональные» и «личного престижа», менее значимы «прагматические» (получить диплом о высшем образовании) и «познавательные» (А. Н. Печников, А. Г. Мухина, 1996). Правда, на разных курсах роль доминирующих мотивов меняется. На первом курсе ведущий мотив – «профессиональный», на втором – «личного престижа», на третьем и четвертом присутствуют оба этих мотива, на четвертом появляется еще и «прагматический». На успешность обучения в большей степени влияли «профессиональный» и «познавательный» мотивы, «прагматический» мотив был в основном у слабоуспевающих студентов.

В последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительной мотивации к учению с целью успешного овладения знаниями и умениями. При этом выявлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей, однако в обратном направлении этот фактор не срабатывает: никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или его низкую выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе [130, с. 266].

А. И. Гебос (1977) выделил факторы, способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению: 1) осознание ближайших и конечных целей обучения; 2) осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; 3) эмоциональная форма изложения учебного материала; показ «перспективных линий» в развитии научных понятий; 4) профессиональная направленность учебной деятельности; 5) выбор знаний, создающий проблемные ситуации в структуре учебной деятельности; 6) наличие любознательности и «познавательного психологического» климата в учебной группе [129, с. 266].

П. М. Якобсон (1969) предложил для мотивации учебной деятельности свою классификацию. «Отрицательная» мотивация – побуждения учащегося, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть в том случае, если он не будет учиться: выговоры, угрозы родителей. Здесь мотивация осуществляется по принципу «из двух зол выбрать меньшее». Вторая разновидность мотивов учебной деятельности тоже связана с внеучебной ситуацией, имеющей, однако, положительное влияние на учебу. Воздействие со стороны общества формирует у учащегося чувство долга, которое обязывает его получить образование, в том числе и профессиональное, и стать полноценным гражданином, полезным для страны, для своей семьи. Если такая установка устойчива, то она делает учение не только нужным, но и привлекательным. Такой мотив часто встречается у студентов-заочников, вынужденных получать образование по настоянию администрации. Обучение является для многих из них формальным актом получения диплома, а не повышением своего мастерства. Третий вид мотивации связан с самим процессом учебной деятельности: побуждают учиться потребность в знаниях, любознательность, стремление познавать новое. Учащийся получает удовлетворение от роста своих знаний при освоении нового материала; мотивация учения отражает устойчивые познавательные интересы. Специфика зависит от личностных особенностей: от потребности достижения успеха или, наоборот, от лени, пассивности, нежелания совершать усилия над собой, устойчивости к неудачам (фрустрации) [379].

Е. П. Ильин отмечает, что осознание высокой значимости мотива учения для успешной учебы привело к формированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса (О. С. Гребенюк, 1983). Важность этого принципа вытекает из того факта, что в процессе обучения

в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается, что неоднократно отмечалось в исследованиях. По данным А. М. Василькова и С. С. Иванова (1997), полученным при опросах курсантов военно-медицинской академии, причинами этого являются неудовлетворительные перспективы работы и службы, недостатки организации учебного процесса, быта и досуга, недостатки воспитательной работы. Ими же доказано, что учащиеся, отличающиеся самостоятельностью и склонностью к авторитарности и ригидности, обнаруживают более существенное снижение профессиональной направленности [130, с. 268].

**Методологическая основа исследования.** Значимость исследуемой *проблемы* в теоретическом и практическом аспектах состоит в апробации тестовых методик в диагностике особенностей мотивационной сферы лиц, обучающихся в высшем учебном заведении.

Актуальность рассматриваемой темы определяется следующими факторами:

- в общей психологии недостаточно разработана методологическая база для изучения особенностей структуры и динамики мотивационной сферы личности студентов, что приводит к фрагментарности психолого-педагогических исследований и снижает эффективность учебных программ в вузах;

- отсутствует комплексный подход к изучению особенностей мотивационной сферы студентов, получающих различные специальности в вузах, а существующие подходы, как правило, не прогнозируют перспективу и успешность овладения профессией. Это ведет к снижению профессиональной мотивации к концу обучения.

Ряд исследователей отмечают, что специфика структуры мотивационной сферы студентов зависит от направления профессионального образования (И. Р. Абрамова, В. А. Карнаухов, Л. В. Попова, Л. Д. Столярченко и др.). Другие авторы утверждают, что в целом для разных направлений профессионального образования характерна определенная структура мотивационной сферы (Р. С. Вайсман, Н. Е. Горская, Т. В. Иванова, Р. И. Цветкова и др.).

Существуют разногласия между авторами по поводу динамики мотивационной сферы студентов в процессе обучения в высшей школе. Так, например, часть авторов отмечают положительную динамику мотивов учения и профессионализации к концу обучения (Т. В. Иванова,

Г. А. Мухина, А. Н. Печникова, Л. В. Попова, Р. И. Цветкова и др.), в то время как другие авторы свидетельствуют об отрицательной динамике данных мотивов (И. Р. Абрамова, Е. П. Ильин, С. Л. Гапонова и др.). Эти авторы изучали учебно-познавательные и профессиональные мотивы в процессе академического обучения.

В настоящее время в психологии не существует единой теории мотивационной сферы личности, в результате чего многие вопросы современной науки и практики, связанные с особенностями успешной реализации возможностей личности студентов, недостаточно освещены. Поэтому важно изучить особенности мотивационной сферы личности студентов и определить ряд методик, пригодных для ее диагностирования.

*Объектом* данного исследования выступают особенности мотивационной сферы лиц, обучающихся в высшем учебном заведении. Мотивационную сферу образует все, что побуждает индивида к активности: мотивы, интересы, потребности, нужда, цели. Иногда, например, в деятельностной концепции мотивов к мотивационной сфере относят всю совокупность мотивов, формирующуюся и развивающуюся в онтогенезе.

В качестве *предмета* исследования выступают не содержание понятия, не сущность феномена «мотивационная сфера», а опросные методики, используемые для измерения ее особенностей. Выбор предмета обусловлен анализом сложившейся проблемной ситуации и содержанием вышесформулированной *проблемы*.

*Эмпирическую базу* составили результаты пилотажного авторского исследования, проведенного в Ленинградском государственном университете им. А. С. Пушкина. Объем выборки равен 60 ( $n = 60$ ).

В ходе исследования авторы решали следующие *задачи*:

1) уточнить понятие «мотивационной сферы» на основе анализа теоретических подходов, представленных в публикациях российских ученых, материалов эмпирических исследований и практических наблюдений авторов статьи в процессе работы со студентами высших учебных заведений России;

2) установить возможность применения ряда тестовых методик, выявляющих особенности мотивационной сферы лиц, обучающихся в высшем учебном заведении;

3) рекомендовать использование определенных методик в диагностической практике специалистов, работающих со студентами высших учебных заведений.

В ходе отбора составляющих мотивационной сферы студентов авторы исходили из наличия комплексов учебно-профессиональных, профессиональных и коммуникативных мотивов, являющихся, с одной стороны, относительно независимыми образованиями, с другой – взаимодействующими и взаимообусловленными в своем развитии.

Инструментарий измерения этих компонентов достаточно хорошо разработан в социологии и психологии и широко используется профессионалами-практиками. Вместе с тем для понимания современной ситуации на рынке труда в России необходимо учитывать то, что обязательным условием трудоустройства молодого специалиста является наличие стажа и опыта работы в соответствии с направлением профессионального образования, полученного в вузе. Возникает феномен работающих студентов, которые стремятся в период академического обучения освоить реальную трудовую деятельность по выбранному направлению профессионального образования. Поэтому программы по оптимизации развития мотивационной сферы личности студентов вуза на практике недостаточно эффективны. Для таких студентов приоритетным направлением является профессиональная деятельность, а не учебно-познавательная. У них к концу обучения преобладают в структуре мотивационной сферы профессиональные мотивы, обусловленные профессиональной коммуникацией и реальной трудовой деятельностью по выбранному направлению профессионального образования. В связи с этим возникает потребность в исследовании мотивационной сферы студентов и апробации тестовых методик в ее диагностике.

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать основные *гипотезы* исследования:

- 1) имеются существенные различия в особенностях мотивационной сферы студентов и лиц, не обучающихся в высшем учебном заведении;
- 2) при разработке мотивационных программ в высших учебных заведениях необходимо опираться на апробированные методики диагностики особенностей мотивационной сферы студентов, обучающихся по конкретным направлениям профессиональной подготовки в высших учебных заведениях.

**Методика исследования.** С целью доказательства выдвинутой гипотезы была сформирована группа из 30 человек – студентов Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина заочной формы

обучения (названная условно экспериментальной). Из них 98 % – женщины в возрасте от 25 до 35 лет. Род деятельности экспериментальной группы: 76 % – работники дошкольных учреждений, 13 % – рабочие в сфере товаров и услуг, 9 % – домохозяйки, 2 % – рабочие промышленных предприятий. Контрольная группа (30 человек) отличается от экспериментальной только по параметру «обучение в вузе», остальные параметры идентичны параметрам экспериментальной группы.

В исследовании были использованы апробированные в психологической практике тестовые методики для получения и анализа информации:

1. Тестовая методика изучения личностных особенностей, влияющих на принятие решения, «Методика мотивационной структуры личности». Автор – В. Э. Мильман. Методика позволяет выявлять некоторые устойчивые тенденции личности, общую и творческую активность, стремление к общению, обеспечению комфорта и социального статуса и др. На основе всех ответов можно составить суждение о рабочей (деловой) и общежитейской направленности личности [130, с. 392–395].

2. Тестовая методика изучения личностных особенностей, влияющих на принятие решения, «Мотивация к успеху». Автор методики – Т. Элерс. Методика оценивает силу стремления к достижению цели, к успеху [130, с. 379–380].

3. Тестовая методика изучения особенностей мотивации общения «Конфликтная личность». Методика позволяет оценить степень конфликтности и тактичности [130, с. 400–401].

4. Тестовая методика изучения силы и устойчивости мотива «Потребность в достижении». Методика разработана Ю. М. Орловым. Представление о потребности в достижениях берет свое начало из понятия Ф. Хоппе «Я-уровень», означающего стремление человека удерживать самосознание на возможно более высоком уровне с помощью высокого личного стандарта достижений (уровня притязаний). Позднее это понятие превратилось в «мотив достижения», определяемый Х. Хеккаузенем как стремление повышать свои способности и умения, поддерживать их на возможно более высоком уровне в тех видах деятельности, по отношению к которым достижения считаются обязательными [130, с. 414–415].

5. Тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может

быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или в прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни. Тест СЖО является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Дж. Крамбо и Л. Махолика. Методика была разработана на основе теории стремления к смыслу и логотерапии В. Франкла и преследовала цель эмпирической валидации ряда представлений из этой теории. На основе факторного анализа адаптированной Д. А. Леонтьевым версии этой методики отечественными исследователями (Д. А. Леонтьев, М. О. Калашников, О. Э. Калашникова) был создан тест СЖО, включающий наряду с общим показателем осмысленности жизни пять субшкал, отражающих три конкретные смысложизненные ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и два аспекта локуса контроля (локус контроля-Я и локус контроля-Жизнь) [347].

В исследовании использовались стандартные *процедуры и инструменты* тестирования, доступные для применения специалистами-практиками, работающими со студентами вузов. Чтобы оценить значимость различий, которые были зафиксированы между контрольной и экспериментальной группами, использовался *Q*-критерий Розенбаума [327, с. 42–48]. Критерий используется для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. В каждой из выборок должно быть не менее 11 испытуемых.

**Обсуждение результатов.** *Результаты тестирования по «Методике мотивационной структуры личности»* позволили построить мотивационные профили двух групп. Мотивационный профиль экспериментальной группы более «ровный». Это значит, что испытуемые в экспериментальной группе – гармонично развитые люди. Различия по шкалам «жизнеобеспечение», «комфорт», «социальный статус», «общение», «общая активность», «творческая активность» и «социальная полезность» в исследуемых группах минимальны, а где-то и вовсе отсутствуют. Испытуемые в равной степени направлены на все аспекты своей жизни и деятельности. Сумма показателей «общегитейского» профиля больше «рабочего». Испытуемые в экспериментальной группе показали высокие результаты по шкале «общение», а также по шкалам «творческая активность» и «социальная полезность», которые составляют сумму «рабочего» профиля.

Мотивационный профиль контрольной группы получился «крутым». Это значит, что испытуемые в контрольной группе – индивидуалисты, что доказывает шкала «общение». Именно по этой шкале набрано здесь меньше всего баллов. Различия наблюдаются по всем шкалам, но тестируемые, не обучающиеся в высшем учебном заведении, меньше мотивированы на «жизнеобеспечение». Тестируемые в этой группе к деньгам относятся достаточно легкомысленно, но в той же степени они стремятся быть не хуже остальных, набрав по шкале «социальный статус» больше баллов, чем испытуемые в экспериментальной группе.

*Результаты тестирования по методике «Мотивация к успеху»* выявили, что различия между группами статистически существенны. Экспериментальная группа в большей степени мотивирована на успех, причем испытуемые стремятся достичь успеха во всех сферах своей жизни, в том числе и учебной деятельности, они более целеустремленны. Можно утверждать, что учеба только усиливает мотивацию к успеху и в положительную сторону влияет на потребность в достижении цели.

*Результаты тестирования по методике «Конфликтная личность»* показали, что между группами имеются существенные различия. Испытуемые в экспериментальной группе обнаружили более высокие результаты. Это значит, что все свои проблемные ситуации они решают дипломатично и в большей степени избегают конфликтных ситуаций. Испытуемые в контрольной группе набрали результаты, характеризующие их как личностей в большей степени конфликтных, но способных и умеющих рисковать, высказывать открыто свое мнение, способных оказать помощь в нужную минуту.

*Результаты тестирования по методике «Потребность в достижении»* показали, что различия между группами по данной методике минимальны, но испытуемые в экспериментальной группе в большей степени мотивированы на достижение поставленных целей, стремятся достичь высоких результатов, и им это почти всегда удается. Испытуемые в контрольной группе в меньшей степени мотивированы на достижение цели, это значит, что им не хватает стимула.

*Результаты тестирования по методике «Смысложизненные ориентации»* выявили, что показатели, характеризующие смыслообразующий мотив, в обеих группах высокие, особенно в контрольной группе.

По шкалам «цели», «процесс», «результат» различия статистически существенны, а по шкалам «локус контроля-Я», «локус контроля-Жизнь» существенных статистических различий между группами не обнаружено. Это значит, что испытуемые в обеих группах считают себя самодостаточными личностями, способными управлять своей жизнью, свободными в выборе решений, способными принимать решения и воплощать их в жизнь. Общий показатель «осмысленность жизни» в контрольной группе выше.

В заключение следует отметить следующее.

1. Проблема мотивации и мотивов остается остро дискуссионной и, к сожалению, трудно изучаемой экспериментально. Растущий интерес к психологии личности, сложным динамическим переменам в ее деятельности и поступках делает изучение мотивации поведения человека насущной задачей не только психологической науки, но и социологии, и педагогики. Значительное влияние на силу и устойчивость мотивов и мотивации в целом оказывает успешность деятельности человека. Успехи воодушевляют личность, а постоянно возникающее удовлетворение от достигнутого результата приводит к удовлетворенности родом занятий, т. е. к стойкому положительному отношению к своей деятельности, в нашем случае еще и к стойкому положительному отношению к учебной деятельности. Неудачи приводят к возникновению состояния фрустрации, которое может иметь два исхода в плане влияния на силу и устойчивость мотива. В одном случае неудачи, повторяющиеся неоднократно, вызывают у человека желание оставить эту деятельность, так как он полагает, что «малоспособен» к ней. Эта интропунитивная форма фрустрации, направленная на самого себя (самообвинение), может привести к свертыванию целей деятельности, замещению их более простыми, доступными или только к мысленному достижению, или вообще отказу от них. В другом случае при экстрапунитивной форме реагирования на неудачи у человека возникает агрессивная реакция, направленная на внешние объекты, сопровождающаяся досадой, озлобленностью, упрямством, стремлением добиться намеченного во что бы то ни стало, даже вопреки реальным возможностям.

2. Сложно подобрать методы исследования, которые бы позволили проследить весь процесс построения мотива, выявить его суще-

ственные моменты и тем самым структуру мотива конкретного действия или поступка. В основном методы направлены на выявление личностных диспозиций – свойств личности, установок, которые как доминирующие тенденции могут повлиять на принятие решения и формирование намерения, но отнюдь не известно, что повлияло на решение конкретно в данном случае. Не способствует диагностике мотива существующее разнообразие понятий, при котором одни авторы под мотивом понимают потребности, другие – предмет удовлетворения потребности и т. д. Естественно, и методики выявления таких «мотивов» совершенно разные. Положение усугубляется еще и тем, что каждая методика выявляет какую-то одну сторону или компонент мотивационного процесса, предсказать же поведение человека по одной переменной, не учитывая другую, представляется бесперспективным.

3. Выявление мотивов человека сопровождается определенными трудностями. Оно требует комплексного использования различных методик, позволяющих выявить глубинные причины поведения человека: потребности, мотивационные установки, мотиваторы, состояние в данный момент, а не только целевые установки на будущее. Однако при этом следует все же учитывать, что, как и любая психологическая диагностика, определение мотивов поведения – это вероятностный процесс, не дающий в ряде случаев стопроцентной гарантии правильности результата. При помощи психологического тестирования удалось получить некоторые данные, касающиеся особенностей мотивационной сферы лиц, обучающихся в высшем учебном заведении, и лиц, не обучающихся в высшем учебном заведении. Различия между экспериментальной и контрольной группами в результате полученных данных статистически существенны, что свидетельствует о правомочности подбора используемых методик. Вместе с тем в данном исследовании представлены материалы, полученные на основе применения нескольких тестовых методик, которые взаимно дополняют друг друга и могут быть рекомендованы специалистам, работающим со студентами. Список этих методик нуждается в дальнейшем уточнении и коррекции в рамках изучения мотивации учебной деятельности и поведения. В частности, для экспресс-диагностики можно рекомендовать методику «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина) для замера трех шкал: «приобретение знаний», «овладение профессией» и «получение диплома»,

а также методику «Изучение мотивов деятельности студентов» (А. А. Реан и В. А. Якунин) для качественного анализа ведущих мотивов учебной деятельности [130, с. 433–437].

В ходе исследования авторы убедились, что для получения информации о стремлении студентов к приобретению знаний необходимо проведение комплексных психолого-педагогических и социологических исследований, а также разработка на их основе рекомендаций администрации и педагогам высших учебных заведений по формированию мотивации обучения у студентов в конкретном вузе и по конкретной специальности.

### **1.3. Профессиональная педагогика как теоретико-методологическая основа креативного образования педагогов профессионального обучения**

Важным видом профессионального образования в современном обществе является профессионально-педагогическое образование (ППО), но следует отметить, что это понятие вообще отсутствует в нормативно-правовых документах. Система же ППО в стране еще только формируется. Актуальной для современной педагогической науки является необходимость создания новой *научно обоснованной концепции*, идеальной модели системы профессионально-педагогического образования и дальнейшего воплощения ее в практику образования.

**Проблемы и противоречия профессиональной педагогики.** Сегодня существует проблема обеспечения преподавательскими кадрами системы среднего профессионального образования (СПО). Это обусловлено, с одной стороны, интеграцией начального и среднего профессионального образования в системе СПО, с другой стороны – отсутствием системной подготовки кадров для нее. В образовательных организациях СПО общеобразовательные дисциплины нередко преподают учителя школ, в лучшем случае – вузовские преподаватели, зачастую не владеющие методиками обучения в системе СПО. Специальные дисциплины часто преподают инженеры-практики промышленных предприятий, специалисты, окончившие профильные вузы, но не имеющие методической и психолого-педагогической подготовки, или преподаватели вузов.

О важности проблемы говорится и в Послании Президента Федеральному собранию РФ (2014 г.), где ставится задача к 2020 г. в половине российских колледжей осуществить подготовку по пятидесяти наиболее востребованным и перспективным рабочим профессиям в соот-

ветствии с лучшими мировыми стандартами и передовыми технологиями. Без целенаправленной подготовки педагогов профессионального образования реализация обозначенной проблемы неосуществима. Получение же квалифицированной психолого-педагогической и методической подготовки для работы в системе профессионального образования любого уровня и вида возможно только на базе профессионально-педагогических образовательных организаций. Поэтому теоретическое, методологическое осмысление и дальнейшее разрешение проблем профессионального и профессионально-педагогического образования в рамках профессиональной педагогики становятся весьма насущными и объективно необходимыми в современную эпоху коренных изменений в образовании.

В связи с недостаточным теоретико-методологическим обоснованием профессиональной педагогики в современной науке возникает ряд *противоречий* внутри системы «профессиональная педагогика – профессиональное образование – профессионально-педагогическое образование»:

- между ускоряющимися темпами развития профессионального образования *и* медленным развитием профессиональной педагогики, что порождает все более глубокий разрыв между теорией и практикой;
- действием объективных экономических законов разделения и перемены труда *и* недостаточной ответной динамичностью в развитии профессионального образования;
- множеством разноплановых трактовок в понимании профессиональной педагогики *и* современной сущностью, содержанием, структурой, выполняемыми ею функциями как науки о профессиональном образовании;
- разработанной системой методов обучения профессионального образования и распространением их на теорию профессиональной педагогики *и* недостаточно представленной системой исследовательских методов данной науки, призванных способствовать развитию профессионального образования;
- необходимостью создания единой общей теории подготовки педагогов профессионального образования *и* наличием множества подходов, дискретным характером их подготовки для разных уровней профессионального образования.

Отмеченные противоречия определяют основную *проблему* исследования, которая заключается в углублении разрыва между *профессиональным образованием и профессиональной педагогикой*. Если в пред-

шествующий период образование в целом развивалось на основе научных педагогических разработок, то в настоящее время профессиональное образование *опережает* развитие теории профессиональной педагогики, поэтому является крайне нерезультативным. Отсюда возникает необходимость установить соответствие между существующей теорией и методикой профессиональной педагогики и практикой образовательного процесса в системе профессионального и профессионально-педагогического образования. Социально-экономическая проблема в данном контексте заключается в низком уровне подготовки специалистов и неконкурентоспособности российского образования на мировом уровне. Необходимо повышать конкурентоспособность всей системы российского образования: от детских садов до вузов. Это обусловлено результатами исследований, согласно которым большую часть знаний человек получает в возрасте до семи лет, еще десять процентов – в период обучения в средней школе, а остальные десять процентов – в течение остальной жизни.

Важной проблемой является разрыв между подготовкой специалистов в профессиональной образовательной организации и последующим их трудоустройством, слабая ориентация вузов на *практикоориентированность* своих выпускников. Существуют проблемы, связанные с недостаточной проектной ориентацией учащихся, отсутствием выбора дисциплин и сокращением времени на изучение иностранных языков и креативных предметов и др. Главная задача преподавателей в системе профессионального образования – обеспечение успешного внедрения стартовых их студентов, иначе труд преподавателя может утратить главный смысл – подготовку профессионально компетентной личности, способной к саморазвитию и самообразованию, особенно в профессиональной сфере. Поэтому профессиональная педагогика способствует качественному развитию профессионального образования.

Педагогическую проблематику по целевому *назначению* условно можно разделить на две большие группы:

1) встраивание человека в общество и природу (социализация) – разнообразные проблемы социализации конкретных социально-демографических групп; комплекс общих и частных проблем, которые решает система педагогики общего образования и ее частных проявлений;

2) встраивание человека в профессию (профессионализация) – разнообразные проблемы профессионализации конкретных социально-демографических групп; комплекс общих и частных проблем, которые решает система профессиональной педагогики и ее частных проявлений.

Педагогическую проблематику по целевой *подготовке* преподавателей для систем общего и профессионального образования также можно условно разделить на две группы:

1) подготовку преподавателей для системы социализации (в основном для общеобразовательных организаций – школ) – это задача системы общепедагогического образования, психолого-педагогического, специального (дефектологического) и педагогического образования (с двумя профилями подготовки) (квалификации – «академический бакалавр» и «прикладной бакалавр»);

2) подготовку преподавателей для системы профессионализации (для профессиональных образовательных организаций – колледжей и вузов) – это задача системы профессионально-педагогического образования (квалификации – «академический бакалавр» и «прикладной бакалавр», «магистр», «преподаватель высшей школы»). Целесообразно эти квалификации назвать общим термином «педагог профессионального образования».

**Различные определения профессиональной педагогики: обзор публикаций.** Сегодня в научной (педагогической, психологической, экономической и др.) литературе все чаще употребляется понятие «профессиональная педагогика». И, так как это понятие было включено в научный лексикон не так давно, до сих пор отсутствует четкое, единое понимание смысла этого понятия, его определение. Ряд современных авторов делали попытки вывести данное определение, но эти попытки, как правило, предпринимались исключительно в контексте профессионального образования; профессиональная педагогика определялась предельно обобщенно, как педагогика профессионального образования, и поэтому четкой убедительной дефиниции понятия до сих пор не существует.

Обратимся для начала к области философского познания – логике как науке о правильном мышлении. Операция определения с точки зрения формальной логики является одной из наиболее важных операций в процессе познания. Она связана с основной проблемой, фиксирующей роль языка как средства коммуникации и познания. Операция определения связана с проблемой формирования предметных значений языка, а вместе с этим и смысловых значений выражений языка. Таким образом, от определений зависит точность нашего мышления. Английский естествоиспытатель XIX в. Д. Гершель отметил,

что «нельзя внести точность в рассуждения, если она сначала не введена в определения» [95, с. 74], поэтому весьма важным представляется сформулировать искомое определение.

В науковедении существует мнение, что все научные термины появляются из следующих источников: либо происходит заимствование иностранного слова с адаптацией его звучания и полным заимствованием смыслового содержания (например, бизнес, социология, менеджмент и т. д.), или частичным искажением смысла, или заимствованием только одного значения из многих, если слово многозначное (coach – тренер, автобус, вагон, инструктор; market – рынок, спрос, сбыт, торговля; lead – свинец, руководство, графит и др.), либо берется слово из русского языка и его значению (или одному из значений) придается научная строгость [139]. В рамках последнего варианта и будет дано определение профессиональной педагогики как науки.

Некоторые современные ученые обращают пристальное внимание на сущность, предназначение профессиональной педагогики, пытаются определить ее место в современной педагогической науке, выявить специфику по сравнению с другими отраслями педагогического знания. Обратимся к немногим трудам, где признается особый статус профессиональной педагогики.

В отличие от педагогики общего образования вопросы профессиональной педагогики как самостоятельной педагогической дисциплины, самостоятельной педагогической отрасли начали разрабатываться в нашей стране сравнительно недавно, и список литературы по этой отрасли педагогической науки пока невелик. Одно из наиболее ранних определений профессиональной педагогики можно обнаружить в монографии А. А. Кыверялга: «профессиональная педагогика – это наука, которая занимается изучением профессионально-педагогических явлений, т. е. явлений, связанных с проблемами обучения и воспитания в области профессиональной деятельности людей» [200, с. 37]. Профессиональная педагогика, как замечает автор, стала интенсивно развиваться в связи с индустриализацией производства. И, наверное, сегодня следовало бы добавить: в связи с новыми мировыми реалиями в сфере профессионального образования, с постепенной сменой образовательных парадигм.

Из наиболее значительных можно назвать вышедшие в 1990-е гг. два издания учебника «Профессиональная педагогика» под редакцией академика С. Я. Батышева, в котором основное внимание было уделено

подготовке рабочих в профессиональных училищах и на производстве. И хотя учебник назывался «Профессиональная педагогика», по сути речь шла о педагогике профессионально-технического (начального профессионального) образования. Исторически педагогика *начального профессионального образования, педагогика среднего профессионального образования и педагогика высшего образования развивались порознь, сами по себе*. Данный учебник был переиздан в 2010 г. под редакцией А. М. Новикова [298]. Это принципиально новый вариант учебника, поскольку в нем профессиональная педагогика представлена как особая педагогическая отрасль, сделаны попытки выделить специфический предмет и определить методы профессиональной педагогики.

В предисловии к учебному пособию под ред. В. Д. Симоненко отмечено, что авторами предпринята попытка разработать пособие, в котором в органическом единстве и взаимосвязи раскрыты проблемы общей и профессиональной педагогики [260]. Но сама структура и ее содержательное наполнение говорят о том, что авторами пособия раскрываются общие основы педагогики и профессиональная педагогика как ветвь общей педагогики, основное же внимание уделяется системе профессионального образования в нашей стране. По сути, ничего нового по сравнению с аналогичными учебниками по педагогике о профессиональной педагогике в данном пособии не написано.

Помимо этого за последнее время вышел ряд изданий, посвященных отдельным проблемам профессиональной педагогики либо общей педагогики, но интегрированного учебника по профессиональной педагогике как самостоятельной отрасли педагогики до сих пор нет.

Основоположником современной профессиональной педагогики в России справедливо называют академика С. Я. Батышева, который так определял сущность профессиональной педагогики: «профессиональная педагогика изучает закономерности образования, воспитания, обучения и развития учащегося, разрабатывает принципы обучения, воспитания, информационные и педагогические технологии, обосновывает типы профессиональных учебных заведений и систему их управления» [299, с. 4].

В другом, более позднем источнике профессиональная педагогика определяется как наука о подготовке человека к профессиональной деятельности, профессиональном воспитании нового поколения ра-

бочих и специалистов, о воспроизводстве квалифицированной рабочей силы [298]. Авторы делают акцент на периоде допрофессиональной подготовки учащихся общеобразовательной школы и обучающихся в организациях системы начального профессионального образования. На наш взгляд, здесь предмет профессиональной педагогики как науки сужен, так как в него не включаются и другие категории обучающихся всей системы профессионального образования и категория людей, занимающихся профессиональным самообразованием.

Авторы «Энциклопедии профессионального образования» профессиональную педагогику рассматривают более широко, как науку об общих и специфических законах и закономерностях, особенностях, принципах, правилах и условиях образования, обучения, воспитания и формирования личности специалиста-профессионала [375, с. 388].

Сторонники ряда подходов отмечают, что профессиональная педагогика изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретно-профессиональную сферу действительности. В зависимости от профессиональной области различают военную, инженерную, производственную, медицинскую и другую педагогику [274, с. 50]. С некоторыми перечисленными признаками в приводимых определениях профессиональной педагогики можно согласиться, поскольку в них отражены общие подходы, принципы профессионального образования человека. Хотя некоторые из них вызывают следующие возражения: эти подходы, принципы и технологии должны быть направлены не только на конкретную профессиональную сферу, они должны быть общими для любой сферы профессиональной деятельности.

В одном из исследований профессиональная педагогика называется *педагогикой труда*, она изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретную трудовую, профессиональную сферу деятельности, занимается проблемами повышения квалификации и переподготовки работников, приобретения новой профессии в зрелом возрасте.

Авторы некоторых определений либо сужают предмет исследования профессиональной педагогики, ограничивая его подготовкой рабочего, либо не обозначают его специфику по сравнению с общей пе-

дагогией, что, на наш взгляд, ошибочно. А. М. Новиков в этой связи отмечает, что стадию зарождения в рамках общей педагогики профессиональная педагогика уже прошла, сегодня ускоренными темпами идет ее развитие, становление. Нередко представители данной точки зрения делают акцент на периоде допрофессиональной подготовки учащихся общеобразовательной школы и обучении в организациях системы начального профессионального образования. На наш взгляд, предмет профессиональной педагогики как науки в рамках представленных подходов определен недостаточно четко.

Самым близким нашему пониманию является определение, которое содержится в словаре «Профессионально-педагогические понятия»: «профессиональная педагогика – это отрасль педагогического знания, исследующая цели, средства, условия, возможности профессиональной подготовки молодых людей и закономерности развития и воспитания личности в условиях профессионального становления» [300, с. 325].

Мы считаем, что профессиональная педагогика (как педагогика профессионального образования) на эмпирическом уровне изначально зародилась и эволюционировала как *самостоятельная педагогическая наука*, поскольку всегда имела цели и задачи, отличные от целей и задач педагогики общего образования, выполняя свою миссию, но очевидным это становится только в настоящее время.

Наиболее близко к определению сущности профессиональной педагогики подошли авторы последнего издания учебника «Профессиональная педагогика». В нем сказано, что под педагогией профессионального образования, или профессиональной педагогией, понимается определенное теоретическое и практико-ориентированное научное знание, распространяющееся на всю систему профессиональной подготовки человека независимо от его возраста, уровня предшествующего образования, объектов, характера и профиля трудовой и профессиональной деятельности [298, с. 10]. Несмотря на то, что в определении отождествляются профессиональная педагогика и педагогика профессионального образования, авторы говорят о профессионализации личности в течение жизни, что весьма важно для выявления сущности искомого понятия.

Кроме того, как отмечает Г. М. Романцев, профессиональная педагогика *не является частным приложением педагогического знания к сфере профессионального образования*, она несет в себе иную методологическую основу, прежде всего антропологическую [315, с. 16].

«Обучающийся (ученик, студент, слушатель), его образовательная деятельность должны стать центральными фигурами педагогики в новых социально-экономических условиях», – считает А. М. Новиков [298, с. 9].

В процессе анализа разных подходов к определению и выявлению сущности профессиональной педагогики можно проследить эволюцию взглядов ученых на эту проблему. В частности, под профессиональной педагогикой понимают науку о воспроизводстве квалифицированной рабочей силы [264]; ветвь общей педагогики [42, 260, 272]; педагогику профессионального образования [298]; науку о профессиональной подготовке человека [300]; науку, имеющую четко выраженную антропологическую методологическую основу [315, с. 15]; науку о закономерностях формирования компетентно развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений [316, 317, 318, 319, 320].

Таким образом, понятие «профессиональная педагогика» претерпело существенные изменения в последние годы в направлении «отпочкования» профессиональной педагогики от общей педагогики и педагогики общего образования, формирования ее как самостоятельной отрасли педагогики.

И. П. Смирнов в монографии, посвященной проблемам современного профессионального образования, обосновывает самостоятельное научное направление – «теорию профессионального образования». Автор полагает, что она «шире профессиональной педагогики и включает в себя помимо содержания и педагогических технологий вопросы управления, финансирования, профессиональной ориентации, трудоустройства и адаптации» [334, с. 114]. И. П. Смирнов справедливо считает, что теория профессионального образования предполагает создание новой педагогики: «это обусловлено двумя основными факторами: новым (межпредметным) содержанием и новыми педагогическими технологиями (дидактикой) обучения» [334, с. 115].

Действительно, современная ситуация, сложившаяся в сфере профессионального образования, предполагает иное понимание сущности и содержания профессиональной педагогики, и поэтому необходима новая теория профессиональной педагогики. Только вряд ли нужно менять само название теории, термин «профессиональная педагогика», достаточно ее обосновать и наполнить необходимым смыслом.

Профессиональная педагогика в настоящее время все в большей степени приобретает статус *самостоятельной педагогической науки*, отражающей все аспекты профессионального образования, самообразования и развития обучающейся личности в конкретной системе общественных отношений. На наш взгляд, ее главная цель – разработка теории формирования *компетентно развитой личности, обладающей профессиональными, общекультурными и иными компетенциями, т. е. формирование личности не только знающей, образованной, но и умеющей трудиться, творить, созидать и развиваться.*

В качестве средств формирования компетентности выступают общее и профессиональное образование, семейное воспитание, культурно-просветительская деятельность и др. Быть компетентным означает быть способным (уметь) мобилизовать в данной ситуации полученные или имеющиеся знания и опыт в профессиональной деятельности. Компетенции не сводятся только к знаниям и умениям. Без знаний нет компетенции, но и далеко не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция. Та компетенция, которая является определяющей, наиболее универсальной по своему характеру и степени применимости, и называется ключевой.

Особо значимым в данном подходе является понятие «профессиональная компетентность» – одно из центральных в профессиональной педагогике. Профессиональная компетентность определяется как «интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности» [275, с. 33].

Профессиональная компетентность специалиста любого профиля включает [100, с. 24–25]:

- практическую (специальную) компетентность – высокий уровень знаний, освоения техники и технологий, используемых в профессиональном труде и обеспечивающих возможность профессионального роста специалиста, смену профиля работы, результативность творческой деятельности;
- социальную компетентность – способность брать на себя ответственность и принимать решения, участвовать в совместном принятии решений, регулировать проблемные ситуации путем договоров, мирным путем, продуктивно взаимодействовать с представителями других культур;

- психологическую компетентность, обусловленную пониманием того, что без культуры эмоциональной восприимчивости, без умений и навыков рефлексии, без опыта эмпатийного межличностного взаимодействия и самореализации профессионализм остается частичным, неполным;
- информационную компетентность, включающую в себя владение новыми информационными технологиями;
- коммуникативную компетентность, предполагающую знание иностранных языков, высокий уровень культуры речи;
- экологическую компетентность, основывающуюся на знании общих законов развития природы и общества, на экологической ответственности за профессиональную деятельность;
- валеологическую компетентность, означающую наличие знаний и умений в области сохранения здоровья и в вопросах здорового образа жизни.

Профессиональная компетентность основывается на владении специалистом всей совокупностью культурных образцов, известных к настоящему времени в данной области человеческой деятельности. По мере их освоения в процессе профессионального становления личности задачи профессиональной деятельности следует рассматривать как часть производства культуры, а субъекта, реализующего эти задачи, – как работника, обладающего профессиональной культурой [98].

Предварительные рассуждения по поводу современных подходов к определению понятия «профессиональная педагогика» позволяют нам, с одной стороны, рассматривать профессиональную педагогику как науку о профессиональном образовании, а с другой стороны, оценивать ее как практически ориентированную отрасль, направленную на формирование человека умелого, деятельного, компетентного [320, с. 61].

В связи с тем, что философия разрабатывает методологические принципы, лежащие в основе какой-либо науки, выявим эту основу и для профессиональной педагогики. Применяя философские категории, можно предположить, что *профессиональная педагогика является отраслью педагогической науки (педагогике), изучающей закономерности целенаправленной, специально организованной подготовки человека к профессиональному бытию в пространстве и времени* [317, с. 13]. Подготовка к профессиональному бытию человека *во времени* определяет *общественную и личностную траекторию профессионального становления и развития*, раскрывает формы, содержание, методы профессионального образования личности в социуме на разных исторических этапах его развития.

Подготовка к профессиональному бытию человека в *пространстве* – это процесс профессионального воспитания и образования, самообразования и развития в данный конкретный исторический период, в рамках которого происходит формирование профессиональной компетентности личности. На пересечении этих двух плоскостей находится предмет изучения профессиональной педагогики.

Если следовать теории антропосоциогенеза, то можно утверждать, что процессы подготовки к профессиональному бытию человека в пространстве и времени тесно взаимосвязаны и обусловлены конкретным историческим процессом.

Подготовка специалиста, востребованного в динамично изменяющихся социально-экономических условиях, немыслима без обновления понятийного аппарата самой педагогической науки. Обращение к обоснованию категорий, понятий и дефиниций в профессиональной педагогике обусловлено веянием нового времени и необходимостью осмысления и создания понятийного аппарата, без которого не может быть развития профессиональной педагогики [37, с. 33–34].

А. А. Кыверялг писал: «Профессиональная педагогика имеет свои признаки: 1) понятия и закономерности, входящие в состав данной науки, систематизированы; 2) используются конкретные методы науки; 3) оперирует теми гипотезами, которые поддаются контролю» [200, с. 38]. Автор отмечал, что «такие понятия, как профтехобразование, профессиональное обучение и воспитание, профессиональная ориентация, производственное обучение и т. д., являются специфическими понятиями научной профессиональной педагогики» [200, с. 39].

Таким образом, ученые уже в 80–90-е гг. XX в. заложили основы профессиональной педагогики как самостоятельной педагогической науки с собственным предметом исследования, своими специфическими методами, понятиями и т. д., и этот процесс научного осмысления продолжается в настоящее время.

С уверенностью можно утверждать, что процесс становления профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики требует дальнейшего методологического и теоретического осмысления, нахождения тех оснований, без которых ее существование и дальнейшее развитие становятся невозможными. Эволюция профессиональной педагогики и ее категориального аппарата органически взаимосвязана с историей профессионального образования, в чем мы неоднократно убеждались.

Теоретико-методологические основы профессиональной педагогики и связанного с ней профессионального образования в современных условиях требуют переосмысления, корректировки, поиска новых идей, обоснования и разработки новых концепций, к которым следует отнести синергетический, рефлексивный, персонифицированный, инверсионный и другие подходы [37, с. 34–35]. Первые два из перечисленных подходов уже в достаточной степени исследованы в педагогической литературе. Остальные же требуют тщательной разработки.

**Образование как ценность.** В научной литературе анализируется инверсионный подход к педагогике, включающий основные подходы к определению и сущности *образования как процесса, как результата, как ценности и как системы* (Б.С. Гершунский). Сегодня важно рассматривать образование именно как ценность, социальное благо, компонент культуры человека, как накопленный человеческий капитал. Первые три позиции также достаточно подробно раскрыты в педагогической литературе [19], поэтому в данной работе подробный анализ нецелесообразен.

Наиболее сложным является рассмотрение образования с точки зрения *ценностного* подхода. Под воздействием времени и иных объективных процессов, происходящих в мире, стране и в образовании, меняются функции образования и воспитания в обществе: они становятся значительно шире, чем просто трудовое воспитание и подготовка человека к какому-либо конкретному виду трудовой деятельности. Происходит утверждение лично ориентированного подхода, при котором образование выступает как достояние личности. Образование, как общее, так и профессиональное, становится одной из важнейших составляющих общей культуры человека и одной из главных ценностей. В то же время все меньше внимания стали уделять трудовому воспитанию подрастающего поколения, что в немалой степени затрудняет осуществление профессионального воспитания в образовательных организациях общего и профессионального образования. Данное противоречие также следует решать в контексте реализации ФГОСов общего и профессионального образования.

Существенным сдвигом в общественном сознании становится переориентация образования на новые базовые ценности: с обеспечения потребностей производства и экономики в рабочей силе определенного качества на обеспечение потребностей самого человека в по-

лучении качественного образования. На это обращает внимание известный российский методолог академик В. И. Загвязинский: «Не качество знаний, как таковое, и тем более не объем усвоенных знаний и умений, а развитие личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к сложностям жизни становятся ведущей целью образования, которое не ограничивается рамками школы, а выходит далеко за ее пределы. <...> От знаниецентризма наше образование должно прийти к *человекоцентризму*, к приоритету развития, к “культу личности” каждого воспитанника» [107, с. 11, 12].

Важен подход к образованию как компоненту человеческой *культуры*. Образование призвано осуществлять передачу накопленного человечеством опыта, образцов культуры, поведения другим поколениям. Вместе с тем образование выступает и в качестве некоего транслятора накопленного, наработанного опыта, и в качестве инициатора, и творцом этого опыта.

Современное образование нацелено на обеспечение адекватного достижением мирового сообщества уровня общей и профессиональной культуры каждого отдельного человека, уровня умственного развития личности, ее профессиональной квалификации и профессиональной компетентности. Рассматриваемое с этой позиции образование носит ярко выраженный *социальный* аспект. Нам представляется, что с учетом антропологического подхода можно предложить следующее определение: *профессиональная педагогика – это педагогическая наука о закономерностях становления и развития компетентно развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений*.

**Компетентно развитая личность, законы педагогики и закономерности профессиональной педагогики.** В предлагаемом определении есть необходимость остановиться на таких характеристиках, как компетентно развитая личность, законы педагогики и закономерности профессиональной педагогики.

*Компетентно развитая личность* – это личность, обладающая совокупностью знаний, умений, навыков и компетенций согласно требованиям государственного образовательного и профессионального стандарта, готовая к осуществлению профессиональной деятельности и дальнейшему самообразованию и саморазвитию.

Без анализа законов, закономерностей, принципов и правил педагогики невозможно эффективно заниматься педагогической практикой. Проблема педагогических закономерностей, принципов и правил в последние десятилетия исследовалась в работах Ю.К. Бабанского, М. А. Ерофеевой, В.И. Загвязинского, Г. И. Ибрагимова, В. В. Краевского, И.Я. Лернера и др. [107, 109, 119, 187, 188, 189, 190, 191].

Под педагогикой традиционно понимают науку о законах и закономерностях воспитания, обучения, социализации и творческого саморазвития человека. Под *педагогическим законом* понимают такую педагогическую категорию, которая служит для обозначения объективных, существенных, необходимых, общих, устойчиво повторяющихся явлений при определенных педагогических условиях, взаимосвязь между компонентами педагогической системы, отражающую механизмы самоорганизации, функционирования и саморазвития целостной педагогической системы [336].

Под *закономерностью* в общественных явлениях (в данном случае в учебном процессе) понимают объективно существующую, необходимую, повторяющуюся, существенную связь между явлениями и свойствами объективного мира, когда изменения одних явлений, характеризующие их поступательное развитие, вызывают определенные изменения других явлений. В данном контексте можно говорить как о связях внутри образовательного, педагогического процесса, так и связях между разными социальными сферами жизни общества. Иными словами, под закономерностью в образовательном процессе следует понимать диалектику взаимодействия *экономики, политики, духовной жизни общества и образования* в интересах развития всех указанных элементов.

Ученые считают, что в педагогике действуют динамические и статистические законы. На основе динамических законов, зная исходное состояние педагогической системы и внешних условий, в которых протекает педагогический процесс, можно предсказать ее последующие изменения. Статистические законы отражают определенные тенденции изменения педагогической системы, которые выявляются на основе применения статистических методов научно-педагогического исследования. В настоящее время важно учитывать действие всех законов педагогики для дальнейшего проектирования предстоящих изменений, поскольку все чаще говорят о смене образовательной парадигмы не только в профессиональном образовании (компетентностная

парадигма; практико-ориентированное образование; проектная деятельность и др.), но и в общем образовании (в частности, возможность обучаться в колледже и даже вузе одновременно с завершением цикла обучения в школе; проектное обучение; отказ от классно-урочной системы Я. А. Коменского и др.). И все это должно найти отражение и осмысление в теории педагогической науки.

Обращаясь к истории, следует обратить внимание на тот факт, что античные ученые Платон, Аристотель, Квинтилиан также формулировали свои требования к обучению, но специально этими вопросами не занимались, поскольку понимали обучение не как науку, а как ремесло, искусство обучать другим наукам. Искусство же законам не подчиняется. Многие из этих правил действуют до сих пор, например: «Назначение учителя – помочь родиться мысли в голове его ученика» (Сократ); «Дать образование может не всякий, а только тот, кто знаком с необходимыми для этого приемами, а также с психическими условиями жизни обучающегося» (Квинтилиан).

В XVIII в. Я. А. Коменский впервые представил дидактику как систему правил: «Основные правила естественного учения и обучения: обучай наглядно, природосообразно и т. д.». А. Дистервег назвал тридцать три правила обучения. У Я. А. Коменского и А. Дистервега были последователи, которые пытались изложить дидактику в виде памяток, состоявших из правил, сгруппированных вокруг очень узких тем: как готовиться к урокам, как формулировать вопросы, как закреплять материал и т. д.

И. Г. Песталлоцци одним из первых объявил об открытии закона умственного развития ребенка «...от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям». К. Д. Ушинский практически не использовал термины «закон» и «закономерность», но делал гениальные обобщения, например: «Чем больше фактических знаний приобрел рассудок и чем лучше их переработал, тем он развивается и сильнее» [351]. По Ф. Фребелю, цель воспитания состоит не в том, чтобы с ранних лет готовить детей к определенному месту в обществе или обучать их профессии, а в том, чтобы дать возможность каждому ребенку стать развитой личностью. Это возможно лишь в том случае, если выковать неразрывные связи между мышлением и действием, познанием и поступками, знанием и умением.

Все представленные идеи наших предшественников остаются актуальными и для современной педагогики.

Ряд ученых полагают, что основной закон педагогического процесса состоит в обязательном присвоении подрастающими поколениями социального опыта старших поколений [273]. Выделяют следующие закономерности педагогического процесса: обусловленность содержания, форм и методов педагогической деятельности уровнем развития производительных сил общества и соответствующих им производственных отношений и надстройки.

В научной литературе сформулированы присущие педагогике законы:

- *целостности и единства педагогического процесса* (раскрывается соотношение части и целого в педагогическом процессе, необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, общающего, поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов);

- *единства и взаимосвязи теории и практики обучения;*

- *воспитывающего и развивающего обучения* (раскрываются соотношения овладения знаниями, способами деятельности и всестороннего развития личности);

- *социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения* (раскрывается объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения) [336].

С основными законами связаны законы специфические, проявляющиеся как педагогические закономерности, которые так же, как законы, бывают общими и частными. В учебной литературе называют чаще всего следующие закономерности обучения:

1. *Продуктивность обучения* прямо пропорциональна интересу обучаемых к учебной деятельности, количеству тренировочных упражнений, уровню познавательной активности обучаемых и зависит от уровня развития памяти (широта, глубина, прочность).

2. *Закономерность Йоста*. При прочих равных условиях для достижения критерия усвоения требуется меньше проб при заучивании материала методом распределенного научения, чем методом концентрированного научения.

Все названные законы и закономерности присущи педагогике как общего, так и профессионального образования. Изучению проблемы закономерностей и принципов обучения в профессиональной школе посвящен ряд исследований Г.И. Ибрагимова [119].

Исходя из общих и частных законов и закономерностей педагогики, попытаемся сформулировать специфические закономерности профессиональной педагогики. Сегодня уже очевидно, что они порождены кардинальными изменениями в обществе, экономике и развитии личности начала XXI в.

1. Усложнение экономики, промышленности, производства товаров и услуг, производства человека как производительной силы общества требует подготовки высокотехнологичной, профессионально компетентной личности. На первый план выходит формирование не столько знаний, умений и навыков, сколько профессиональных компетенций. Готовность к новым видам деятельности, новым технологиям – основа успешности профессионально компетентной личности в современном информационном обществе.

2. Усиление и усложнение информационного потока в настоящее время требует формирования нового типа мышления в целом и профессионального в частности, которому присущи ответственность за личный и коллективный труд, производимый и произведенный продукт материального и духовного производства, креативность и гибкость; способность критически анализировать, систематизировать полученную информацию. Это касается профессионального мышления как в производственной, так и в непроизводственной сфере, особенно в сфере производства человека (в образовании).

3. Профессиональное образование в силу наличия у него прогностической функции должно на основе соотношения профессиональных и образовательных стандартов реализовать образовательные программы по подготовке специалистов, которые будут востребованы на современном производстве не только в настоящее время, но и в будущем. Усложнение производства влечет за собой усложнение профессионального образования, но сегодня оно не должно «догонять» производство, а должно носить опережающий характер.

4. Чем сложнее, технологичнее производство, тем больше возрастает роль профессиональных компетенций высококвалифицированных рабочих, которые, в свою очередь, обучаются в системе профессионального образования. Таким образом, возникает цепь причинно-следственных отношений: высокотехнологичное производство – высокопрофессиональные специалисты с особым сформированным профессиональным мышлением – высокий уровень профессионального

образования, нацеленный на конечный результат (трудоустройство) – высокий уровень подготовки педагогов профессионального обучения и профессионального образования. Только следует учесть, что в данной цепи первичным звеном выступает профессионально-педагогическое образование, призванное обеспечить высокотехнологичное производство путем подготовки для него высококвалифицированных педагогов, которые дадут образование высококвалифицированным специалистам во всех отраслях материального и духовного производства. Чтобы воспитать Мастера на производстве, должен быть Мастер-педагог; профессионала формирует профессионал.

Профессиональная педагогика обладает специфическими *закономерностями*, которые проявляются в системе профессионального образования (закономерность определяется как наличие объективной, существенной, необходимой, общей, устойчивой и повторяющейся связи между объектами или процессами реальной действительности). В частности, междотраслевые эмпирические и теоретические исследования в области философии, экономики, психологии и других наук позволяют говорить о связи и взаимообусловленности между следующими факторами:

1) постоянным усложнением производственных, технологических процессов и необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов для этого производства, профессионально компетентной личности;

2) усилением информационного потока в современном мире и требованием формирования нового типа мышления, в том числе и профессионального, способного к переработке этой информации;

3) нормативной предопределенностью в реализации профессионального и образовательного стандартов и воспитанием высокой профессиональной культуры и профессиональной ответственности за произведенный продукт;

4) расширением сети профессиональных образовательных организаций и возрастающей потребностью в квалифицированных педагогах профессионального обучения, образования и дополнительного профессионального образования.

Анализ сформулированных закономерностей требует дальнейшего научного анализа взаимосвязи и взаимообусловленности профессионального образования и профессиональной педагогики.

**О преодолении заниженного статуса профессиональной педагогики.** Несмотря на то, что система профессионального образования в России была достаточно хорошо выстроена по вертикали и в определенной мере по горизонтали: начальное, среднее, высшее профессиональное образование, послевузовское образование, дополнительное профессиональное образование; сегодня – среднее профессиональное образование, высшее образование – бакалавриат, высшее образование – специалитет, магистратура, высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации, профессиональное обучение и дополнительное профессиональное образование, существующую систему подготовки кадров для профессионального образования нельзя назвать комплексной.

Согласно приказу Министерства образования и науки РФ «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» выделен особый блок «Образование и педагогические науки». Создается новая система педагогического образования, которая включает в себя пять направлений подготовки бакалавров: четыре – для общего образования и только одно – для профессионального; четыре направления подготовки магистров: три – для общего образования и только одно – для профессионального.

Перечень подготовки кадров высшей квалификации по программам ассистентуры-стажировки, аспирантуры (адъюнктуры) продолжает указанную тенденцию подготовки кадров в направлении общего образования. В названном приказе отсутствует только перечень специальностей высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации по программе ординатуры, поскольку квалификация «преподаватель» в ней не предусмотрена. На наш взгляд, это также является недоработкой с точки зрения комплексной подготовки кадров высшей квалификации во всех сферах образования, в том числе и медицинской, поскольку врачей и иных медицинских работников обучают в профессиональных образовательных организациях преподаватели – представители кадров высшей квалификации.

Анализ номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени по педагогическим наукам, показал, что из всех представленных только одна имеет непосредственное отношение к профессиональному образованию: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Специальность 13.00.01 «Общая педаго-

гика, история педагогики и образования» подразумевает подготовку научных работников по разным отраслям педагогической науки в рамках исторической, теоретической и методологической проблематики, но напрямую она к профессиональной педагогике не относится, поэтому с учетом обоснования профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогической науки целесообразно выделение отдельной специальности – «*Профессиональная педагогика, история, теория и методология профессионального образования*».

**Исторические периоды и этапы профессиональной педагогики.** Взаимоотношения и взаимодействие профессиональной педагогики и профессионального образования в разные исторические периоды были обусловлены разными факторами. За основу исследования профессиональной педагогики взят *антропологический* подход, в соответствии с которым осуществлен анализ *особенностей передачи профессионального опыта человечества от одного поколения к другому*. Условно можно выделить следующие периоды в истории профессиональной педагогики: *онтологический* (накопление эмпирического материала профессионального образования); *гносеологический* (изучение накопленного эмпирического опыта, теоретические обобщения) и *рефлексивный* (анализ и обобщение эмпирического и теоретического материала о самой профессиональной педагогике; выявление ее особенностей как теории и методологии профессионального образования, как фактора его развития).

В настоящее время профессиональная педагогика находится на пороге нового этапа, который можно обозначить как *феноменологический*, поскольку профессиональная педагогика предстает как самобытное явление в рамках открытой социальной системы, способной к динамичному саморазвитию.

С момента появления человеческого общества до современного периода профессиональная педагогика прошла ряд этапов. Первый этап связан с появлением *репродуктивной* профессиональной педагогики, для которой были характерны индивидуальная форма обучения, когда трудовой и профессиональный опыт передавался от мастера (отца, учителя) к ученику, и индивидуально-групповая форма обучения. Данный тип передачи информации, опыта мог существовать до тех пор, пока общество развивалось медленно и знаний одного поколения было достаточно, чтобы, передав их последующему поколению, можно было работать и обеспечивать себя необходимыми благами в тече-

ние жизни. Особенность процесса передачи опыта заключалась в его *ретрансляционном, практико-ориентированном* характере.

С середины XIX в., в эпоху индустриализации, формируется *интегративная* профессиональная педагогика, в которой находят отражение усложняющиеся процессы производства, функции, выполняемые рабочими, процесс передачи знаний и умений; в этот период происходит становление теории и методики профессионального образования. Эти особенности были обусловлены развитием промышленного производства и капиталистических общественных отношений, реформами, проводимыми в области общего (школьного) образования, а также созданием широкой сети учебных заведений для профессиональной подготовки рабочих. Особенностью данного этапа можно назвать *интегративный*, комплексный характер передачи трудового и общественно значимого опыта, групповую форму обучения.

С 70–80-х гг. XX в. по настоящее время развивается *научная* профессиональная педагогика, основоположником которой выступил академик С. Я. Батышев. Он одним из первых дал определение профессиональной педагогики, обозначил основные направления ее развития в современном обществе. *Прогностическая* функция профессиональной педагогики, переход образования от «догоняющей» модели к «опережающей» – суть современного этапа профессионального образования.

Продолжая анализ периодизации профессиональной педагогики, современный этап ее развития следует обозначить как *постиндустриальный (научный) этап*, а саму профессиональную педагогику – как *педагогическую науку, самостоятельную отрасль педагогики, отличную от педагогики общего образования*.

Профессиональная педагогика – самостоятельная отрасль педагогической науки, обладающая своим специфическим предметом исследования, который определяется как *специально организованный педагогический процесс подготовки компетентно развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений*, ядром которых выступает профессионализация, включающая в себя следующие этапы: *допрофессиональное образование, профессиональное образование и профессиональное самообразование и развитие* в течение всей жизни. В связи с этим одной из задач профессиональной педагогики можно назвать формирование компетентно развитой личности в процессе профессионального образования.

Специальным методом профессиональной педагогики, помимо обозначенных в литературе, является метод *компетентностного проектирования* как вид педагогического проектирования. Данный метод определяет технологию профессионального формирования личности, а значит, и цели развития личности, этапы образования, их конкретное содержание, выбор средств, способов, форм реализации образовательных уровней и направлен на планирование и реализацию знаний, умений, навыков, общекультурных, профессиональных и иных компетенций.

Формирование *профессионального* мышления будущих специалистов в системе образования предполагает *единство всеобщего и особенного* компонентов: *инвариантного* уровня мышления, общего для будущих специалистов *любой квалификации* (креативность, системность, аналитичность мышления, умение дифференцировать информацию и т. д.), и *вариативного* уровня – особенностей мышления, касающихся конкретной специальности, профессии, квалификации (инженерное, медицинское, военное, художественное мышление и др.).

Профессиональная педагогика как самостоятельная отрасль педагогической науки выполняет одну из ключевых своих функций – *прогностическую*, тем самым предвосхищая, проектируя и развивая профессиональное образование в стране и включенную в эту систему формируемую компетентно развитую личность. Сбалансированное, рационально организованное профессиональное и профессионально-педагогическое образование по подготовке кадров для системы профессионального образования всех уровней позволит создать рациональную эффективную экономику в нашей стране, но для этого необходимо дальнейшее развитие научно обоснованной теории профессионального образования – профессиональной педагогики.

Профессиональная педагогика как наука предъявляет к педагогу профессионального образования всех уровней особые требования:

- наличие специального профессионально-педагогического образования;
- владение профессиональными компетенциями по проектированию образовательного процесса в целом, а также индивидуальных траекторий профессионального становления и развития обучающейся личности и др.

Профессиональная педагогика сегодня имеет ценность:

- для личности (формирование общекультурных и профессиональных компетенций, креативного мышления, ценностных ориентаций);

- экономики (подготовка профессионально компетентной личности, работника нового типа);
- общества (осознание особой роли профессиональной педагогики в системе профессионально-образовательных общественных отношений, его социальной структуре).

В процессе анализа многочисленных исследований, посвященных истории профессионального образования, становится очевидным, что возникновение профессиональной педагогики напрямую связано с возникновением не только собственно профессионального образования, но и профессионально-педагогического образования, поскольку рабочего, специалиста, бакалавра, магистра должен обучать высококвалифицированный преподаватель-профессионал, педагог профессионального образования.

Современная система профессионального образования должна реагировать на потребности экономики и духовной жизни общества в формировании нового типа профессионально компетентной личности уже сейчас. Общеευропейская тенденция «образование через всю жизнь» была сформулирована и принята к руководству в странах с развитой рыночной экономикой. Поскольку Россия также вступает на европейский путь, опыт данных стран необходимо анализировать и использовать в теории науки. Такие ключевые идеи, как базовые умения для всех, увеличение инвестиций в человеческие ресурсы, ценность образования, переосмысление подходов к воспитанию подрастающего поколения, сегодня являются актуальными и для российской системы образования.

#### **1.4. Профессионально-педагогическое образование в социологическом измерении**

Стратегическое управление университетом представляет собой перманентный процесс, обеспечивающий равновесие между основными целями, миссией образовательной организации и поиском его новых возможностей, ресурсов и резервов в изменяющейся конкурентной среде. Эффективность управленческого проектирования возрастает в ходе коллективной рефлексии существующих проблем и выявления мнений основных субъектов образовательного пространства о возможных траекториях развития университета.

С целью информационного обеспечения оптимальных управленческих решений на ближайшее пятилетие в марте 2013 г. было проведено социологическое исследование преподавателей Российского государственного профессионально-педагогического университета. Для выявления динамики развития университета мы сравнивали ответы респондентов по ряду вопросов с данными исследования, проведенного в нашем университете по аналогичной методике в 2003 г.

Тип исследования – письменный сплошной опрос ключевых субъектов образовательного процесса ( $N = 300$ ), обладающих необходимой информацией, которая позволяет им судить о возникающих в ходе работы проблемах, тенденциях функционирования нашего университета и генерировать идеи, касающиеся стратегии его развития. Предметом исследования выступили мнения преподавателей о тенденциях и динамике развития РГППУ и оценка перспектив развития университета.

Основными задачами исследования являются:

- выявление мнений преподавателей о престижности и конкурентных преимуществах РГППУ и их сравнение с данными десятилетней давности для анализа динамики позиций преподавателей;
- выяснение отношения респондентов к работе в РГППУ;
- исследование мнений респондентов об основных достижениях университета и оценка работы проректоров за прошедшее пятилетие;
- изучение основных проблем функционирования и современного состояния университета;
- выявление мнений респондентов о перспективах развития РГППУ в предстоящее пятилетие.

**Социально-демографические и статусные характеристики респондентов.** Большинство преподавателей, принявших участие в опросе, – женщины, их 71,8 %, мужчин среди респондентов 28,2 %, что отражает реально сложившуюся структуру преподавательского корпуса и свидетельствует о кризисных явлениях в системе высшего образования и падении его престижности.

Подавляющее большинство респондентов обладают стажем работы в РГППУ более 5 лет (87,9 %). Тех, кто работает в университете более 20 лет, – 22,9 %, респондентов со стажем работы от 11 до 20 лет – 35 %, от 5 до 10 лет – 30 %. Доля респондентов, пришедших в РГППУ менее 5 лет назад, равна 12,1 %.

Более половины респондентов (52,1 %) имеют должность доцента, треть респондентов (33,1 %) – старшие преподаватели, 11,7 % – профессора и только 3 % – ассистенты, что подчеркивает экспертный характер взглядов респондентов на существующие проблемы.

Наблюдается четкая взаимосвязь между профессиональным статусом и половым составом респондентов: чем выше должность (от ассистента до профессора), тем выше доля мужчин. Среди опрошенных ассистентов нет ни одного мужчины, мужчин старших преподавателей – 21 %, мужчин доцентов – 29 %, а среди профессоров доля мужчин наивысшая и равна 58 %.

**Имидж РГППУ в оценках преподавателей.** Важнейшей задачей исследования было выяснение степени удовлетворенности преподавателей профессиональной деятельностью в РГППУ. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о достаточной степени удовлетворенности работой в РГППУ опрошенных преподавателей и в 2003 г., и 2013 г. (табл. 1). Эта тенденция подтверждается и при ответе респондентов в исследовании 2013 г. на контрольный вопрос «Связываете ли Вы перспективы своей дальнейшей профессиональной деятельности с нашим университетом?», на который положительно ответили 84 % опрошенных преподавателей. Существует устойчивая корреляционная зависимость между удовлетворенностью трудом и оценкой престижности РГППУ, высказываемой ключевыми субъектами учебно-воспитательного процесса.

Таблица 1

Удовлетворенность работой в РГППУ, % от числа ответивших

Степень удовлетворенности	Год	
	2003	2013
Удовлетворен полностью	2	12
Скорее удовлетворен, чем не удовлетворен	61	47
50/50	27	28
Скорее не удовлетворен	10	11
Полностью не удовлетворен	0	2
Итого	100	100

Анализируя представленные в табл. 1 данные, можно сделать вывод о сохраняющейся на протяжении десятилетия тенденции высокой

степени удовлетворенности работой в РГППУ большинства преподавателей, хотя при этом опрошенные довольно реалистично оценивают престиж вуза на рынке образовательных услуг (табл. 2).

Таблица 2

Мнения респондентов о престижных вузах Екатеринбурга

Высшее учебное заведение	Год			
	2003		2013	
	Ранг	Индекс популярности (max – 5)	Ранг	Индекс популярности (max – 5)
УрФУ	–	–	1	4,7
УрГУ	1	4,4	–	–
УГТУ–УПИ	2	4,2	–	–
РГППУ	4	1,4	2	2
УрГЭУ	3	1,8	3	1,3
УрГЮА	5	1,3	4	1,2

Как считают опрошенные преподаватели, РГППУ уверенно входит в пятерку лидеров рынка образовательных услуг Екатеринбурга и занимает в списке престижных вузов 2-ю (2013 г.) и 4-ю позиции (2003 г.), обогнав своих известных и популярных конкурентов – Уральский государственный экономический университет и Уральскую государственную юридическую академию (по данным 2013 г.).

Несомненным лидером образовательного пространства Екатеринбурга и самым престижным, по оценкам респондентов, является Уральский федеральный университет имени Б. Н. Ельцина (УрФУ), в исследовании 2003 г. первые места занимают объединившиеся в 2011 г. Уральский государственный университет (УрГУ) и Уральский государственный технический университет (УГТУ–УПИ). Именно этот мегауниверситет лидирует в нашем исследовании по индексу популярности (частоте упоминания на первых позициях списка престижных вузов). Престиж входящих в его состав вузов, статус федерального университета, самого крупного и известного сложившимися научными школами, конкретными учеными с мировым именем, делают его своеобразным «брендом» Екатеринбурга и Урала.

Анализ полученных в ходе исследования данных позволяет отметить и повышение престижа РГППУ в оценках общественности, изменение в сторону увеличения его ранга и индекса популярности. Преподаватели осознают уникальность конкурентных преимуществ нашего университета: статус российского, профессиональное ядро кадрового потенциала, наличие престижных специальностей, статус головного университета по профессионально-педагогическому направлению, наличие УМО и совета по защитах диссертаций и др. Российский государственный профессионально-педагогический университет регулярно признается авторитетными рейтингами ведущим вузом России, Уральского федерального округа и Свердловской области, а после присоединения Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии РГППУ стал вторым после УрФУ по количеству обучаемых студентов вузом Екатеринбурга.

При этом опрошенные видят и реально оценивают факторы, снижающие привлекательность нашего университета в глазах общественности. По данным социологического исследования 2003 г., респонденты отметили следующие из них: визуальный имидж организации (старое, требующее капитального ремонта и реорганизации здание, отсутствие раздевалок, нормальных социально-бытовых условий для студентов и сотрудников, отдаленность от центра, расположение в непрестижном районе), стереотипное восприятие нашего университета как «бывшего СИПИ – вуза для ПТУшников», недостаточная материальная база, отсутствие современной (компьютеризированной) библиотеки, недостаток учебных площадей, неустроенность близлежащей территории и др. Это объективные причины, обуславливающие снижение имиджа РГППУ, преодолеть которые оказалось очень сложно.

**Мнения респондентов о проблемах и основных направлениях развития университета в предстоящее пятилетие.** В исследовании 2013 г. 23 % респондентов отметили, что ситуация по многим направлениям деятельности нашего университета ухудшилась за последние пять лет, более половины опрошенных (56 %) не заметили существенных изменений, а 20 % отметили устойчивую положительную динамику развития РГППУ.

Достаточно критическая оценка состояния дел в РГППУ в марте 2013 г., по мнению преподавателей, дает возможность увидеть про-

блемные узлы и противоречия в развитии университета. В средних оценках основных направлений деятельности университета у респондентов преобладают средние и ниже средних баллы (3 и 2).

Высшей оценки опрошенных (со средним баллом 3,8) удостоена организация питания студентов и преподавателей РГППУ; на втором месте – качество преподавания в нашем университете (3,7 баллов); на третьем месте – организация культурно-массовой и спортивной работы (3,6 баллов); на четвертом – организация учебного процесса (3,5 баллов); на пятом – качество медицинского обслуживания студентов и преподавателей (3,3 балла); на шестом – организация научной деятельности преподавателей и студентов (3,2 балла); на седьмом – взаимоотношения трудового коллектива и руководства университета (3 балла); на восьмом – уровень информатизации управления учебным процессом и университетом (2,9 баллов); на девятом – условия труда преподавателей и условия обучения студентов (2,8 баллов); на десятом – уровень обеспеченности учебного процесса техническими средствами (2,3 балла).

Как видим, преподаватели достаточно объективно оценивают груз накопившихся проблем, доставшихся в наследство нынешнему руководству университета.

Причины негативных тенденций в развитии университета опрошенные в 2013 г. преподаватели увидели в следующем:

- излишняя бюрократизация – 76 %;
- невысокая эффективность работы управленческих структур университета – 43 %;
- ухудшение объективных условий функционирования вуза – 40 %;
- дефицит кадрового потенциала во многих системообразующих подразделениях – 35 %;
- невысокая эффективность работы ректората – 29 %;
- просчеты в определении стратегии развития университета – 18 %.

Основные причины отставания либо “топтания” на месте респонденты объясняют не только объективными, но и субъективными факторами, многие из которых могут стать точками роста и стратегическими направлениями развития университета на ближайшее пятилетие.

Какие стратегические задачи нужно реализовать для обеспечения лидирующих позиций в образовательной, научно-исследовательской и инновационной, международной и кадровой деятельности университета?

Приведем мнения преподавателей на этот ключевой вопрос нашего исследования (табл. 3, 4, 5, 6).

Таблица 3

Мнения респондентов о стратегических направлениях в области образовательной деятельности\*, % от числа ответивших

Направление деятельности	Ранг	Проценты
Внедрение в образовательный процесс современных информационных ресурсов и технологий	1	71
Укрепление и расширение связей университета с предприятиями и организациями для оптимизации перечня специальностей и направлений подготовки в соответствии с запросами рынка труда	2	62
Создание условий для развития академической мобильности ППС на основе повышения квалификации и стажировок	3	49
Кадровое пополнение состава ППС за счет молодежи	4	33
Интеграция научно-исследовательской и образовательной деятельности в рамках научных школ РГППУ	5	28
Увеличение магистерских программ за счет развития научных школ РГППУ	6–7	26
Создание интегративных исследовательских структурных подразделений с промышленными предприятиями и образовательными учреждениями	6–7	26
Развитие сети университетских научно-образовательных центров подготовки педагогов профессионального обучения для рабочих профессий, ремесленников и специалистов среднего звена	8	25
Организация специальных программ по поддержке и пропаганде русского языка и российской культуры	9	23
Развитие кластера непрерывного профессионально-педагогического образования	10	16

*Примечание.* Здесь и далее символ \* означает, что сумма процентов более 100, так как респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

Анализируя данные, приведенные в табл. 3, можно сделать вывод об установках респондентов на опережающую подготовку высококвалифицированных специалистов в соответствии с запросами рынка,

на основе внедрения в учебный процесс современных информационных ресурсов и технологий, интеграции науки, образования и бизнеса, повышения академической мобильности преподавателей.

Таблица 4

Мнения респондентов о стратегических направлениях в области научной и инновационной деятельности\*, % от числа ответивших

Направление деятельности	Ранг	Проценты
Стимулирование научных исследований сотрудниками, студентами и аспирантами университета, в том числе стимулирование публикационной активности ученых университета в изданиях с высоким импакт-фактором	1	52
Обеспечение научных исследований современным оборудованием и программными средствами	2	48
Поддержка действующих научных школ	3	39
Расширение спектра прикладных научных исследований по профилю вуза	4	35
Формирование новых научных школ	5	32
Стимулирование увеличения объемов НИР	6	30
Разработка в 2013 г. проекта «Университетские конкурсы и гранты»	7	24
Повышение эффективности работы аспирантуры	8	21
Создание в университете Проектного института и Центров аккредитации и сертификации	9	17
Коммерциализация результатов НИР с использованием современных маркетинговых приемов	10	13

В табл. 4, 5 сформулированы ожидания респондентов, связанные с организацией в РГППУ международной, научной и инновационной деятельности, созданием благоприятных условий, отвечающих требованиям современного исследовательского университета для интеграции исследований в мировые тренды развития науки и инноваций.

Удовлетворенность трудом преподавателей как главным ресурсом университета во многом зависит от кадровой и социальной политики, поэтому так важно было выяснить представления респондентов об этой сфере деятельности.

Таблица 5

Мнения респондентов о стратегических направлениях в области международной деятельности\*, % от числа ответивших

Направление деятельности	Ранг	Про- центы
Пропаганда достижений и возможностей РГППУ через участие в международных выставках, симпозиумах, конференциях и публикациях в зарубежных изданиях	1	61
Повышение уровня участия университета в международных научных и образовательных проектах	2	60
Разработка в 2013 г. проекта «Университет и его международные партнеры»	3	29
Развитие международной деятельности университета в соответствии с принципами Болонского процесса	4	23
Реализация мероприятий по увеличению численности иностранных студентов и аспирантов, обучающихся в РГППУ	5	19

Таблица 6

Мнения респондентов о стратегических направлениях в области кадровой и социальной политики\*, % от числа ответивших

Направление деятельности	Ранг	Про- центы
Совершенствование системы оплаты труда и материального поощрения сотрудников	1	77
Дополнительные меры по повышению уровня благосостояния работников университета (помимо повышения, обеспечиваемого федеральными источниками финансирования)	2	56
Увеличение внебюджетных средств университета для финансовой и социальной поддержки кадров	3	55
Поддержание благоприятного морально-психологического климата в университете	4	41
Разработка программ поддержки молодых ученых	5	36
Разработка программ поддержки ветеранов труда университета	6	35
Предоставление коллективу университета возможности подключения к системе льготного кредитования на основе договоров с организациями банковского сектора и поставщиками товаров и услуг	7	24
Взаимодействие с негосударственным пенсионным фондом «Образование» для осуществления социальной защиты работников университета	8	21
Поддержание и развитие корпоративной культуры РГППУ	9	18
Разработка в 2013 г. проекта «Университет – территория здоровья»	10	13

Как видно из табл. 6, среди приоритетов кадровой политики опрошенные выделяют меры эффективного экономического стимулирования, связанные с совершенствованием системы оплаты труда, способствующие повышению уровня благосостояния преподавателей, целевые программы поддержки молодых преподавателей и ветеранов РГППУ.

Не менее важным, по мнению респондентов, является благоприятный социально-психологический климат коллектива и развитие внутрикорпоративной культуры. Целью социальной политики университета должно стать создание комфортной научно-образовательной и воспитательной среды – места для работы, корпоративного общения, отдыха, занятий спортом преподавателей и студентов.

Полученные в ходе исследования данные будут положены в основу программы развития университета на ближайшую перспективу, помогут продвинуть бренд РГППУ как ведущего научно-образовательного центра профессионально-педагогического образования, уникального, динамично развивающегося, конкурентоспособного университета на региональном, федеральном и международном уровнях.

### **1.5. Учет виктимизации молодежи в подготовке педагогов профессионального обучения**

Современный мир эпохи «постмодернити» становится все более непредсказуемым, опасным и неустойчивым, превращаясь в общество тотального риска и массовых отклонений. Социальные и экономические катаклизмы, террористические атаки, техногенные и экологические катастрофы принимают глобальные масштабы, поражая, как цепная реакция, одну за другой страны мира. Аномальность современного социума воспринимается как норма. Тотальная дестабилизация формирует фрагментацию социума и порождает феномен социальной эксклюзии и маргинализации социальной жизни. Нормы эволюционируют, превращаясь в ненормальные (с точки зрения культуры и здравого смысла) явления, порождая массовые формы асоциального поведения: коррумпированность отношений и мышления, эгоцентризм, аморальность, бескультурье, цинизм. Вне действия моральной системы координат в обществе начинается процесс нормализации типичного социального поведения (патология нормальности), аморальные поступки признаются нормальными, нарастает конфликтность норм раз-

личных социальных групп и общностей. Понятие нормального расширяется, глобализируется и виртуализируется. Сама социальная среда становится непредсказуемо опасной и хаотичной, а человек – потенциальной жертвой всевозможных деструктивных воздействий как со стороны глобальных обстоятельств (террористические акты, катастрофы, пандемии), государства, так и ближайшего окружения. Вот почему нас заинтересовала проблема виктимизации человека в социуме.

Виктимология как особая дисциплина, изучающая жертвы преступлений, процессов, этиологию и последствия виктимизации, зародилась в 40-е гг. прошлого века и связана с именами немецких ученых Ф. Вертама, Г. Гентига, Б. Мендельсона, Г. Шульца, Г. Элленбергера и др. [368, с. 346–349].

Термин «виктимизация» традиционно используется в криминологии для подчеркивания роли человека как активного участника криминального деликта и одного из субъектов процесса возникновения преступности. Жертва и преступник рассматриваются в контексте идей символического интеракционизма как равноправные партнеры символического взаимодействия, в котором от действий одного субъекта зависит итог коммуникации в целом.

По мнению Г. Блумера, криминальный акт может состояться только в случае, если один примет роль жертвы и начнет действовать в ее ролевом диапазоне, а другой утвердится в роли преступника со всеми вытекающими из этого последствиями [24]. В случае неправильной интерпретации действий партнера по криминальной ситуации или неприятия роли жертвы интеракция может не состояться, т. е. преступление не произойдет.

Такой подход показывает важность поведения человека в неординарных обстоятельствах при общении с социально опасными партнерами. Умение быть наблюдательным, владеть искусством «читать человека как открытую книгу» и понимать намерения других людей, а поэтому избегать деструктивных ситуаций и конфликтов, предвидя их последствия, во многом может защитить человека от опасности стать жертвой преступления.

Идея о том, что жертвами люди становятся в большинстве случаев не только под воздействием объективных условий, но и под влиянием субъективного фактора – самого человека (его социального и про-

фессионального статуса, образования, уровня культуры, интеллекта, физического и психического здоровья, волевых качеств, характерологических особенностей, сформированных умений понимать психологию поведения других людей, вести переговоры, предвидеть и решать конфликтные ситуации и др.), стала основой науки виктимологии, изучающей и типологизирующей процесс становления человека жертвой преступления.

Мы предположили, что термин «виктимизация» может быть использован шире – для анализа более емкого круга социальных проблем, таких как агрессия, физическое и психологическое давление, третирование, манипулирование сознанием людей, нисходящая вертикальная мобильность, получение негативных статусов (безработный, изгой, аутсайдер, нищий, больной и т. д.).

Весь спектр реальных и потенциальных влияний на человека мы обозначили термином «деструктивные воздействия». Такие воздействия очень разнообразны и отличаются по степени интенсивности и значимости для личности. Некоторые из них делают человека сильнее, а виктимный случай, произошедший однажды, дает бесценный опыт, позволяющий в дальнейшем избегать попадания в подобные и иные опасные ситуации. Деструктивные воздействия могут приводить к необратимым последствиям для психического и физического здоровья человека, а статус жертвы (неудачника, лузера) прикрепиться как клеймо и влиять на всю последующую жизнь человека, снижая его качество жизни и меняя картину мира.

С позиции феноменологической парадигмы неформальные структуры и повседневные взаимодействия людей являются фактором, влияющим на создание жизненных и ситуационных правил и ритуалов поведения человека. Социальная реальность с феноменологической точки зрения структурируется индивидуальным восприятием и смысловой интерпретацией рутинных взаимодействий. Доминирование неформальных структур и ближнего окружения формирует рефлексивную (доопытную) установку и жизненный мир человека, его ментальную рамку. Поскольку с детского возраста люди включены в формальные и неформальные структуры, важно проанализировать возникающие в них наиболее типичные виктимные ситуации.

Важно выделить два уровня формирования виктимного поведения: институциональный и неформальный. Основные институты со-

циализации личности (семья, образование, группы сверстников) можно рассмотреть и как институты, и как малые группы со своими ценностями, смыслами, потребностями и интересами.

Кризисные явления института семьи, вызванные сексуальной, гендерной и семейной революциями, связывают с нарастанием отчуждения между членами семьи, ростом агрессии и жестокости по отношению к детям, дисфункциями социализации, формирующими комплекс жертвы и негативно влияющими на социальное поведение ребенка.

В детском дошкольном учреждении, а затем и в школе, средних и высших учебных заведениях негативная стигматизация может продолжиться и усилиться. В детских коллективах травля детей, в чем-то не похожих на других, – нормальное явление. Данные процессы получили названия моббинг (от англ. *mobbing* – притеснять, грубить, нападать; *mob* – толпа) и буллинг (от англ. *bully* – задирать, запугивать) и рассматриваются как опасный вид жесткого и агрессивного психологического или физического давления группы на личность, повсеместно встречающийся не только в детских, но и во взрослых коллективах. Случаи, когда какому-либо сотруднику, чаще всего талантливому, с наиболее высокими профессиональными и моральными качествами, выделяющими его из общей серой массы, создают невыносимую атмосферу в коллективе, третируя, унижая, постоянно стрессирова и доводя до увольнения, стали носить массовый характер.

Буллинг и моббинг в молодежной среде – это деструктивное влияние на личность, основанное на физическом (избиение, мучение, насилие, удерживание силой, принуждение к неким действиям, вымогательство или открытый отъем денег и ценных вещей), эмоциональном (создание дискомфорта негативной эмоциональной среды, провоцирующей чувство страха, тревоги), психологическом (систематическое унижение и угрозы расправы, презрительное отношение, бойкотирование, обзывание) воздействии на личность группового аутсайдера.

В детских и школьных коллективах явления травли одного из членов группы другими достаточно хорошо известны (вспомним фильмы «Чучело», «Класс», «Молчание до гроба» и др.). Жертвами моббинга и буллинга в школах традиционно становятся все выпадающие из некоей конструируемой группой нормы: отстающие в учебе (двоечники, «тормозы»), отличники («зубрилки», «ботаники»), страдающие заболеваниями, дети с ограниченными возможностями, заики, толстые

и худые, хуже всех или немодно одевающиеся и не имеющие современных мобильных устройств и других модных аксессуаров, любимчики учителей, дети с повышенной тревожностью, сензитивностью, гиперопекаемые родителями, ябеды, хвастуны, вруны, дети с выдающимися способностями, вундеркинды, дети с отличающимися ценностями и культурными предпочтениями.

Спектр отличий и поводов для травли может быть различным, но масштабы распространения этого явления в молодежной среде, несмотря на его латентность, поражают [183]. В современных школах агрессия усиливается при использовании мобильных телефонов и Интернета. Физическое унижение объекта насилия снимается, выставляется в Интернете и рассылается на мобильные телефоны. Последствия травли могут быть разрушающими и приводить к формированию комплексов, психологическим и физическим травмам и нередко к суицидам.

Данная ситуация приводит к внедрению в образовательных учреждениях ведущих западных стран, прежде всего Евросоюза и США, антибуллинговых программ, нацеленных на создание комфортной школьной (а в идеале – и домашней) среды, характеризующейся теплом, твердыми рамками и ограничениями неприемлемого поведения, последовательным применением некарательных, нефизических санкций за неприемлемое поведение и нарушение правил, вовлеченностью взрослых, выступающих в качестве авторитетов и ролевых моделей [183].

Виктимизация в учебных и рабочих коллективах дополняется еще одним распространенным явлением – боссингом, связанным с систематическим унижением или прессингом со стороны руководителя (учителя, тренера, воспитателя, «значимого другого»). Жертвами такого деструктивного влияния в трудовых коллективах часто становятся не только нарушители корпоративных норм и дисциплины, но и нелояльные, критикующие сотрудники, а также самодостаточные профессионалы, интеллектуалы, творческие люди, новички и другие уязвимые члены коллектива.

В школах с таким давлением со стороны учителя могут столкнуться наиболее трудноуправляемые, активные, непоседливые ученики, чаще других нарушающие учебную дисциплину. Однако в нашей стране эта проблема не актуализирована и привлекает внимание общественности только после публикаций в СМИ, показывающих случаи невероятной жестокости в отношениях детей.

Кроме виктимизации реального социального пространства нельзя не отметить и появление ее виртуального аналога.

По мнению американского социолога М. Кастельса, в современном мире формируется и институциализируется «сетевое общество» с новым типом социальных отношений. Виртуальная виктимизация распространяется с быстротой пожара в сухой летний день, а ее последствия еще недостаточно изучены наукой.

Молодежь активно использует различные каналы СМИ и Интернета для реализации своих потребностей в сфере досуга. Можно согласиться с мнением члена-корреспондента РАН М. К. Горшкова о том, что «информационно-коммуникативные технологии превращаются в существенный и всеобъемлющий элемент функционирования современного социума» [91, с. 485]. Современные средства массовой информации и коммуникации обладают широкой доступностью для всех слоев общества независимо от социального статуса, возможностью влиять одновременно на большие аудитории, транслируя определенные модели поведения, и порой конкурируют по своей значимости с межличностным общением [282, с. 11].

Интернет и виртуальная реальность становятся сегодня важными субъектами социализации молодежи, об этом свидетельствует стремительный рост молодежной интернет-аудитории. По итогам декабря 2010 – февраля 2011 гг. в стране насчитывалось 50,3 млн пользователей «всемирной паутины» старше 18 лет (при прогнозе 30 млн) [137].

Интернет и социальные сети способствуют развитию дистанционного, зачастую анонимного общения, интенсивной виртуальной коммуникации и интеллектуализации индивидуального досуга и в то же самое время подвергают молодых людей высокому риску манипуляции, создания потребительских клише и стереотипов [117]. Информационная свобода имеет немало побочных эффектов. Виртуальная реальность несет угрозы для неискушенных молодых людей, рекламируя и призывая посетить порносайты, посмотреть ролик с аварией или жестокой дракой. Через поисковые системы можно найти информацию о местах продажи наркотиков и даже приобрести их через Интернет или научиться изготавливать самому в домашних условиях, а можно получить всестороннюю информацию о способах совершения суицида. Мошенничество через мобильные телефоны и электронную почту, рассылка спама, вирусные

атаки, кража денег, распространение наркотиков и курительных смесей становятся обыденными явлениями, с которыми мы сталкиваемся ежедневно и уже не замечаем их.

Одной из сложных латентных проблем остается проблема «интернет-зависимости». Термин был введен в научный оборот в 1995 г. американским психиатром И. Голдбергом, который вкладывал в него не медицинский смысл наподобие алкогольной или наркотической зависимости, а характеризовал поведение со сниженным уровнем самоконтроля, грозящее вытеснить нормальную жизнь [53].

Американская исследовательница К. Янг (1998) выделила 5 основных типов «интернет-зависимости»:

- навязчивое пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности);
- компульсивная навигация по www, поиск в удаленных базах данных;
- патологическая привязанность к опосредованным Интернетом азартным играм, онлайн-аукционам или электронным покупкам;
- зависимость от социальных применений Интернета – общения в чатах, групповых играх и телеконференциях, приводящая к замене имеющихся в реальной жизни семьи и друзей виртуальными;
- зависимость от «киберсекса» (посещение порнографических сайтов в Интернете, обсуждение сексуальной тематики в чатах или закрытых группах «для взрослых»).

«Зависание» в сетях, по-нашему мнению, является наряду с другими социальными отклонениями формой социальной дезадаптации, ухода от проблем и сложностей реальной жизни.

Социологические исследования диагностируют увеличение времени потребления молодежью аудио- и видеoinформации, полученной по различным каналам средств массовой коммуникации. Доступность, интенсивность и регулярность информационных потоков для молодого потребителя способствуют формированию зависимого поведения, аналогичного наркотической аддикции. Все большая часть времени отводится просмотру и прослушиванию информации, все меньше времени уделяется организованному социальному действию, чтению, интеллектуальной и развивающей деятельности. С этой точки зрения средства массовой коммуникации могут быть отнесены к одному из наиболее эффективных и признанных социальных наркотиков.

Все эти размышления позволяют нам сделать вывод о виктимизации молодежи не только в реальном, но и в виртуальном пространстве современного мира.

Виктимному поведению мы противопоставляем понятие субъективация поведения.

*Процессу превращения в жертву может противодействовать процесс саморазвития и самоактуализации личности как активного, целерационального и рефлексивного субъекта деятельности.*

Субъектная личность обладает социальным и культурным капиталом для противодействия виктимным ситуациям. Такая личность как идеальный тип и должна стать итогом воспитательных усилий и виктимологических профилактических мероприятий, предпринятых в институтах семьи и образования.

В силу целого ряда объективных факторов достаточно большим виктимологическим потенциалом обладают большие города. Они выполняют функцию каркаса расселения для взаимосвязи огромной территории России [118, с. 35]. Чем больше город, тем больше концентрирующийся в них человеческий капитал и ресурсы, обеспечивающие качество жизни. Города естественно развиваются как полифункциональные сложные трудноуправляемые территориальные организмы с точки зрения социально-экологического подхода. В первую очередь это касается городов-миллионников и региональных центров.

Исследование урбанизма как особого образа жизни связывают с именем классика городской социологии Л. Вирта. Основные положения его концепции не потеряли своей актуальности и эвристичности при исследовании проблем современных крупных городов. Центральная проблема городской социологии, по мнению Л. Вирта, заключается в выявлении возможного влияния города на психологические и поведенческие реакции, исследовании «форм общественного воздействия и организаций, которые нетипично возникают в относительно постоянных компактных поселениях, где проживает большое количество гетерогенных индивидуумов» [394].

В работе «Урбанизм как образ жизни» Л. Вирт доказывает, что численность, плотность и неоднородность (гетерогенность) населения находят свое выражение в особой городской культуре и образе жизни, формируя особый тип личности городского человека [394]. Последст-

вием огромного размера города становится превращение человека в мозаику «социальных миров», когда в нем ослабляются первичные контакты (отношения дружбы, родства).

Городской человек включен в сложную систему услуг и взаимодействий, его контакты имеют публичный характер и превращаются в преимущественно функциональные, поверхностные, ролевые отношения, обеспечивая тем самым «иммунитет» против нежелательных личностных контактов. Именно это имеют в виду, когда говорят, что для города характерны вторичные, а не первичные контакты. Замкнутость, безразличие, анонимность и скепсис, которые обнаруживают в своих взаимоотношениях горожане, могут быть всего лишь средством самозащиты от личностных притязаний и ожиданий других людей [394]. Анонимность и эфемерность общения, городская дифференциация и сегрегация приводят к росту социальной дезорганизации, ослаблению социальной солидарности, снижению роли семьи и традиций в регулировании поведения людей. В городах усиливается мобильность, ежедневная вовлеченность населения в деятельность различных социальных институтов. В силу этого темп жизни в городе выше по сравнению с неурбанизированными территориями, а безопасность населения ниже, социальные потрясения происходят чаще [252].

Концепция урбанизма Л. Вирта позволяет увидеть причины многих социальных проблем, проявляющихся наиболее остро в условиях современного города: адекватного социального контроля, девиантного поведения, культурных конфликтов, виктимизации населения.

Американский урбанист К. Линч с помощью метода индивидуального картографирования попытался выявить образ города и его влияние на поведение горожан [207]. Он считает: «Общественный образ города создается наложением одного на другой множества индивидуальных образов. Однако не исключена возможность возникновения ряда общественных образов, каждый из которых вырабатывается значительной группой горожан. Такого рода групповые образы совершенно необходимы для того, чтобы индивид мог успешно функционировать в пределах своего окружения, вступая в эффективные контакты с себе подобными» [207]. К. Линч полагал, что «подвижные элементы в городе, и особенно люди и их деятельность, столь же существенны, как его неподвижные материальные части. Мы не только зрители этого спектакля, мы сами – его участники» [207]. Ментальный образ города формирует ожидания и адекватные формы поведения его жителей.

А. Хантер выявил влияние на поведение горожанина феномена соседства как уникального образования, представляющего собой сцепленные звенья социально-пространственной организации, на которые воздействуют силы и институты огромного общества и рутина каждодневной жизни [38].

«Огромное разнообразие типов соседств породило многочисленные попытки их систематизации. Доналд и Рачел Уоррен предложили положить в основу типологизации соседств три различных измерения: самосознание (*identity*) – как много людей чувствуют, что они связаны с соседями; взаимодействия (*interaction*) – как сильно взаимодействие между соседями и как часто они ходят в гости друг к другу; взаимосвязи (*linkages*) – есть ли связи соседств с обществом вне их и какова природа этих связей» [38].

«На основании этих критериев Уоррены идентифицировали 6 типов соседств: интегральное, приходское, диффузное, переходное, анонимическое, “ступенчатое”. На основании предложенной типологии М. Готдинер (1994) выделяет в современном американском городе следующие типы соседств. Этническая городская деревня – наиболее близкая патриархальной общности Уорренов группа горожан с сильной доминирующей субкультурной ориентацией в каждодневной жизни. Это стабильная коммуна с сильным самосознанием и высокой интенсивностью взаимодействия. Она занимает незначительное городское пространство и зачастую лишена определенного политического влияния. Соседство такого рода отличается высокой степенью развития двух первых критериев и низким уровнем развития последнего. Подобные сообщества детально изучены многими социологами и городскими антропологами.

Взаимодействующие соседства среднего класса – характеризуются высокими показателями в каждом измерении. Соседства такого рода широко представлены в пригородах, населенных семьями среднего возраста. Названные общности также неплохо изучены.

Диффузные соседства – широко изучены в рамках исследований сетей взаимодействия горожан. Их отличает наличие сообщества без соседских взаимосвязей. В большинстве случаев оно имеет сильную направленность на внешние контакты с людьми вне пределов сообщества. В некоторых случаях толчок самосознанию членов сообщества, выработке общих ценностей и ритуалов дает чувство принадлежности к месту.

Аномические соседства – характерны для бедных частей города. Этот тип сообщества отличает низкий уровень избирательной активности и низкая степень организованности ее членов, а также низкий уровень межсоседских контактов из-за боязни стать жертвами высокой преступности, характерной для данных районов. Соседи такого рода отличаются низким уровнем развития всех трех критериев Уорренов.

Переходный – резиденты в такого рода соседствах высококомобильны. Они живут на одном месте до той поры, пока их устраивает потенциал данной территории. Например, наличие хорошей школы для семей с детьми. Как только их перестает устраивать данное место (дети вырастают), семья выбирает для жительства другое место (ближе к местам отдыха в центральной части города). Соседи такого рода проявляют значительный интерес к ценностям места, в котором они живут, достаточно активно участвуют в делах сообщества. Соседства такого типа часто встречаются в пригородах.

Оборонительные соседства – еще один часто встречающийся тип сообщества, в котором главной задачей является защита места проживания от внешней угрозы. В качестве таковой может быть попытка заселения района представителями иных расовых, национальных меньшинств или семьями более низкого статуса. Активную защитную реакцию вызывает также стремление властей или девелоперов реконструировать часть окружающего пространства. Соседства такого типа отличает высокая интенсивность межсоседских контактов, высокая степень взаимодействия резидентов, а также нацеленность на внешние по отношению к сообществу цели. Зачастую контакты между соседями сохраняются и после переезда на новое место жительства» [38].

Исследования Д. и Р. Уорренов показали, что соседство как устойчивое территориальное социальное окружение может выступать фактором социального контроля и программирования поведения горожанина. В благополучных районах проживания среднего класса криминогенная ситуация намного лучше за счет активности и неравнодушия людей и их оперативного обращения в полицию в случае столкновения с нестандартной ситуацией. В маргинальных же районах, напротив, происходит виктимизация населения из-за субкультурных особенностей и ментальности ее представителей.

Проблемы современных городов связываются исследователями с формированием «массового общества». Ч. Р. Миллс, Д. Рисмен,

Э. Фромм и др. фиксируют тенденции роста бюрократизации общественной жизни, централизации власти, возрастания конформизма и отчуждения личности на высокоурбанизированных территориях. Э. Фромм отмечает в этой связи изменение социального характера в XX в., когда рациональный авторитет замещается анонимным, возникает новый тип личности, утрачивающей свое «Я». Д. Рисмен видит главную особенность современного общества и человека в том, что они ориентированы вовне. С радикальным изменением социального характера связаны те чувства тревоги, неуверенности в себе, которые пронизывают сознание людей XX в., превращение власти в аморфную и анонимную, стирание различий между элитой и массами.

Согласно У. Уайту, сформировавшееся в современных условиях «массовое общество» характеризуется господством организаций, появлением новой бюрократической, или организационной, этики, которая сменяет протестантскую и основные ценности которой состоят в формировании определенного типа личности – организационного человека, конформистского и инертного [345].

Г. Блумер, не довольствуясь обычной трактовкой «массового общества» как дезинтегрированного и дезорганизованного, пытается выявить особенности современной его разновидности. К ним он относит большую концентрацию населения, существование громадного правительственного аппарата, крупных экономических организаций. Важным признаком «массового общества» Г. Блумер считает расширение сфер, открытых для публичной деятельности, где люди выступают как огромная, анонимная, недифференцированная толпа. И, наконец, «массовое общество», по мысли Г. Блумера, – это в противоположность традиционному непрерывно меняющееся общество. Э. Шилз видит сущность «массового общества» в тесной интеграции народных масс в системе социальных институтов, росте согласия членов общества, большей преданности существующим ценностям и институтам, усвоении массами господствующего морального порядка, в создании единой культуры и стирании классовых и профессиональных различий [9, с. 37].

Определение понятия «город» различается в зависимости от того или иного подхода или концепции. В социологии города и урбанистике можно выделить три направления понимания сущности города:

- эстетическое (изучение формы города). Например, специалист в области городского планирования К. Линч в книге «Образ города»

все внимание сосредотачивает на визуальном образе города. Город, по К. Линчу, представляет собой конструкцию в пространстве «гигантского масштаба, нечто такое, что можно воспринять только за продолжительное время» [207];

- технологическое (инфраструктура и экономика города). Так, город, по М. Веберу, «средоточие промышленности и торговли» [41]. А по мнению А. Лефевра, города превращаются в «коммерческие центры, напичканные товарами, деньгами и машинами» [388, р. 50];

- социальное (социальные общности и структура). К примеру, Л. Мамфорд считает, что «природа города не заключается в его экономической основе, город – это прежде всего социальное образование» [389, р. 6];

Учитывая различные подходы к определению понятия «город», попытаемся дать интегрированную дефиницию: город – это исторически сложившаяся, территориально локализованная форма организации жизнедеятельности общества [339], территориально концентрированная форма расселения людей, занятых преимущественно несельскохозяйственным трудом [321]. Город мы определяем как особую социальную территориальную общность, характеризуемую высокой концентрацией населения на сравнительно небольшом пространстве, занятого преимущественно вне сферы сельского хозяйства: в промышленности, торговле, сферах обслуживания, быта, управления, науки и культуры [338].

Таким образом, анализируя литературу по урбанистике, можно выделить несколько качественных черт, которые исследователи пытаются отразить в определениях города:

- 1) указание на пространственное скопление жилищ, людей, вещей, отношений. При этом в качестве дополнительных признаков говорится о долговременности скоплений, их пространственной организации, разнообразии архитектурно-планировочного облика, скоплении в центре коммуникаций;

- 2) характеристика города через выявление специфической (городской) деятельности, которая определяется через перечисление видов деятельности (производственная, торговая, научная и т. д.), путем противопоставления (не сельскохозяйственная), указания на качественное своеобразие этой деятельности (интенсивная, разнообразная, дифференцированная и пр.);

3) выделение городского образа жизни – понятия, отражающего своеобразие типов городской жизнедеятельности и условий этой жизнедеятельности;

4) определение города как сообщества жителей (горожан). Указывается на существование различных социальных общностей в городе, отмечается разнообразие ролей и форм участия в общественной жизни. Город рассматривается как место существования и формирования социальных общностей. При этом город не сводится к совокупности индивидов, но считается неким обобщенным сообществом «с собственным словарем, логикой и повесткой дня, более обширной и богатой, чем самый полный перечень индивидуальных забот и желаний» [16, с. 105];

5) указание на официальный статус города и место в системе расселения. Эти признаки учитывает в определении понятия «город» Е. Трубина: «Город – это тип поселения, обычно определяемый в соответствии с размером населения или административным статусом» [350, с. 506];

б) определение города как специфической среды обитания – искусственно созданная среда, жизненная среда как целостность, система, взаимодействие различных сред (социальных, пространственных, экономических, культурных и т. д.).

В ценностном измерении город может рассматриваться как позитивное (концентрация науки, культуры, образования, коммуникаций) и негативное (источник преступлений, отклонений, девиаций) образование.

Таким образом, проведенный анализ основных признаков, которые авторы приписывают городу, показывает, что дать такое определение города, которое могло бы впитать в себя многообразие происходящих в нем процессов и явлений, достаточно сложно.

Социологическое определение понятия «город» делает акцент на городской социальной общности, сконцентрированной и осуществляющей жизнедеятельность на определенной территории, и на городских ролях в общественной жизни, а также на некий символический капитал города, который состоит из индивидуальностей жителей этого города, но не тождественен им.

*Мегаполис* – это город с населением более 1 млн человек. Отличительной чертой мегаполиса является не столько численность населения, сколько его социальное и экономическое положение, особый

статус, уровень и качество жизни населения, структура городского хозяйства, уровень инфраструктуры, культурные ресурсы (учреждения и объекты культуры, досуга, отдыха и развлечений, творческая индустрия) и повторяющиеся проблемы: транспортные пробки, социальная сегрегация, интенсивность контактов, высокий темп жизни, конфликтные отношения (политические, экономические, идеологические).

В силу высокой плотности населения в мегаполисе фокусируется антропогенное воздействие на среду, поэтому вероятность появления различных проблем здесь значительно больше, чем на неурбанизированных территориях.

Екатеринбург, являясь мегаполисом, характеризуется высокой миграционной мобильностью и выступает конгломератом сосуществования различных этно- и субкультурных норм. В силу этого он становится «центром» преступности и девиантности в Свердловской области. Основными социальными проблемами жителей Екатеринбурга являются расширение девиантных форм поведения, увеличение депрессивных состояний, потеря квалификации, осложнение демографической ситуации, ослабление семейных отношений, рост девиантных объединений.

По сведениям «Уралинформбюро», в Екатеринбурге совершается 2308 правонарушений в месяц, около 80 в день, или три преступления в час [10]. Это только зарегистрированные преступления. Социологические исследования показывают, что не все пострадавшие обращаются в правоохранительные органы, а значит, количество совершенных преступлений на порядок больше. Лидируют среди зарегистрированных преступлений кражи и грабежи, часть из которых совершаются наркоманами, нуждающимися в средствах для приобретения очередной дозы наркотиков.

По данным многих социологов, людей влечет в мегаполисы больший выбор мест работы, удобство городских квартир, карьерные возможности, наличие культурных объектов и детских учреждений, а также выбор вариантов проведения свободного времени. Лицам, ведущим паразитический образ жизни, или преступникам в условиях мегаполиса предоставляется широкое поле для криминального поведения. Кроме того, в ситуации большой концентрации людей легче избежать направленного социального контроля, легче скрываться от правоохранительных органов.

В Екатеринбурге значительную часть населения, кроме постоянных жителей, составляют приезжие: гости, туристы, транзитные пассажиры, маятниковые мигранты и другие категории населения. Приезжающие из других регионов не сразу привыкают к конкретным городским условиям, испытывая некоторые трудности адаптации, становясь потенциальными жертвами преступлений или вовлекаясь в криминальные сообщества.

Состояние культурной среды современного российского мегаполиса сегодня крайне противоречиво. Молодежь оказалась наименее защищенной в культурном отношении категорией населения и в значительной степени попала в своеобразный духовный вакуум, заполняющийся различного рода влияниями, которые разрушают традиционные ценности русской национальной культуры, национальных культур народов, населяющих территорию России и всегда широко представленных в многонациональном мегаполисе.

Город, являясь сложным социально-территориальным образованием, характеризуется наиболее высокой по сравнению с неурбанизированными территориями социальной и миграционной мобильностью и неизбежно становится конгломератом сосуществования различных этно- и субкультурных норм. Анонимность и эфемерность общения, городская дифференциация и сегрегация, высокая плотность населения, интенсивный темп жизни и другие объективные обстоятельства превращают город в девиантогенное пространство, увеличивают риск виктимизации населения.

Одной из задач нашего исследования было выявление в Екатеринбурге времени и места, когда и где определенные группы населения особенно часто становятся жертвами преступлений и других деструктивных воздействий.

Молодежь в силу своих ментальных и социальных характеристик является группой риска виктимизации в большом городе, и этот фактор необходимо учитывать при организации учебно-воспитательного процесса и профилактической работы со студентами.

Под профилактической работой мы понимаем такую систему мер превентивного характера, которая была бы направлена на *создание условий для полноценного развития личности и ограничение факторов субъективного характера, провоцирующих виктимизацию молодежи.*

Опираясь на идеи девиантологов, мы разработали концепцию профилактики виктимного поведения молодежи и выделили в ней три уровня [50, с. 455–456].

Первый уровень – общесоциальная профилактика, включающая в себя воздействие на среду обитания и качество жизни: заботу о социальном благополучии горожан, строительство защищающего пространства, безопасной городской среды, снижающей риски виктимизации. Сущностью профилактики является создание системы социально-экономических, общественно-политических, организационных, правовых и воспитательных мероприятий, которые проводятся государством, обществом, институтами социализации личности для устранения или минимизации причин девиантного и виктимного поведения.

К этому направлению можно отнести все мероприятия, повышающие уровень безопасности на социетальном уровне: создание условий для высокой восходящей социальной мобильности, повышение уровня жизни населения, сокращение разрыва между бедными и богатыми, контролируемое привлечение гастарбайтеров, совершенствование законодательства, организация соседского контроля и взаимодействия населения с полицией, усиление освещенности улиц в ночное время, исключение небезопасного строительства жилых домов и дворов, реконструкцию обширных неиспользуемых городских пространств и помещений, использование новейших технологий контроля безопасности, создание эстетически привлекательных и безопасных зон общения молодежи, городской среды, экологических, экономических, социальных, политических условий жизни населения, повышающих качество жизни и снижающих уровень преступности.

Второй уровень – специальная профилактика, включающая целенаправленное воздействие на группы риска, понимаемое как активный поступательный процесс создания условий для формирования личных качеств, поддерживающих благополучие растущего человека, его *субъектность*. Поскольку молодежь является наиболее уязвимой группой, именно на нее и должна распространяться специальная профилактика. Основными принципами профилактической работы являются непрерывность, своевременность, последовательность. В большей части своей молодежь находится в образовательных учреждениях, поэтому специальная профилактика должна стать «своеобразным инструментом» менеджмента образовательной среды, специфической

формой анализа условий его комфортности (неагрессивности), способствующего выявлению факторов социальных рисков и выработки предложений по минимизации их воздействия. Суть профилактики заключается в диагностике причин возникновения виктимизации и других социальных проблем, изучении процесса их развития и адекватных способов разрешения, разработке мер предупреждения и минимизации негативных последствий.

Специальная профилактика в качестве основной цели рассматривает выявление, устранение и нейтрализацию причин и условий, вызывающих различного рода негативные явления в образовательной среде, и ее итогом должна стать саморазвивающаяся и самоактуализирующаяся личность как активный, целерациональный и рефлексирующий субъект деятельности и безопасного социального поведения. Образовательные учреждения через комфортную профилактическую среду и специальные программы могут выступать субъектом превентивных воздействий, снижающим риск виктимизации.

Третий уровень – индивидуальная профилактика, включающая выявление и реабилитационную работу с жертвами агрессии во всех ее видах, разработку специальных коррекционных программ с привлечением медиков, психологов и других специалистов.

Поскольку безопасная и комфортная городская среда является некой идеальной конструкцией и в полной мере не достижима (хотя стремиться к этому надо), мы предлагаем пилотный проект обучения безопасному поведению студентов Российского государственного профессионально-педагогического университета, входящих в группу волонтеров, которые будут работать с молодежью.

Студенты направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» проходят педагогическую практику, а многие впоследствии и связывают свою профессиональную судьбу с работой в учреждениях НПО и СПО. Основной контингент данных учебных заведений относится к группе социального риска в силу преобладания учащихся со стойкими формами девиантного поведения. Девиантное поведение молодежи (в любых проявлениях), нарушение моральных норм и ценностей, несформированная правовая и общая культура, неосмотрительность и легкомыслие, несоблюдение мер предосторожности провоцируют виктимизацию молодежи, ее вовлечение в опасные и криминальные ситуации.

Современная парадигма высшего профессионального образования предполагает использование компетентностного подхода в процессе обучения с учетом актуальных запросов социальной практики. Ситуация в системах НПО и СПО актуализирует необходимость организации современной психолого-педагогической подготовки кадров в области проблем девиантного поведения, его профилактики и сопровождения несовершеннолетних. Этого можно достичь, если ввести для всех студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» дополнительную программу «Профилактика виктимизации молодежи в городском пространстве». Полученные в ходе освоения данной программы знания и компетенции повысят уровень социальной безопасности слушателей курса и в дальнейшем позволят им строить эффективную профилактическую работу, направленную на снижение уровня вовлеченности молодежи в виктимогенные ситуации. *Данная программа требует финансирования в силу ее социальной важности.*

Основной целью программы является практическое и теоретическое изучение студентами проблем безопасности и предотвращения виктимизации молодежи в большом городе и формирование навыков субъектной личности.

Программа включает 4 модуля:

1. Теоретические проблемы девиантного поведения молодежи и основ виктимологии – науки о роли поведения жертвы в совершении преступления.

2. Интерактивное обсуждение проблемы безопасности молодежи в городе с применением инновационных, имитационных и ролевых игр, закрепляющих установки на безопасное социальное поведение и минимизацию рисков виктимизации.

3. Проектный модуль – групповое моделирование и проектирование конкретных профилактических занятий и мероприятий с различными категориями молодежи.

4. Практический модуль – зачетное проведение профилактического занятия (мероприятия) в молодежных аудиториях.

Итогом обучения должна стать актуализация проблемы виктимизации молодежи в городе, формирование у студентов моделей поведения, снижающих риски вовлечения в криминальные ситуации, развитие у будущих специалистов профессиональных навыков иссле-

дования этой латентной социальной проблемы и получение навыков проведения профилактических мероприятий с молодежью. РГППУ обладает ресурсным потенциалом, необходимым для успешной реализации программы: специалистами в области девиантологии, социологии девиантного поведения, психологии, физиологии, педагогики и права; научными школами и грантами, связанными с исследованием проблем виктимизации и наркотизации молодежи. После апробации пилотной программы планируется выделение особой секции в УМО по ППО по проблемам модернизации программ подготовки специалистов по профилактике виктимизации и девиантного поведения в системе профессионального образования и распространения данной программы на другие образовательные учреждения.

В монографии Л. А. Журавлевой дан основательный анализ социальных отклонений молодежи, в частности, институциональной природы современного молодежного наркотизма [106].

### **1.6. Экономический закон перемены труда в системе профессионального образования**

Всякая система реформирования, в какой бы сфере общественной жизни она не осуществлялась, должна базироваться на объективных законах развития общества. Это касается и системы профессионального образования. Экономический закон перемены труда, сформулированный К. Марксом, наиболее ярко проявляет себя в условиях рыночной экономики в современном постиндустриальном обществе. В свою очередь, нужно отметить, что в обществе как сложной самоорганизующейся системе все элементы связаны между собой и так или иначе детерминируют друг друга. Просто некоторые законы и закономерности в определенные исторические периоды играют большую или меньшую роль. Поэтому обратим внимание на действие закона перемены труда в сфере профессионального образования.

На наш взгляд, закон перемены труда является в настоящее время одним из важнейших факторов реформирования и соответствующего развития профессионального образования в нашей стране, обеспечивая тем самым адекватную подготовку специалистов в разных сферах профессиональной деятельности. Более того, данный экономический закон выступает специфическим законом профессиональной педагогики как методологической основы современного профес-

сионального образования. Требования, предъявляемые сегодня к профессиональной подготовке специалистов, достаточно сложны и порой противоречивы. Нередко в дискуссиях раздаются восклицания, что сегодня мы не знаем, чему учить и как учить. Конечно, это эмоции, но в них есть и здоровое зерно. С одной стороны, в системе профессионального образования необходима реализация требований образовательного стандарта, что предполагает довольно жесткие нормативные рамки, с другой стороны, одним из требований к выпускнику профессионального образовательного учреждения является воспитание таких качеств, как мобильность и креативность (самореализация, актуализация творческих способностей личности). Формирование профессионально компетентной личности в современной системе профессионального образования возможно лишь на основе диалектической связи этих двух необходимых компонентов.

«Если при капитализме, – писал К. Маркс, – перемена труда... прокладывает себе путь только как непреодолимый естественный закон и со слепой разрушительной силой естественного закона, который повсюду наталкивается на препятствия, то, с другой стороны, сама крупная промышленность своими катастрофами делает вопросом жизни и смерти признание перемены труда, а потому и возможно большей многосторонности рабочих, *всеобщим законом общественного производства...*» [223, с. 498–499].

Надо заметить, что анализ закона перемены труда по отношению к изменяющимся условиям в сфере экономики и образования предпринимался в нашей стране еще в 60–80-е гг. XX в. В частности, содержание закона характеризовали следующим образом: «Закон перемены труда вызывает подвижность функций рабочего, потребность смены родов деятельности и чередование различных занятий... требует сочетания разнообразных занятий и функций... В условиях действия закона перемены труда происходит постоянная смена рабочего персонала, общественных комбинаций процесса производства... Закон перемены труда вызывает к жизни новый тип совокупного рабочего персонала, каждый член которого осуществляет ряд функций, свойственных данному коллективу... Перемена труда предполагает политехнизацию производственной культуры, максимальное расширение профиля работника. Следствием перемены труда является всестороннее развитие личности работника, выявление и развитие разнообразных его способностей и талантов» [262, с. 12–13].

Данный подход к характеристике действия закона перемены труда подвергался критике. Ученые отмечали, что, во-первых, чередование функций не является обязательным, так как закон может проявиться и в переходе от одного вида деятельности к другому; закон требует *способности* к такому переходу. Во-вторых, каждый член коллектива должен быть способен к осуществлению не произвольного набора функций, а быть в состоянии поднять свой профессионализм до уровня современных требований производства после соответствующего обучения, совершенствования знаний и опыта, самообразования. В-третьих, рассуждения о всестороннем развитии личности были некоторой иллюзией, идеализацией человека в эпоху социализма. В контексте требований закона перемены труда речь может идти об универсальности рабочей силы, ее гибкости, многосторонности, приспособляемости как условиях ее способности к перемене труда. Анализируя действие закона, Д. П. Кайдалов обращал внимание на следующие особенности его проявления в экономической сфере [138, с. 74–75]:

1. *Техническое совершенствование общественного производства*, развитие комплексной механизации и автоматизации производственных процессов приводит к концентрации различных операций в единых технологических комплексах, постоянно вызывая к жизни все новые и новые трудовые процессы и требуя от рабочего умения их выполнять.

2. *Концентрация различных производственных функций* в единых технологических комплексах, автоматических поточных линиях приводит к совмещению различных специальностей одними и теми же работниками, к расширению их производственно-технического профиля.

3. *Совмещение различных специальностей одним человеком*, выполнение им различных видов работ возможно только путем их чередования, путем перемены различных видов труда, прежде выполнявшихся обособленными группами людей.

4. *Перемена различных видов труда* в деятельности каждого человека и каждой группы приводит к укрупнению функций работников и «расширению их рабочего пространства».

5. *Расширение комплекса совмещаемых специальностей*, видов выполняемых работ раздвигает границы трудовой деятельности человека и тем самым создает условия для применения его способностей к перемене труда.

В целом можно отметить, что в эпоху социализма в отечественном производстве закон перемены труда проявлялся в трех основных формах: перемены труда в границах данной профессии; перехода от одного вида работ к другому; сочетания основной работы с различными видами деятельности на общественных началах [36, с. 14]. Сегодня, в условиях постиндустриального общества, взгляд на данный экономический закон несколько меняется.

В настоящее время ускоряющаяся подвижность трудовых функций выступает непреложным требованием закона перемены труда. Быстро изменяющееся производство приводит к тому, что специалисты узкого профиля становятся все более невостребованными, и все чаще звучит требование универсальности трудовых функций. На современном этапе в течение жизни одного поколения возникает потребность в смене профессий два-три и более раз. Сегодня работник должен обладать такими качествами, как креативность, гибкость, многосторонность, приспособляемость к различным видам и условиям труда. Содержание закона перемены труда выражает объективные, существенные, непрерывно усиливающиеся и расширяющиеся связи между революционными изменениями в техническом базисе производства, с одной стороны, и функциями рабочих и общественными комбинациями процесса труда – с другой. К. Маркс характеризовал перемену труда как «всестороннюю подвижность рабочего», как абсолютную пригодность человека для изменяющихся потребностей в труде.

В настоящее время интерес к анализу данного закона проявляют как экономисты, так и социологи. В частности, вышла монография И. И. Чангли [361], в которой выявляются главные аспекты разделения труда, рассматривается взаимодействие законов разделения и перемены труда, определяются детерминанты всестороннего гармоничного развития личности, исследуются проблемы отчуждения и освобождения труда, вопросы теории и практики организации трудового соревнования и дисциплины труда. Но, думается, что настало время обратить внимание на закон перемены труда как специальный закон профессиональной педагогики, как основание образовательного процесса в системе профессионального образования.

Известно, что наука в XX в. превратилась в непосредственную производительную силу, а образование, в свою очередь, являясь со-

ставной и важнейшей частью науки, тем самым само превращается в эту непосредственную производительную силу общества. Поэтому думается, что наступило время перемен как в сфере экономики, так и образования. Система профессионального образования призвана сегодня готовить специалистов «завтрашнего дня», способных к перемене труда в новых экономических условиях.

Изменения, которые происходят в современный период в мировом и российском образовании, говорят о том, что время изоляции прошло, государства и их представители готовы к взаимному сотрудничеству, интеграции. Эти изменения привели европейское общество к процессам объединения во многих отраслях общественной жизни: экономике, политике, социальной сфере и, наконец, в сфере образования.

1999 г. стал решающим для многих стран Европы, подписавших Болонское соглашение. Россия тоже не захотела оказаться на краю цивилизации, и в 2003 г. в Берлине были подписаны необходимые документы, регулирующие отношения России и ряда европейских стран в области интеграции высшего профессионального образования. В настоящее время Россия вступила в эпоху кардинальных перемен: в 2011 г. начал действовать Федеральный государственный образовательный стандарт профессионального образования третьего поколения. Время обсуждений и критики закончилось. Не будем останавливаться и на дискуссии по поводу вхождения России в Болонский процесс, об этом много писали и говорили в последние годы.

Между тем нельзя не признать, как пишет Н. В. Муравьева, что в связи с убыстряющимся темпом экономических изменений и соответственно трансформацией на рынке труда меняются и основополагающие принципы развития образовательной парадигмы. Если ранее работник, как правило, проходил обучение и работал по полученной профессии всю свою трудовую жизнь, то сейчас он должен осваивать *компетенции*, позволяющие ему гибко реагировать на изменения на рынке труда и переносить приобретенные умения в новые трудовые ситуации. Изменяются требования к работнику, возникает необходимость в новых специалистах, новых профессиях, в соответствующих стандартах. Для экономического роста необходимо качество, а качество обеспечивается стандартами, принятие которых входит в компе-

тенцию государства. Стандарт устанавливает квалификационную сетку, профессии и уровни, которые соответствуют международным стандартам. Таким образом, трудовые ресурсы могут перемещаться как внутри страны, так и за ее пределами и могут быть соответственно оценены [245, с. 76].

Надо отметить, что профессиональный уровень значительной части работников российских организаций не соответствует требованиям международных стандартов, что отрицательно влияет на их конкурентоспособность на международном рынке труда. Кроме того, в течение последних десятилетий система образования страны развивалась неадекватно потребностям экономики (имеются в виду структура и качество подготавливаемых специалистов). Примерно 60–70 % выпускников государственных вузов не идут работать по специальности. При этом наибольший процент нетрудоустроенных молодых специалистов – выпускники вузов системы здравоохранения (до 30 %), а наименьший – в системе образования (9,8 %). В России насчитывается 1 387 вузов, 2 000 их филиалов. Таким образом, на каждый миллион жителей приходится примерно 6 вузов. Для сравнения: в США около 3 000 вузов, во Франции – 600, в Великобритании – 350, в Германии – 300, в Швеции – 55, а в Чехии – 50. Процент трудоспособного населения с высшим образованием в России ниже, чем в других странах: 13,5 % против 20 % в Великобритании, 23 % – в Германии, 28 % – в Швеции, 33 % – в США, 47 % – в Канаде.

Работодатели считают, что основные проблемы подготовки специалистов в нашей системе профессионального образования заключаются в отсутствии объективного мониторинга потребностей рынка в специалистах определенных профессий и квалификаций, что ведет к несоответствию образовательных программ этим потребностям.

Международная экономическая интеграция предполагает процесс объединения рынков товаров, капиталов, рабочей силы. Новые условия современного экономического развития потребовали повышения эффективности координации между системами профессионального обучения, рынком труда и занятостью, поскольку обнаружили определенные трудности, обусловленные разностью подходов к организации образовательных процессов в разных странах. Для облегчения этого процесса европейскими странами был принят ряд обязательных принципов,

среди которых решение об использовании международных классификаторов и стандартов профессионального образования.

Одна из основных целей современных международных исследований – разработка подходов к подготовке нового типа специалиста, конкурентоспособного на рынке труда с момента окончания им образовательного учреждения. Н. В. Муравьева считает, что для достижения этой цели требуется серьезная перестройка деятельности профессиональной школы [245, с. 60–61]:

- учет потребностей индивида в получении образования и рынка труда в соответствующих специалистах;
- взаимодействие учреждений профессионального образования с объединениями работодателей, профсоюзами, органами по труду и занятости;
- включение профессионального образования в систему мониторинга рынка труда;
- участие образовательных учреждений в формировании новых и корректировке действующих образовательных стандартов.

Реформам национальных образовательных систем предшествовала эволюция европейской образовательной парадигмы в целом. На международном уровне профессиональное обучение рассматривается как фактор, способствующий развитию личности, наиболее полной реализации человеком своей способности к труду, кроме того, подготовка и повышение квалификации специалистов играют важнейшую роль для экономического развития каждой страны.

Стремясь развиваться в русле мировых тенденций интеграции и глобализации, Российская Федерация начала организационную и содержательную модернизацию своей системы профессионального образования [121, с. 54].

Правильно подготовить кадры можно только с учетом проявлений закона перемены труда, его требований. В этой связи, на наш взгляд, сегодня в плане подготовки рабочей силы большое значение имеет экономическое воспитание и образование граждан. По времени система экономического воспитания должна охватывать периоды учебы в школе, средних специальных и высших учебных заведениях, работы на производстве. Экономические знания нужно формировать с раннего возраста. Поэтому каждый учитель-предметник, исходя из

особенностей предмета, должен включать в процесс преподавания определенные элементы экономических знаний.

Главное требование закона перемены труда в его идеальном выражении состоит в том, чтобы «частичного» рабочего заменить индивидом, обладающим абсолютной пригодностью для изменяющихся потребностей в труде. Данное требование достигается в той или иной мере значительным повышением общего и специального среднего и высшего образования, а также использованием многочисленных и многообразных форм профессионального обучения и переобучения и повышения квалификации.

### **1.7. От педагога профессионального обучения – к педагогу профессионального развития**

В настоящее время появились основания для открытия нового направления, которое готовило бы педагогов профессионального развития.

1. В современном производстве наукоемкие автоматизированные технокомплексы заменяют все в большей мере функции рабочих. Происходят изменения в профессиональной структуре общества: уменьшается доля рабочих, занятых в сфере материального производства, и увеличивается доля персонала, занятого в сфере культурного воспроизводства самих людей (система образования и досуга, наука, искусство и др.).

Эффективность совокупного труда страны зависит от доли простого труда в совокупном труде, от доли рабочих в составе занятого населения. Численность рабочих в социальной структуре России за последние годы изменилась: в 1997 г. она составляла 18,8 млн человек (31,4 % всех занятых в народном хозяйстве); в 2000 г. – 19,2 млн (31,6 %); в 2008 г. – 26,8 млн (более 38 %). Увеличение численности рабочих за последние годы объясняется ростом промышленного производства. В целом рабочий класс «в современной России составляет лишь треть всех занятых в экономике» [362, с. 229–230, 237].

С развитием наукоемкой техники и автоматизации производства количество рабочих в той или иной стране неумолимо сокращается. Так, в Великобритании «доля рабочих в общей численности занятого населения с 1911 г. по 1981 г. сократилась с 75 до 49 %» [362, с. 242]. «Сейчас в Соединенном Королевстве их только 18 %, и эта цифра продолжает сокращаться» [362, с. 263].

Такое сокращение объясняется помимо перехода к 5–6 технологическим укладам еще и самой целью общественного производства: от производства вещей (средств жизни) современное общество, пускай и безотчетно, медленно переходит к ведущей «отрасли» – культурному воспроизводству людей и новых поколений.

2. Закон перемены труда, о котором шла речь в п. 1.6 данной монографии, побуждает готовить новое поколение работников, способных переходить от одного вида деятельности к другому. Данный закон «пролагает дорогу» в форме *профессиональной динамики* в сфере общественного производства. Профессиональная стагнация заключается в прикованности работника к «точке профессии». Имеется в виду сфера материального производства, а не духовного, в котором обновление содержания деятельности возможно в рамках одной и той же профессиональной деятельности.

3. Существенные различия между видами высшего и простого уровней сложности порождают *рассогласование в структуре совокупного труда* – создают «тромбы» на пути реализации новейших научно-технических и экономических, управленческих и организационных разработок. Рабочие же составляют большую профессиональную группу в структуре совокупного работника России – около 9 млн человек. Ограничивать их ум и профессиональную подготовку начальным профессиональным образованием – значит закладывать «мины» разбалансировки в структуре совокупного труда. «Ограниченные» таким образом рабочие не смогут воплотить научные разработки. Последние останутся на бумаге или уйдут за рубеж, что было типичным явлением в 70–80-е гг. прошлого века. Омертвление таких разработок ведет к интеллектуальному («моральному») старению как технико-технологической основы производства, так и экономико-организационно-управленческих технологий.

4. В современных условиях России педагог профессионального обучения призван выходить за рамки сугубо профессиональной подготовки работников и заниматься еще «сборкой» главных личностных, профессиональных, гражданских компонентов, которые в согласованной форме позволяют молодому работнику в равной мере владеть *профессиональной и социальной* компетентностью.

Выражение «педагог профессионального обучения» – слепок с системы ПТУ, оно ориентирует не на производство, а на *систему образования*. Целесообразно предложить Министерству образования и науки России *новое направление*, адекватное современным запросам – *педагог профессионального развития*. Такие педагоги осуществляли бы на предприятиях и в организациях *управление профессиональным и карьерным ростом молодых работников, причем не только рабочих*.

Такие педагоги имели бы *педагогический, психологический, научно-технический, социологический, философский и иные компоненты* подготовки, связанные с обучением и управлением персонала. Они были бы *смычкой вуза с предприятиями и организациями*, позволяя вузу решать проблемы профессиональной ориентации, набора абитуриентов, отбора кадров для магистратуры, аспирантуры, докторантуры.

Реализации направления «педагог профессионального развития» содействовало бы создание в подразделениях предприятий и организаций системы научно-технических семинаров с *совместным участием* ИТР, работников вуза, мастеров и рабочих для обсуждения путей *оптимизации* производственных процессов, выявления скрытых резервов развития, ознакомления с последними достижениями науки, техники, технологий.

Для управления деятельностью данных семинаров было бы целесообразно создать на предприятиях и в организациях научно-технические советы с участием ученых и преподавателей вуза. Следовало бы на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета, ведущего вуза в области профессионально-педагогического образования, в качестве эксперимента провести первый выпуск педагогов профессионального развития для промышленных предприятий.

## Глава 2. ВСЕОБЩИЕ КРЕАТИВНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 2.1. Универсальность, субъектность и духовность как факторы саморазвития человека

В публикациях и диссертациях последних лет существуют эклектичные толкования *сущности* человека как «био-социальной» или как «био-социо-культурной» и т. п. Э. В. Ильенков по поводу подобной «био-социальной» эклектики остроумно возразил: «Такая логика с неизбежностью приведет к «социально-био-химически-электро-физически-микрофизически-квантово-механическому» пониманию сущности человека» [127, с. 325] «Что же касается понятия “человек” в подлинном смысле слова, – писал Э. В. Ильенков, – то его “определенность” заключается в отсутствии всякой заранее и навсегда закодированной в нем определенности. В универсальности. <...> Разумеется, будучи в принципе, в “сущности” универсальным, реально-эмпирически любой человек – не универсальное, а определенное (т. е. ”ограниченное”) существо. Человек есть там, где есть такая индивидуализированная универсальность, “оединиченная всеобщность”. Или “всеобщая индивидуальность”, личность, что одно и то же» [124, с. 290].

В определениях биосоциальной и иной эклектики акцентирована не сущность человека, а его состав, его различные *уровни*.

*Универсальность* общественного человека есть его культурная реальная возможность, которая претворяется в действительность при условии обретения индивидами *субъектности*. Это условие необходимое, но недостаточное. Ведь субъектные качества могут осуществляться не только в творении добра, но и зла. Поэтому важен вопрос о *духовности* субъектов.

Известный пессимизм относительно человека и его перспектив порожден, вне сомнения, капиталистической формой производства, в рамках которой человек используется *не по назначению*.

Между тем основные антропологические концепции (натуралистические, социологические, идеалистические, богословские), несмотря

на их различия, *толкуют сущность человека как нечто универсальное, т. е. обладающее бесконечными возможностями саморазвития*. Только основа универсальности понимается по-разному: как неограниченность или продуктивных сил *природы*, сфокусированных в человеке (Л. Фейербах), или *общества* (К. Маркс), или *духа* (Гегель), или *божественных энергий* в душе человека (тексты Священных книг) [71, с. 208–273]. Следует отметить, что антропология К. Маркса (в отличие от иных вариантов философской антропологии) является единственной в том плане, что в ней со всей определенностью и классической ясностью представлена *универсальность* человека, причем в ее реалистической и перспективной форме [229, с. 476; 337, с. 35–36].

В методологическом плане мы исходим из *универсальных* возможностей человека как культурно-исторического *неоконечного* существа, из *самопроизводства* человеком идеальных, социальных и материальных форм, из существенного значения *неорганической* надставки над органическим телом человека в виде искусственных органов (техники) сознательной воли, из основополагающей роли *социальной связи*, которая всегда остается *абсолютной* для людей и первичной по отношению ко всем феноменам человеческого бытия, от экономических до религиозных, что бы сами люди о себе не мнили.

**Основы универсальности человека как культурно-исторического существа.** Раскроем те основы универсальности человека, которые доступны *эмпирической* проверке и приемлемы для *научного* сознания. Первым обратил внимание на неограниченность человека как мыслящего существа философ Б. Спиноза: человек способен мыслить о любых предметах потому, что он может *действовать* самым различным образом с предметами. Классическую реконструкцию идеи Спинозы дал Э. В. Ильенков [123, с. 19–54]. К. Маркс уточнил идею Спинозы: человек способен действовать по меркам любого вида потому, что человек, в отличие от животных, обладает помимо своего организма еще и *телом неорганическим*.

Первая, исходная, основа универсальности – *наличие у человека неорганического тела*. Тело человека включает в свой состав органическое тело и тело *неорганическое*, функционально-предметное. С появлением неорганической *внешней надставки* над органическим телом возникает одновременно и «*внутренняя надставка*» в сфере психики – сознание. Психика обслуживает функционирование органиче-

ского тела. Сознание появляется как технологически необходимый регулятивный фактор, который *направляет функционирование неорганического* тела. Это тело может функционировать при условии, если оно представлено в сознании *системой значений* (рис. 1):



Рис. 1. Структура тела общественного человека

Натурализм в понимании человека как раз упускает *решающее значение* искусственных органов общественной практики, будь то средства труда или социальные организации.

Неорганическое тело образуют *искусственные органы человеческой воли*. К ним относятся техника *материальная* для обработки природы; техника *социальная* для «обработки» людей людьми; техника *интеллектуальная* для обработки идеальной реальности, тех значений, которые функционируют при посредстве сознания, это методы и технологии духовной деятельности.

Жизнедеятельность животного определена по существу теми *естественными орудиями*, которые как части тела *сращены* с животным и неотделимы от него. *Естественные орудия* (клыки, когти и др.) определяют ареал обитания, способ питания, поведение, иерархию среди других биологических видов. Тем самым эти орудия определяют и *особенности психики* животного.

*Сращенность природных орудий с телом явилась непреодолимым барьером в эволюции животных*. Эволюция природы сменилась *историей* с появлением у человека неорганического тела.

Человек ставит между собой и природой орудия-посредники, которые *пространственно отделены* от человека. Этим он уже дистанцируется от природы, разрывает естественную чувственную пуповину, слитность с природой. Умножая орудия с помощью орудий, люди обретают колоссальную технологическую мощь по отношению к природе. Орудия становятся дополнительными *неорганическими рецепторами* в предметном анализе свойств природы, увеличивая многократно возможности естественных внешних органов чувств человека. С помощью материальной техники люди *превращают свойства и про-*

*цессы природы в органы своей сознательной воли, вовлекают в материальный процесс все новые связи и зависимости, и в принципе наращиванию технологической мощи человека (человеческого рода) нет предела, если нравственность сохраняет свое верховенство.*

К. Маркс писал: «Практическая универсальность человека проявляется именно в той универсальности, которая всю природу превращает в его *неорганическое тело*, поскольку она служит, во-первых, непосредственным жизненным средством для человека, а во-вторых, материей, предметом и орудием его жизнедеятельности. <...> Животное формирует материю только сообразно мерке и потребности того вида, к которому оно принадлежит, тогда как человек умеет производить по меркам любого вида и всюду он умеет прилагать к предмету соответствующую мерку; в силу этого человек формирует материю также и по законам красоты» [232, с. 94].

Вторая основа универсальности – *социальная наследственность*. Биологическая наследственность закодирована в организме. Социальная наследственность транслируется от поколения к поколению посредством *культуры*, символических и знаковых систем. Культура создается всеми предшествующими поколениями и содержит для каждого отдельного человека бесконечно многообразные варианты саморазвития.

Третья основа – *отсутствие врожденных программ именно социального поведения* – сообщает человеку способность *овладевать любыми программами* и быть самопрограммируемым субъектом собственного саморазвития.

Четвертая основа – *свобода воли, самодеятельность, творчество*. Психика человека вырвалась из цепи рефлекторного кольца. Между причиной и следствием в действиях человека вклинились размышление, свобода выбора вариантов действия на основе *значений, идеального*. Свобода есть *самопричинность через произвольные, намеренные действия* и дана каждому как самоопределение, как выбор возможностей. Мыслить, любить, волишь, верить человек может только свободно. Из свободы воли следуют нравственность и право. Право *вменяет* личности свободу, и человека освобождают от ответственности, если он был в невменяемом состоянии, т. е. если его психика была настолько захвачена аффектами, что погасила свободу воли.

Человек не продолжает наличный причинный ряд, а *порождает новые причинные ряды*, не вытекающие непосредственно из предше-

ствующих ситуаций. В отличие от животных он не срачивается со своей жизнедеятельностью и с ее продуктами, а отстраняется от них, делает их предметом размышления и воли, изменяет их. Обновляя способы действия, он тем самым обновляет свои способности, ибо *способности есть не что иное, как усвоенные способы действия*.

Деятельность по изменению предмета развивается в *самодеятельность*, т. е. в *свободную самонаправленную* деятельность, которая устремлена на преобразование самих схем деятельности. Центр тяжести смещается с изменения предмета на «самоизменение» субъекта, поэтому «человек есть *самоустремленное* (selbstisch) существо» [232, с. 160]. Самоустремленность позволяет каждой сущностной силе: воображению и эстетическому созерцанию, мышлению и воле, вере – не терять себя в предмете и обновлять свое содержание в его *бесконечном эмоциональном и смысловом многообразии*.

Субъект самодеятельности относится к своим личностным предметным воплощениям как основа к обоснованному и выступает как существо *самообоснованное*, как самоустремленная социальность, «он не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления» [229, с. 476].

Связка «свобода – самодеятельность – творчество» позволяет человеку быть не застывшим кристаллом, не цельнокаменной натурой, скроенной природой раз и навсегда, а субъектом самоопределения, самообновления, самоосуществления, т. е. быть *неоконечным*.

Пятая основа – *общественная природа человека*, интенсивно раскрытая в актах общения, общественных отношениях. Именно общение принуждает психику к *обобщению*, к общим, социально важным значениям, без которых невозможно общение. Сознание (совместное знание) и есть система всеобщих, социально важных значений. Общие, общественные отношения резко раздвигают горизонт сознания, и человек, будучи *родовым* существом (осознающим себя наследником культуры человеческого рода), осознает и *род* вещей, их *закон и сущность*, а не просто случайные внешние особенности, данные в живом восприятии.

Общение есть *разновидность социального обмена*. Но в отличие от товарообмена в общении осуществляется *обмен* содержаниями человеческой *живой субъективности*: происходит *взаимное дополнение, обогащение и обновление* субъектов общения, *осознание родовой природы* человека, развернутой в *бесконечном вариативном многооб-*

*разии*; понимание того, что *ни одна личность не может исчерпать полноты* всей человеческой субъективности. Такое понимание предохраняет личность от абсолютизации своей позиции по тому или иному вопросу и ориентирует на опыт другой личности как на возможность увидеть мир в иной грани, в новом измерении. «Точно так же чувства и наслаждения других людей, – подчеркивает К. Маркс, – стали моим *собственным* достоянием» [232, с. 121].

Так созидаются *естественная человеческая общность*, укорененная не во внешние опоры (разделение труда, социальные статусы и др.), а в *креативную природу каждого как общественного существа*.

Шестая основа – *разумная сущность человека*. Тело немыслящее действует согласно своим материальным свойствам. Мыслящее тело строит свои действия согласно *формам и закономерностям внешних тел, причем любых* [123, с. 38–40]. Оно учитывает логику того *целого*, в составе которого оно действует. Мыслящее существо идеально перестраивает схемы действия согласно новым обстоятельствам. Благодаря мышлению человек выступает не частной силой природы наряду с другими ее силами, а как субъект, способный управлять *всеми стихийными силами*. Человек превращает механические, физические, химические, биологические, социальные силы и процессы в органы своей разумной воли, бесконечно увеличивая свою власть.

*Универсальность человека* поэтапно разворачивается в его истории через многие поколения и деяния миллиардов людей. Это величественный процесс в масштабе мироздания. «Природа величественна, – писал Ф. Энгельс в одном из писем, – я всегда с любовью обращался к ней, но история кажется мне даже более величественной, чем природа. Природе потребовались миллионы лет для того, чтобы породить существа, одаренные сознанием, а теперь этим сознательным существам требуются тысячелетия, чтобы организовать совместную деятельность сознательно: сознавая не только свои поступки как индивидов, но и свои действия как массы... добиваясь сообща заранее поставленной цели. <...> Наблюдать этот процесс, это все приближающееся осуществление положения, небывалого еще в истории нашей планеты, представляется мне зрелищем достойным созерцания, и я в силу всего своего прошлого не мог бы оторвать от него своего взора» [372, с. 55–56].

Вектор исторического саморазвития заключается в *самоосвобождении людей от природной стихии на тернистом пути восхождения к большей свободе большего числа людей, к духовному совершенству, к гармонии духа и природы, к осознанию духовного единства человеческого рода.*

Практическая универсальность выражается и продолжается субъективно – *во всеобщих по значению продуктивно-творческих силах человека, которые организуют все особенные, профессиональные умения.*

К ним относятся *мышление*, способное понимать объективные закономерности любой реальности, вынося субъективное сопровождение за скобки; *продуктивное воображение*, моделирующее формы и образы в их бесконечном разнообразии и смысловом единстве; *духовные чувства*, окультуренные пониманием и *возникающие от переживания значений* в бесконечном многообразии; *воля*, способная переводить знания и ценности в реальные поступки и дела, давать понятиям и ценностям практическое воплощение; *бескорыстное эстетическое созерцание*, дарующее способность переживать меры и гармонии в их многообразии; *вера*, устремленная на надындивидуальные, надгрупповые абсолютные и совершенные ценности, которые выводят сознание из застенков быта и социального бытия в бесконечную сферу безусловных значений и смыслов и служат основой духовного единства и сплоченности народа; *совесть*, оценивающая помыслы и деяния с надындивидуальных позиций и исходящая из равноценности достоинства каждого человека независимо от пола, социального положения, национальной принадлежности; *любящее сердце*, которое «учит нас увидеть лучшее, избрать его и жить им» (И. А. Ильин) и дарует способность художественно переживать объективно лучшие содержания.

К. Маркс понимал свободную самодеятельность человека как атрибут, связывая с универсальностью перспективу общества. Установка на производство прибыли (максимум прибыли, минимум совести), на сведение социальной эффективности лишь к *одному стоимостному* показателю «мчит человечество в пропасть». Критика К. Марксом антисоциальности капитализма верна и поныне, ибо производство капитала уродует целостность человека, его универсальность, используя человека *не по назначению.*

Универсальность человека реализуется при условии обретения субъектности.

**Субъектность – высший уровень субъективности человека.** Субъективность означает многообразный состав сознания и подсознания, контролируемую сознанием активность людей.

Субъектность есть *высший уровень субъективности* в ее внутреннем и внешнем выражении. На этом уровне социальность представлена как рефлексированная в себя, т. е. обращенная на себя, самонаправленная, самоустремленная, как знающая саму себя, как «для-себя-бытие», как самопроектируемая и самоконтролируемая, как саму себя усиливающая.

Субъектность есть такая *форма социальной активности, которая характеризует личности и коллективы в аспектах:*

- *их способности к самоопределению и самоорганизации, самоуправлению и нормотворчеству;*
- *реальных полномочий в реализации общественно значимых потребностей, интересов и целей;*
- *реальной власти над природными, психическими и социальными силами.*

Если первый аспект фиксирует субъектность в ее *внутреннем, духовном измерении*, то два последующих аспекта – в сфере *социальных отношений и институтов*.

Такое понимание субъектности дает определенные ориентиры для теории образования, психологии, права, социологии, политологии, управления: какие качества личности следует воспитывать, как распределены полномочия между людьми и т. д.

Генетически исходным в структуре субъектности является *самоопределение как всеобщая форма* реализации продуктивно-творческих сил – мышления, воображения, воли, веры и др. Оно становится реальным тогда, когда превращается в *самоопределение воли – способности человека определять себя к действию согласно ценностям и знаниям.*

Самоопределение – *генетически исходная основа* субъектности, творчества, умения личности развивать свои способности. *Способности есть усвоенные человеком способы деятельности*, которые фиксируются в теле человека нейрофизиологически, и появляется видимость (*фетишизм тела*), что способности возникают *естественно* из органического тела человека так же, как «клевер из чернозема», а не из социального тела – совместной деятельности и общения.

Человек может не ограничиваться воспроизводством способов деятельности, а предпочесть их развивать. Творчество – это нормальный, не деформированный внешними обстоятельствами (разделение труда и др.) процесс моделирования человеком схем своих внешних проявлений в актах самодеятельности. И талант – это норма в развитии личности, не изуродованной разделением труда в «обрывок» человека.

Затухание творчества, редкость талантов – это точный показатель расщепления целостной человеческой деятельности на частичные функции в условиях *объектного* строения реальной жизни и мировоззрения, когда *субъектные* функции монополизированы социальными институтами и атрофируются на уровне личности. В такой ситуации общество предстает ареной взаимодействия различных *анонимных* инстанций и факторов – хозяйственного «механизма», «рычагов» управления, цен и прибыли. Люди предстают органами реализации потребностей хозяйственного «механизма» и т. д. Человек низводится в таких условиях «до тени своей собственной тени» (Э. В. Ильенков). Хотя все подобные анонимные инстанции и факторы есть органы и объективации деятельности людей.

В обществе все, что имеет прочную форму, – продукт, разделение труда, предметные воплощения процесса производства и т. д., является лишь мимолетным моментом общественного производства, «а в качестве его субъектов всегда выступают только индивиды», взятые в их взаимоотношениях. Здесь перед нами – их «собственный процесс движения, в котором они обновляют самих себя в такой же мере, в какой они обновляют создаваемый ими мир богатства» [230, с. 222].

Самоопределение развивается при определенных условиях в *конкретное основание субъектности* – в способность к *нормотворчеству*. Нормотворчество здесь понимается не юридически, а философски – как умение субъекта порождать *новое правило, норму, принцип действия и утверждать это новое как положительную ценность в культуре*. Соотношение творчества и нормативности рассматривалось Е. В. Поповой [293, с. 29–30]. Для *репродуктивной* (исполнительской) деятельности достаточно умения подводить частный случай под общее правило, т. е. *действовать по образцу*; на такую деятельность ориентирована вся *подготовка бакалавров*.

Способность к нормотворчеству – это культурный феномен. Он возникает тогда, когда субъект признает себя (ибо другие признают

его таковым) равноправным представителем коллектива, той или иной социальной общности, возвышается до общественного самосознания и сам дает себе «мандат» на творчество, полномочие на конституирование того или иного варианта действия, будь то область предпринимательства, науки, искусства и др.

*Самоуполномочивание* – это «душа» и самый важный момент *новаторства*. Оно обязательно возникает тогда, когда субъект проникается общим интересом, рассматривает свой интеллект как равноценную частичку общественного интеллекта, доверяет свой совести и своему разуму как непосредственно-общественным явлениям и тем самым осознает себя интуитивно равноправным началом («начальником») всего нового и интересного. Поэтому он берет в свои руки без какого-либо психологического дискомфорта функцию нормотворчества, не спрашивая разрешения свыше, у «начальства».

Способность к нормотворчеству уходит своими корнями в атмосферу *товарищества* в коллективе и связана так или иначе с чувством или осознанием *товарищеского равноправия*. Это чувство остается в тени, может быть безотчетным, но именно оно подспудно рождает *личную сопричастность общему делу, ответственность, воодушевление и смелость* в решении проблем. Когда субъект смотрит на проблему глазами коллектива, тогда его духовная сфера наполняется емким общественным содержанием и он мыслит широко, становится чутким к перспективным тенденциям в общем деле. Атмосфера товарищества одухотворяет, рождает у каждого порыв внести *свой вклад в общее* дело, утвердить себя в сознании других как личность творческую, «со своей песней». Товарищеское равноправие в общем деле рождает свою *противоположность – потребность личности в индивидуализации мастерства, и на этой основе – потребность в общественном признании*.

Исторически субъектные качества оформлялись сначала на *надындивидуальном* уровне (община, род) в рамках общих, т. е. общественных законодательных органов, функции которых со временем закреплялись за узким кругом лиц в процессе *разделения труда*. Нормотворческая функция, отделившись от функции исполнительской, получает конкретное оформление на *институциональном* уровне (государство, церковь, партии) и развивается настолько, что регламентация и громоздкие аппаратные процедуры становятся *оковами*. По мере

*демократизации* общества и развития личностного начала нормотворчество становится достоянием все большей части народа, его самостоятельных организаций.

**Самодеятельность как основа развития субъектности.** Творческие способности проявляются в умении разрешать реальные противоречия и тем самым обновлять схемы мышления и поведения, деятельности и общения. За таким умением скрываются определенные социальные обстоятельства, одним из которых является самодеятельность. Самодеятельность формирует творческие способности, потому что она, во-первых, является свободной и самонаправленной деятельностью, изменяющей *сами схемы деятельности*; во-вторых, развивает самоопределение лиц и коллективов, необходимое для творческого акта; в-третьих, переводит самоопределение в объективно выраженный процесс; в-четвертых, содействует общению, просторному для самореализации человека как субъекта.

Деятельность направлена на изменение *внешнего предмета* и может быть несвободной, вынужденной *внешними мотивами*. В самодеятельности доминирует направленность субъекта на преобразование самих схем, *способов деятельности*, т. е. возникает противоречие между деятельностью, опредмеченной в пространстве, и деятельностью, протекающей во времени.

Изменять же схемы собственной деятельности человек может при условии, если он выносит их во внешний план, ставит их перед собой, опредмечивает. Поскольку предметом самодеятельности являются способы человеческой деятельности, то субъект *не теряет себя в предмете, не отчуждается от себя в актах самодеятельности*. За внешним отношением к «другому» (предмету) он усматривает внутреннее отношение к самому себе, *к человеческим продуктивно-творческим силам*, которые запечатлены в предмете как отпечатки социальности. «Человек не теряет самого себя в своем предмете лишь в том случае, если этот предмет становится для него *человеческим предметом*, или опредмеченным человеком. Это возможно лишь тогда, когда этот предмет становится для него *общественным предметом*, сам он становится для себя общественным существом, а общество становится для него сущностью в данном предмете» [232, с. 121]. Поэтому «человек есть *самоустремленное (selbstisch)* существо. Его глаз, его ухо и т. д. самоустремлены; каждая из его сущностных сил

обладает в нем свойством *самоустремленности*» [232, с. 160]. Во внешнем предмете человек схватывает социальные отпечатки: опредмеченные способности иных людей, «сгустки», «отвердения» застывших схем деятельности.

В самодеятельности субъект устремлен на *обновление* и развитие творческих сил путем *выхождения за границы уже достигнутого*, которые и осознаются им как подлежащие преодолению, а не как «священная грань». Такое выходжение осуществляется путем разрешения *противоречия*, которое локализовано в самом субъекте между *репродуктивным и продуктивным*. Это созидательное противоречие есть «локомотив» творчества, оно импульсирует субъекта к обновлению схем действия, общения и мышления, формирует индивидуальность, неравную себе самой, способную к новым вариантам самореализации в творении общеинтересной и полезной новизны. В отличие от деятельности по заранее установленному внешнему масштабу самодеятельность альтернативна косности и отчуждению, она является адекватной формой самореализации личности в творческом процессе разрешения противоречий. У диалектики и самодеятельности общий девиз – «выход за пределы исходного пункта» в созидании *общеинтересной новизны*.

В самодеятельности происходит *практическое закрепление способности личности к самоопределению*, что является необходимой предпосылкой творческого освоения мира человеком.

**Диалектика соревнования в межсубъектных отношениях.** Присущее самодеятельности выходжение за пределы уже достигнутого интенсивно выражается в отношениях между субъектами – в *соревновании*.

Глубинным мотивом, побуждающим личность к свободной самореализации, является потребность утвердить себя в сознании других *достойным* образом. Ведь без признания статуса личности в общественном сознании *нет и статуса*. *Быть социально – значит быть признанным!* Здесь то и возникает сущностное *противоречие*: все спонтанно стремятся быть признанными достойным образом, но не все могут быть признанными первыми. Иначе будут *девальвированы* самопервенство, сама признанность за достойное. Отсюда и возникает соревнование, в котором *социальность измеряет саму себя через состязательность индивидов*. Соревнование проходит через *толщу тысячелетий* и составляет *атрибут всякой социальности*.

Абсолютной и имманентной формой, побуждающей людей к интенсивной самореализации, напряжению всех способностей, является соревнование по поводу *развития творческих потенций лиц и коллективов*. Сам общественный контакт вызывает соревнование и своеобразное возбуждение жизненной энергии, увеличивающее индивидуальную производительность.

Соревнование – неистребимый момент общения, потому что люди – существа *общественные* и мерой для оценки одного человека выступает другой. В соревновании люди практически, на деле *сравнивают себя по своим способностям и умениям*. Предметом и мерой оценки здесь выступают *человеческие* качества. Это *имманентная, внутренняя для человека мера*, в отличие от *внешней*, например, стоимостной, когда отношения между людьми выступают как отношения между вещами-товарами и соревнование носит отчужденную (и часто враждебную) форму *конкуренции*.

Соревнование есть стремление к *первенству* в делах общественно значимых, но первенство доступно лишь малому кругу людей, поэтому соревнование выступает всегда как *борьба за общественное признание* своей *социальной значимости*.

Соревнование *противоречиво*. Оно лучшим образом обнажает ту *диалектику*, которую Гегель изобразил столь величественно в своих творениях. В соревновании каждый идеально полагает себя *равным* с другим по возможностям. Иначе нет смысла вступать в соревнование ввиду заранее известной «победы» или поражения. Ведь пафос борьбы возникает лишь в состязании *с равным, себя достойным*. Но в то же время и в том же отношении каждый *практически* полагает себя *неравным* с другим, что выражается в стремлении *опередить себе равного*. *Опережая себе равного, субъект тем самым опережает самого себя*, вступает в *состязание с собой*, актуализирует в себе скрытые ресурсы и реализует скрытые возможности. Так противоречие между соревнующимися превращается в противоречие субъекта с самим собой, импульсируя к саморазвитию.

Соревнование достаточно *гуманно* по форме, чтобы не травмировать *достоинство* личности, но оно достаточно *остро по накалу*, чтобы побудить каждого к *интенсивной самореализации* способностей и умений. Престижным в нем являются важнейшие качества – воображение, новаторство, профессиональное мастерство, поэзия борения.

Соревнование пронизывает все виды общения – профессиональные и непрофессиональные, экономические и политические. Выпускники вуза не ставят, конечно, цели вступить в какое-либо соревнование, но к нему их побуждают потребители услуг. По такой же причине вузы в России стремятся быть «конкурентоспособными». Отношения между субъектами хозяйствования, политическими партиями пронизаны соревнованием. Наиболее прозрачно логика соревнования, поэзия состязательности представлены в спорте.

*Самоизмерение социальности* через состязательность субъектов сегодня стало настолько осозанным, что во всех областях жизнедеятельности (спорт, образование, политика, экономика и др.) как-то само собой утвердились *рейтинги*.

Однако субъектные качества могут быть не только положительными, но и отрицательными. Поэтому вопрос о духовности является центральным в развитии теории образования, особенно профессионального образования.

**Сущность духовности.** В публикациях о духовности нет самого главного – *монизма*, истолкования духовности из *единого основания* [205]. Авторы, как правило, приводят высказывания классиков философии и сопровождают их своими комментариями. Неудовлетворительность состоит в потере теории.

То, что духовности присущи *всеобщие* значения, а не замыкание горизонта сознания на значениях частных и единичных («здесь» и «теперь»), Гегель убедительно раскрыл в своей работе «Феноменология духа».

Как же возникают всеобщие значения? *Общие, т. е. общественные, отношения принуждают мышление к всеобщим схемам работы. Всеобщность значений сознания есть выражение общественности человека. Диапазон общения и общественных отношений определяет и степень универсальности мышления, всеобщности сознания.* Уместно напомнить, что «общественные отношения между людьми возможны лишь в той мере, в какой люди мыслят и обладают этой способностью абстрагироваться от чувственных деталей и случайностей» [231, с. 249], и что «мое *всеобщее сознание* есть лишь *теоретическая форма* того, живой формой чего является *реальная коллективность, общественная сущность*» [232, с. 118].

Духовная стадия человеческой субъективности постигается яснее путем ее сравнения с душевной стадией.

**Особенности душевной стадии психики.** Человек живет по преимуществу *внешним, чувственным* опытом, непосредственно переживает его и сливается с ним. Явления этого опыта изменчивы и единичны («это», «здесь» и «теперь»). Поэтому сознание тоже *неустойчиво* и затрудняется фиксировать значения в их *всеобщей форме*, сосредоточиваться на них, свободно оперировать и направлять ими свой внешний и внутренний опыт. Оно находится в плену внешнего сенсорного поля и эмоциональных переживаний, *индивидуальных предпочтений*, оно не выходит за пределы относительного (что хорошо для данного лица или данной группы людей) к абсолютному (что хорошо само по себе, безусловно). Душе еще не присуще «для-себя-бытие», т. е. *ценностно-рационально-волевая самость* как тот автономный центр апперцепции (*Я*), из которого исходят законодательные функции разума и повеления разумной воли на основе всеобщих значений. Чувства и эмоции размывают автономию разума и воли, чем объясняется шаткость и несамостоятельность души.

Человек на душевной стадии избирает ценности, как правило, не потому, что они объективно хороши по своему качеству, а потому, что они *хороши относительно него или его окружения*. Субъективное чувство здесь является критерием. Душе присущи ценности *частные и относительные, ценностный релятивизм и субъективизм*.

Относительные ценности молодые люди часто возводят в абсолютные и творят кумиры, которые быстро развенчиваются жизнью потому, что *качество таких ценностей не соответствует их статусу абсолютных*. В юных душах возникают *разочарование и уныние, нигилизм и цинизм*, разнуздывается инстинкт вне идеала. Так молодые люди вступают на путаную тропу, ведущую к душевному нездоровью, социальному риску, девиантному поведению и преступному деянию. Глубинной причиной душевных болезней несоматического характера является в юном возрасте размытость ценностного самосознания. Обучение технике жизни (методам и технологиям) не выводит само по себе из мира относительных ценностей.

Душевная стадия связана не только с молодостью, но и с тем, что индивид еще не выступает субъектом весьма обширных по диапазону *общественных отношений*. А не является он таким субъектом из-за своего *социального статуса*: индивид находится на попечении

у старших, он, во-первых, по преимуществу *потребляет*, а не *производит*, во-вторых, он еще не включен как самостоятельная личность в большое *общее дело* и поэтому не владеет *объективной мерой* оценки себя и других лиц. Такой мерой как раз и является общее дело, взвешивающее социальный вклад, «социальный вес» каждого.

**Особенности духовной стадии психики.** Душа преобразуется в дух тогда, когда человек начинает жить по существу не только внешним, чувственным опытом, но и внутренним, сверхчувственным, смысловым; погружаясь в сферу чистых значений (идеальных предметов), он освобождается от диктата внешних чувств и эмоций, обретает самосознание, которое устремлено на само себя и становится рефлексивным и самодеятельным; вначале робко, а затем смелее человек начинает оперировать значениями в их безобразном виде; усиливаются апперцепция, автономия разума и воли. Выходя за пределы «здесь» и «теперь», личность научается самостоятельно оперировать *всеобщими* значениями и обретает *надындивидуальные* ценности – нравственные и эстетические, религиозные и правовые. Переживая такие значения и ценности, человек модифицирует свою чувственность: возникает новая психическая модальность – мыслящие *духовные чувства*. Сосредоточием таких чувств является «сердце» как духовный орган.

На духовной стадии человек избирает те или иные ценности потому, что они хороши не только относительно него, но и сами по себе: являются *истинными, добрыми и прекрасными и поэтому совершенными, достойными всеобщего признания*. Дух есть любовь к совершенному, объективно лучшему содержанию; *воля к тому, чтобы избрать совершенное, преобразить себя согласно ему, объединяться с другими людьми на основе совершенного и жить им*. Совершенное есть такое содержание, которое гармонично соединяет в себе истинное, доброе и прекрасное. «Быть духом – значит определять себя любовью к объективно лучшему. Воля к Совершенству есть основная сила духа и основное побуждение всякой истинной религиозности» [131, с. 56].

Как однородный солнечный луч преломляется в многообразии цветов, так и чувство совершенства выражается в спектре положительных качеств – любви и добра, совести и достоинства, верности и служения, мастерства и художества, справедливости и солидарности, окрыленной веры как иммунной системы души от деструктивной социальности.

Творчество производно от совершенства. Вдохновение движет творчеством. Но *вдохновение есть благоговение и восторг от переживания совершенных содержаний.*

*Совершенное есть качественное содержание духа, а дух есть та форма, в которой совершенное существует адекватно, как знающее себя, как «для-себя-бытие».* Меры вещей существуют в сфере духа идеально, без материи, они свободны от телесных деформаций и представлены в превосходном роде. *Дух есть сознающее себя совершенство, он в самом себе содержит критерии достойного, которые для него самоочевидны.*

Совершенное познается себе подобным, совершенным же чувством – любовью. Любовь есть непосредственное переживание совершенного; она направляет мышление к объективной истине, волю – к добру, созерцание – к красоте, а веру – к абсолютному, священному и божественному.

Воля к совершенству захватывает все существо человека, рождает благоговение и живое чувство ответственности перед совершенным, благодатно питая все духовные проявления: «и совестную культуру, и художественное творчество, и глубочайшие корни его правосознания, и его национальное самосознание, и его патриотическое чувство, и его государственное строительство» [131, с. 58–59]. Любовь к совершенству не есть аффектированная фраза или сентиментальная выдумка, *«но живая реальность и притом величайшая движущая сила человеческого духа и человеческой истории.* Поколение людей, которому это чувство чуждо и непонятно, есть поколение мертвое, слепое и обреченное. Все основатели великих духовных религий – Конфуций, Лао-Цзы, Будда, Зороастр, Моисей – были движимы этим чувством» [131, с. 97].

Укореняя свою душу в идеал объективно лучший, человек соединяет инстинкт с идеалом, гасит гордыню, обретает духовное самостояние, самоопределение и самоуправление на основе абсолютных ценностей, духовное достоинство, чувство качества и верного ранга, призвание и смысл жизни.

Итак, в *психологическом* плане дух есть целостный акт – единство главных продуктивно-творческих сил: *любящего сердца; мышления, постигающего объективную истину; воли, творящей добро; воображения и созерцания, ориентированных на красоту; веры, устремленной к совершенным и абсолютным ценностям; совести, оценивающей помыслы и деяния с позиций должного совершенства.* Еди-

нение этих сил рождает качественно новое состояние – дух, эффект «поющего сердца». Цельный дух начинает прозревать за «корой явлений» тот свет совершенства, который по-своему выражают небесная лазурь и лепестки цветка, грациозное движение животного и трели птицы, духовное парение художника в музыке и поэзии, гармония математических соотношений и логика научных понятий, благородный поступок и справедливое право.

*В качественном, аксиологическом плане дух есть любовь к совершенному, объективно лучшему содержанию. Но дух имеет и количественную характеристику, которая выражается в его масштабности, надличностном и всеобщем содержании его значений: дух восходит от субъективной стадии (стремление к совершенному) к объективной, в рамках которой человек реально живет всеобщим содержанием науки и нравственности, искусства и религии, права и государства.*

Сознание прорывает узкий горизонт единичных и частных содержаний и углубляется в их основу: за «моим» и «твоим» оно видит «наше», за многими «я» – «мы», за национально-культурным многообразием – единство человеческого духа, за относительным – абсолютное. Душа предстает как индивидуализированный дух народа, как его лик, и человек становится личностью. *Автономия личности в самоопределении и волевом самоуправлении на основе совершенных содержаний есть фундамент совести и правосознания, продуктивного творчества и душевного здоровья.*

Архитектонику духа можно представить обобщенно так: любовь постигает совершенство *эмоционально-целостно*, направляя мышление к истине, волю к добру, а созерцание к красоте; вера же укореняет человека в совершенные, объективно лучшие содержания *духовно-целостно*.

**Совершенство – источник духа, культуры и воспитания.** Совершенное содержание жаждут по-своему ученые и художники, философы и праведники, миллиарды духовно зрячих людей. Обрести совершенное – этому посвящены самые важные евангельские заветы: «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» и «любите друг друга». Совершенное вдохновляло Платона и Плотина, А. С. Пушкина и Ф. И. Тютчева, И. А. Ильина и Н. О. Лосского. Свет совершенства струится из творений классиков культуры и благородных поступков; он благодатно питает русскую классическую музыку и живопись, литературу и поэзию, философию и православие.

Совершенное содержание увлекает души людей потому, что оно есть «лоно творческого вдохновения, опора истинной науки, чистой совести, характера, месторождение окрыленного гениального искусства, фундамент правосознания и патриотизма, гарантия дисциплины и храбрости» [131, с. 66].

Культура начинается там, где «духовное содержание ищет себе верную и совершенную форму» [134, с. 291]. Воспитание развивает умения организовывать опыт объективно лучшим содержанием.

Совершенная реальность предстает в субъективной форме как дух и объективируется в мир культуры. Культура – только *положительная* ценность. Отождествлять культуру со всей надприродной реальностью (рукотворной второй природой, социальностью, социальными технологиями, с формами хранения и передачи социального опыта и т. п.) – значит умножать термины без надобности и запутывать существо дела. Такое отождествление ничего не дает ни для теории культуры, ни для воспитания, а по существу оно ведет к толкованию культуры как *ценностно нейтральной реальности*, открытой антикультуре. Духовность как субстанция культуры верно выражена в толковании культуры как «идеалотворчества» [283, с. 241].

**Дух как идеальный ген социальности.** Духовное единение людей предполагает наличие общих ценностей. Как в экономическом обмене необходимы единые выразители стоимости товаров (деньги), так и в общении и общественных отношениях необходимы единые выразители человеческой субъективности (ценности), с которыми люди себя *идентифицируют* как члены той или иной общности. Такие корневые ценности *согласуют души людей в самом главном*. Без согласия в душах не будет согласия во внешних делах. *На основе корневых ценностей происходит первичный социальный акт – взаимное признание, понимание и доверие; из этого акта следуют духовное единение и солидарность, верность и служение.*

Добровольно принятые общие ценности есть основа *гражданского мира, социального согласия, устойчивости государства и хозяйства*. Корневые ценности направляют через социальные институты весь *нормативный социальный контроль и планирование общей жизни*, очерчивая границы *дозволенного*. Такие ценности, образно выражаясь, так же направляют чувства, волю и мышление, как звезды на небе направляют путь мореплавателя.

Без единых ценностей *меркнет правосознание, крошится государство, высыхают глубинные родники совместного творчества и национального единения*. Всерьез и надолго люди объединяются не внешними скрепами (экономикой, правопорядком, территорией), а духовными узами. «Самое глубокое единение людей возникает из их духовной однородности, из сходного душевно-духовного уклада, из сходной любви к единому и общему, из единой судьбы, связующей людей в жизни и смерти, из одинакового созерцания, из единого языка, из однородной веры и из совместной молитвы. Именно таково национальное единение людей» [134, с. 323].

Отмеченные И. А. Ильиным существенные моменты составляют *духовный генотип* нации. *Разложение духовного генотипа так же обезображивает жизнь народа, как деструкция генной информации уродует живую клетку и организм*. Духовный генотип существует не вне нас, где-то в библиотеках и музеях; он – в наших душах, как в огнилицах, пламенеющих ценностями. Он – общее пламя, согревающее нас нравственно и эстетически, национально и религиозно.

Если социальные «инновации» внедряются без учета духовного генотипа, то они отторгаются как нечто инородное из-за несовместимости противоположных программ поведения, идущих от генотипа и от «инноваций». Возникает *деструкция* в той или иной сфере общества. Когда же сам духовный генотип как целое преобразуется не путем его органического развития, а насильной заменой чуждой ментальностью, тогда возникает *всеобщая деструкция в масштабе всего общества* – начинается религиозное, культурное, политическое и социальное противостояние, грозящее гражданской войной. Бьет час народной трагедии.

Итак, духу присущи *целостность сил души, совершенство содержания и всеобщность значений*. Возвышение сознания до всеобщих значений – необходимая предпосылка патриотизма и национального самосознания, нравственности и правосознания, науки, искусства, государственного понимания общего дела, *универсалий* культуры. Вне духовного уровня индивид *сомнителен как гражданин и субъект профессиональной деятельности*, ибо его сознание не возвышается до всеобщих значений и интересов коллектива, государства, страны в целом.

**Две основные задачи в воспитании духовности.** Воспитание духовности есть по существу развитие *ценностного* сознания. Иерархию

ценностей можно представить в виде треугольника, в основании которого находятся ценности *единичные и относительные*, в срединном сечении – ценности *частные, групповые*, а на вершине – ценности *всеобщие и абсолютные*. Чем ближе к вершине, тем меньше произвола в выборе ценностей и тем выше степень их совершенства и всеобщности.

Воспитание ценностного сознания предполагает решение двух основных задач:

1. Дать личности «лестницу» для восхождения на «вершину», вознести сознание от ценностей *единичных ко всеобщим*, погрузить его в совершенное содержание и *вызвать эмоциональное переживание совершенства путем использования эмоционально-побудительной наглядности, будь то метафоры, сравнения, емкие художественные образы и символы, деяния великих людей*. Путь к «вершине» *индуктивный и описательный*, на нем понимание закрепляется духовными чувствами. Надо перекалить внешнепредметную чувственность до утонченных, предельно легких фракций и растворить их в *однородном* чувстве *совершенства*, вознести юную душу в «солнечные пространства» прекрасных значений.

2. Помочь личности спуститься с «вершины» к «основанию», но так, чтобы сознание удерживало «вершину» при усвоении частных ценностей. Этот обратный путь *от всеобщего к особенному и единичному* является *теоретическим и дедуктивным*. В его рамках раскрываются ценностные основы культуры народа, бытия человека, семьи, коллектива, Родины, правосознания и государства, труда и собственности, профессии, индивидуальный опыт обретения ценностей.

В решении этих двух задач сознание личности восходит от *чувственно многообразного* к *мысленному единству* и к *единству многообразного*, или иначе: от единичного (Е) ко всеобщему (В) и к единству всеобщего и единичного в особенном (О), что можно выразить формулой Е – В – О.

*В сознании возникает «вертикаль» ценностей, позволяющая личности утверждать себя не в пустяках и курьезах, а в делах общественно-значительных*. Определяющим, конечно, является то, что находится на «вершине» такой вертикали.

Сделаем выводы из всего изложенного.

*Педагогический процесс превращает культуру в способности индивидуальности*. Высшее профессиональное образование призвано

теоретически и практически культивировать продуктивно-творческие силы индивидуальности, которые служат *общей предпосылкой* для развития профессиональных способностей и умений.

Понимание универсальности, субъектности и духовности человека позволяет педагогу более уверенно проектировать и практиковать вариативные формы воспитания и обучения, которые соответствуют универсальным потенциям индивидуальности, ее свободной воле, самоопределению, продуктивному воображению, эстетическому созерцанию, и тем самым *увлечь* студентов, молодых специалистов *новизной*. Синтез духовных ценностей и эффективных технологий культивирует рост творческого потенциала личности.

*Субъектность есть личностное основание креативности человека.* На уровне личности субъектность означает способности к самоопределению и самодеятельности, самоорганизации и самоуправлению, а главное, к нормотворчеству, т. е. умение порождать общеинтересную и полезную новизну, новые и более эффективные способы деятельности, общения и мышления. Значение категории субъектности для профессиональной педагогики и профессионального образования заключается в том, что субъектность представляет собой ту «несущую конструкцию» личности, с которой следует *согласовывать методiku и дидактику* воспитания и обучения.

*Духовность – предпосылка глубинного педагогического понимания в актах общения.* Особенности духовного уровня (всеобщность значений, избрание ценностей по их объективным основаниям, целостность главных продуктивно-творческих сил) даруют педагогу интеллектуальную и эмоциональную зоркость, позволяющую понимать не только психологические состояния субъектов общения, но и направлять содержание общения в личностно развивающее русло, возвышать личности в мире смыслов и ценностей, пробуждать культурно достойную мотивацию и направлять сознание воспитуемых на достойные содержания. На духовном уровне личность за «моим» и твоим» видит «наше», за многими «я» – «мы», за интересом личным – интерес общего дела, за корпоративным интересом – интересы государства, за государственными интересами – интерес общенародный. Индивид вне духовного уровня самосознания сомнителен как личность, специалист и гражданин.

## 2.2. Продуктивно-творческие силы индивидуальности как всеобщая основа креативности педагога профессионального обучения

Универсальность, субъектность и духовность человека корнями уходят в свою основу – *целостность продуктивно-творческих сил человека*.

В педагогике советского периода эталоном выступала «всесторонне развитая личность». Это выражение использовалось скорее для *популярности*, с целью доступности для понимания. Всесторонне развитым в наше время быть никто не может из-за дифференциации родов, видов и подвидов труда, досуговой и иной деятельности. В таком выражении акцентируется *количество* видов деятельности, а не *ее качество*.

Не только в классической немецкой, но и в русской философии (И. В. Киреевский, А. С. Хомяков, Ф. М. Достоевский, И. А. Ильин, Н. О. Лосский и др.) в понимании человека упор делался в первую очередь на *качество*, на *целостность* человека. Назрела необходимость *синтеза* вершин немецкой и русской философской классики, ибо эти две философские ветви дополняют друг друга. К. Маркс – классик в понимании и истолковании внешнего опыта, а, к примеру, И. А. Ильин – классик в раскрытии духовного опыта человека.

Целостный человек соединяет в своем духовном акте главные продуктивно-творческие силы, какими творится мир многообразной культуры: *теоретическое (понятийное) мышление* – способность человека строить и самостоятельно перестраивать свои действия согласно объективным закономерностям и духовным смыслам; *сознательную волю* – способность субъекта определять себя к действию согласно ценностям и знаниям; *продуктивное воображение и эстетическое созерцание* – способность свободно порождать образы в их смысловой целостности и воспринимать чувственную реальность в культурно развитых эстетических формах; *веру* – волю человека к высшим, совершенным, абсолютным ценностям; *любовь* – художественное чувство постижения совершенства; *совесть*, оценивающую помыслы и деяния с позиций нравственного совершенства (праведности). Любовь направляет мышление, волю, воображение и созерцание на *достойный* предмет.

Мышление целенаправленно организует все способности человека как социального существа. Оно есть *технологическая* система духа, ко-

ординирующая все его операции в связной смысловой ансамбль. Воля переводит ценностное самосознание и мышление в поведение, без нее остановится живой «конвейер» человеческой души. Продуктивное воображение и органично связанное с ним эстетическое созерцание есть истинное лоно, где таинственно зарождается творчество. Вера интегрирует смысловой состав самосознания в цельность, в мировоззрение. Без нее сознание становится разорванным, мозаичным и несчастным.

Теоретическое мышление позволяет человеку понимать объективную истину, нравственная воля – творить добро, воображение и созерцание – воспринимать красоту, вера – обретать совершенный идеал и абсолютные ценности, а любовь – художественно переживать идеалы и ценности, видеть лучшее, избирать его и жить им.

Схемы развитого воображения мигрируют в подсознание, организуют его «хаос» в душевный «космос» и, работая в автоматическом режиме, становятся *интуицией*. Интуиция рождает непровольную догадку, ситуацию «эврика», прозрения, которые, «как вспышка молнии», озаряют новое видение реальности. Срастаясь воедино, все эти силы образуют целостный духовный акт. В нем «соло» каждой способности дополняется «хором» всех остальных. Возникает «симфония» духа, дарующая человеку богатство миропонимания и миропереживания.

Целостный дух рождает и целостный образ реальности. Неверный же духовный акт состоит в отъединении упомянутых духовных сил друг от друга: внешней чувственности от мышления, мышления от внутренних духовных чувств (нравственных, религиозных, художественных), инстинкта от идеала, подсознания от сознания. Мышление вырождается в беспредметную формалистику и готово оправдать в отрыве от совести все что угодно. Воображение же в таком случае эстетизирует пошлость и пороки, превращая искусство в нервирующие шоу. Вера же впадает в мистику и галлюцинации, а воля начинает стремиться к власти и организации любой ценой, попирая нравственность.

Эти всеобщие способности в их *целостности* есть *самая надежная основа* формирования особенных социальных и профессиональных умений. *Целостность общекультурных способностей* позволяет личности *понимать и переживать культуру, успешно ориентироваться в междисциплинарных связях, самообучаться, быть самоопределяемой и самодеятельной, социально мобильной, способствовать*

*творческой продуктивности, профессиональному и духовному росту и полному претворению личности в многообразных видах деятельности, общения и мышления.*

Значимость целостного духовного акта в процессах понятийного творчества раскрыта нами в отдельной статье [84].

Разъединять общекультурные способности и профессиональные – значит делать первые *пустыми*, а вторые – *ценностно безвдохновенными, слепыми*. В итоге воспитание отъединяется от обучения и возникает педагогический «брак» – безответственный специалист и гражданин, несущий горе себе, семье и окружающим. И. А. Ильин писал по этому поводу: «Бессердечная “формальная образованность вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации”, то “шкурничество”, ту “беспринципную изворотливость”, тот “циничней эгоизм”, при которых невозможны “культурное творчество”, “общественное строительство”, понимание высшего измерения вещей, дел и людей» [132, с. 181].

Педагог призван через *знания развивать способности и умения осуществлять духовные акты: мышления, воления, воображения и др.* Сами же знания уму (т. е. умению) не научат. Без обоснованной антропологической целевой направленности педагогические технологии, «инновации» вырождаются, как правило, в формалистику.

В высшем образовании не оценено в должной форме воспитание *эмоциональное*, воспитание *духовных* чувств. Чувства у человека бывают двойкие: одни возникают от физического воздействия (внешне-предметные чувства), другие возникают от *переживания значений* (радость, уважение, презрение и т. п.); это *понимающие чувства, чувства-теоретики*, именно они быстрее размышлений распознают добро и зло, прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное и тем самым *отворачивают личность от деструктивной социальности, от многоликой девиантности поведения.*

Направленность гуманитарного образования на воспитание главных продуктивно-творческих сил человека, значение таких сил для процессов образования, культуры в целом изложены нами в ряде статей [55, 62, 76, 83, 87].

Целостность продуктивно-творческих сил личности становится и развивается не только в процессах обучения, но и в актах *общения*, в *системе воспитания* в целом.

**Общение как конкретное основание в становлении творческой индивидуальности педагога профессионального обучения и развития.** Деятельностный подход сохраняет свою эвристическую роль, но с необходимым уточнением: *деятельность (труд) есть лишь общая основа, а общение, общественные отношения суть конкретное основание* для правильного понимания жизнедеятельности человека и общества, для воспитания, обучения и развития личности работника.

В ряде работ мы попытались конкретно раскрыть зависимость деятельности, общественных отношений и мышления [58, 59, 74]. *Общие, т. е. общественные, отношения принуждают мышление к всеобщим схемам его работы. Всеобщность значений сознания есть выражение общности человека. Диапазон общения и общественных отношений определяет и степень универсальности мышления, всеобщности сознания.* Сознание есть система всеобщих, социально важных значений. *Разнообразие и широта диапазона общения определяют смысловую емкость и горизонт сознания личности.* Общественные отношения резко раздвигают горизонт сознания, и человек, будучи *родовым* существом (наследником культуры человеческого рода), осознает *род* вещей, их *закон и сущность*, а не просто случайные внешние особенности, данные в живом восприятии.

Общение есть *разновидность социального обмена*. Но в отличие от товарообмена в общении осуществляется *обмен* содержаниями человеческой *живой субъективности*: происходит *взаимное дополнение, обогащение и обновление* субъектов общения, осознание родовой природы человека, развернутой в бесконечном вариативном многообразии; приходит понимание того, что ни одна личность не может исчерпать собой полноты всей человеческой субъективности. Такое понимание предохраняет личность от абсолютизации своей позиции по тому или иному вопросу и ориентирует на опыт другой личности как на возможность увидеть мир в *иной* грани, в новом измерении. Способности и опыт других людей превращаются в *дополнительные духовные органы* личности.

*Чтобы понимать многообразный контекст человеческого общения, надо, как мы пытались это обосновать, обладать духовными органами для такого понимания, в качестве которых и выступают главные продуктивно-творческие силы, взятые в их единении* [90]. Вот почему педагог вообще, а педагог профессионального развития

в особенности призван работать над своим духовным актом, сращивать воедино главные продуктивно-творческие силы, чтобы в общении быть ведущим, а не ведомым студентами, аспирантами, докторантами и молодыми специалистами. Значимость духовной актологии раскрыта нами в области нравственности, национально-культурной идентичности, образования, искусства [54, 56, 57, 67, 77, 89].

Выпускники вузов в той или иной мере вбирают в себя стиль общения преподавателей вуза, сохраняют некий эталон, возможно, лишь силуэт образца того, как следует им самим общаться в вузе, на предприятии или в организации. Вот почему педагог призван заложить в сознании студентов духовно-нравственную *насыщенность* и *значительность* в общении со студентами. Искренность, принципиальность, интерес к делу, эстетика, чуткость к душевно-духовному настрою студентов и многое иное – все это личностно развивает студентов и рождает стойкий интерес к образованию как в плане усвоения профессии, так и в аспекте освоения продуктивно-творческих сил. Студентов интересует не только облик должного специалиста, но и облик должного человека. Второе не менее важно для них.

Именно в общении рождается у студентов стойкая положительная мотивация, более эффективное усвоение и понимание содержания образования, побуждение к самостоятельности, соревновательность и самостоятельность.

Современный студент вуза хочет учиться, но это желание ослабевает от курса к курсу из-за *дефицита общения* с преподавателями. Такой дефицит обостряется по одной причине: увеличивается количество разных отчетов и все новых и новых форм учебно-методической работы преподавателей – то ГОС, то ФГОС, то ФГОС-3, то ФГОС-3+, и конец подобных виртуальных занятий преподавателей пока не просматривается. Компьютерные технологии, к сожалению, не сократили, а увеличили время на написание методических разработок. Министерству образования и науки России следует, вероятно, навести порядок: регламентировать формы отчетности и методической работы ради одной цели – возможности общения преподавателей со студентами, в первую очередь в области их научной деятельности.

Конкретная педагогическая значимость общения, общественных отношений заключается в следующем. В профессиональном образо-

вании доминирует установка «*работник – техника – профессия*» с ориентацией формирования *профессиональной* компетентности. Между тем субъект труда в профессиональной и во внепрофессиональной деятельности вступает в различные формы общения и общественных отношений, которые влияют на его личность, сознание, определяя те или иные предпочтения в актах труда, места работы, в выборе видов деятельности, нравственной, гражданской позиции. Поэтому в профессиональной подготовке будущих работников целесообразно учитывать существенную связь «*человек – социальный институт – человек*» и на ее основе воспитывать *социальную* компетентность личности в системе общения, социальных отношений, институтов и норм.

Социальная компетентность является интегративным социальным качеством личности, включающим в свой состав ясное целостное понимание социальной действительности, конкретное социальное знание как руководство к действию, субъектную способность к самоопределению, самоуправлению и нормотворчеству в реализации общественно важных интересов и целей, умение осуществлять социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности согласно должному уровню культуры, нравственности и права. Структура, уровни, критерии и показатели эффективности социальной компетентности изложены в отдельной статье [55].

Профессиональная и социальная формы компетентности являются итоговым результатом развития работника.

## **Глава 3. ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССАХ ОБЩЕНИЯ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ**

### **3.1. Аксиологические основы профессиональной идентичности: теоретико-методологический анализ**

В период организационных изменений возникает вопрос: действительно ли идентификация и привязанность к организации значимы для сотрудников, руководителей и самой организации. С чем идентифицирует себя сотрудник организации, которая имеет очень широкий спектр деятельности, явно не представлена основателем или собственником, производит не один продукт и не связана с одним определенным местонахождением? И значима ли вообще идентификация для сотрудника, который большую часть своего рабочего времени проводит дома или вследствие своей принадлежности к глобальному концерну должен переезжать с места на место? Идентифицирует себя сотрудник организации, работающей по принципу повременной оплаты, с человеком, который берет займы, или с человеком, который дает займы?

В конце концов идентификация – это вполне естественное явление. Каждый человек принадлежит к определенным группам, а идентификация с этими группами способствует удовлетворению его определенных потребностей. Если организация не стимулирует активно идентификацию сотрудников, эта идентификация может «переместиться» на другие цели, которые не всегда связаны с организацией.

Идентификация человека с профессией связана с определенной ценностной системой, которая может вступать в противоречие с системой ценностей организации и, как следствие, с организационной идентификацией.

Профессиональный путь становления личности – процесс не линейный, он содержит как нормативные кризисы, так и в силу современного общеэкономического и технологического развития множество случайных кризисных ситуаций, складывающихся под влиянием объективных и субъективных факторов.

Существует связь профессиональных кризисов прежде всего с кризисом профессиональной идентичности, в котором объективная необходимость переориентации личности в профессиональной сфере вступает в конфликт с субъективной потребностью в сохранении прежней идентичности. Однако в данном контексте не определены ценностно-смысловые аспекты данной проблемы.

Проблема в том, достигается ли идентичность как подвижное интегративное образование, требующее значительной внутренней работы личности, направленной на осознание себя как профессионала, своих целей, ценностей, обязательств, профессиональной роли, идеалов, людьми, чья профессиональная (ежедневная трудовая) деятельность не отличается богатым интеллектуальным и психологическим содержанием. Можно ли говорить о профессиональном развитии в одинаковой степени для рабочих и специалистов, не проводя между ними границ и не определяя особенностей?

Введение понятия «профессиональная идентичность» открывает уникальные возможности для понимания роли идентичности, ее влияния и закономерностей формирования в рамках профессиональной деятельности, в которую большую часть жизни включен человек. Специфичность профессиональной идентичности в структуре идентичности определяется исходным понятием «профессия».

Вопрос определения места профессиональной идентичности в общей структуре идентичности личности представляется весьма запутанным. Поскольку идентичность – это личностное образование, то зачастую встречается точка зрения, что профессиональная идентичность является частью идентичности личностной.

Актуальность современных исследований профессиональной идентичности во многом обусловлена запросом организационной психологии, связанной с осмыслением значимости индивидуально-психологических и личностных факторов, определяющих отношение трудящегося к своей работе, организации и его степень включения в систему социально-экономических отношений.

Исследования идентичности в данном контексте описывают противоречие двух противоположных тенденций развития современного общества – стереотипизации образа жизни и одновременно универсализации общественных связей, включения человека в общественную

практику. Поэтому актуальным является определение теоретико-методологических оснований, позволяющих детерминировать в научном и практическом аспектах профессиональную идентичность.

Маргинальный характер исследования профессиональной идентичности придает проблема нечеткости, многозначности различных подходов к ее трактовке. Для понимания проблемы профессиональной идентичности необходимо выяснить, какое место занимает данный феномен в общей идентификационной структуре личности, его роль в профессиональном и социальном самоопределении человека. Поэтому актуальным является операционализация данного понятия через ценностно-смысловой аспект.

Актуализация понятия «идентичность» обусловливается особенностями развития самого современного человека, и прежде всего степенью его исторической свободы, и новыми, исторически задаваемыми субъектными характеристиками. Особое состояние общества, характеризующегося высокой степенью динамичности происходящих в нем изменений, множественностью кризисов различного масштаба и степени воздействия, общей нестабильностью, ростом напряжения, раскрытием и освоением за счет развития систем информации новых пространств видения человеком себя, мира и себя в мире, привело к активизации процессов объединения и разъединения (позиций, сил, интересов, целей индивидов, групп, государств, различного рода объединений), т. е. событий, предполагающих повышение значимости выбора человеком своего места, определения и самоопределения, выявления своих позиций и соотнесения их. В этой связи выявление ценностных ориентиров профессиональной идентичности актуализирует технологии управления профессиональной и организационной идентификацией, оптимизирует процессы профессионального развития.

Разнообразные теоретические и практические исследования в современном мире обращаются к вопросам профессионализации личности с целью выявления ее основополагающих композитов, детерминант. В центре внимания в рамках данной парадигмы все чаще ставится необходимость целостного развития специалиста.

Современная психология в своих исследованиях профессиональной идентичности методологически основывается на различных подходах.

*Личностно ориентированный* подход (Д. А. Белухин, Б. С. Бра-тусь, Н. А. Алексеев и др.) рассматривает социально-профессиональ-

ное развитие личности как субъектный процесс. При этом условия развития личности рассматриваются как условия развития профессиональных и личностных качеств.

Важное значение имеет *аксиологический* подход (О. Г. Дробницкий, А. Г. Здравомыслов, Е. В. Бондаревская и др.), который в контексте нашего исследования означает изучение явлений и процессов с позиций их ценности для функционирования и развития личности и организации.

*Деятельностный* подход (Л. С. Выготский, Б. Ф. Ломов, А. А. Леонтьев и др.) рассматривает процесс развития организации и деятельность каждого отдельного человека в ней как систему, включенную в общественные отношения. При этом особую важность приобретает мотивационно-потребностная сторона деятельности как на уровне личности, так и на уровне организации. Вместе с тем деятельность окрашивается личностным смыслом, что влияет на степень активности человека и его участие в жизни организации, определяет личностные диспозиции, способствует формированию корпоративного и организационного поведения.

Феномен идентичности активно разрабатывался в русле *общепсихологических* и *социально-психологических* исследований с 60-х гг. XX в. в рамках зарубежной (Э. Гоффман, Э. Дюркгейм, Ч. Кули, Дж. Марсиа, Дж. Мид, Дж. Тэрнер, Э. Эриксон, Ш. Струкер, Б. Шефер, Б. Шледер, Р. Бернс, Г. Брейкулер и др.) и отечественной психологии (А. И. Гобрачева, М. Г. Марков, С. А. Баклушинский, Н. Г. Орлов, Б. А. Вяткин, В. Ю. Хотинцева, Ю. П. Поваренкова и др.).

Начало изучению профессиональной идентичности положили зарубежные психологи (Д. Сьюпер, Дж. Холланд, Ф. Вондрачек, Д. Блуштейн и др.). Отечественные исследователи обратились к проблеме профессиональной идентичности в конце 90-х гг. XX в. В рамках отечественной традиции исследователи обращаются к изучению профессиональной идентичности как феномена, возникающего и получающего развитие в ходе становления профессионала. Наиболее значительные работы в данной области принадлежат Е. П. Ермолаевой, Л. Б. Шнейдер, Ю. П. Поваренкову, Н. Л. Ивановой, М. М. Абдуллаевой и др. В рамках идей профессионального становления личности Ю. П. Поваренков рассматривает профессиональную идентичность как явление системное, динамичное и уровневое, тесно связанное с дру-

гими элементами профессионального развития человека: профессиональным самоопределением, профессиональной самооценкой, профессиональной деформацией.

В отечественных исследованиях идентичности также часто используется идея о статусах идентичности (Л. Б. Шнейдер, М. Ю. Марина, М. С. Коданева). Наибольшего внимания заслуживает работа Л. Б. Шнейдер, которая рассматривает структуру, генезис и условия становления профессиональной идентичности. Хотя сама Л. Б. Шнейдер не ссылается на Дж. Марсиа и его теорию статусов идентичности, выделенные ею статусы идентичности не только по своим названиям, но и по раскрытому содержанию так или иначе отсылают нас к теории Дж. Марсиа. В своей работе Л. Б. Шнейдер описывает поведенческие проявления и психологические особенности каждого статуса.

Исследованию условий и особенностей формирования идентичности у студентов гуманитарных специальностей посвящено много работ (Л. Б. Шнейдер, М. Ю. Марина, О. Я. Емельянова, З. В. Ермакова, Ю. В. Гарбузова, В. А. Кениг и др.). Все они обращаются к периоду профессиональной подготовки и рассматривают различные особенности становления профессиональной идентичности, условия и особенности ее формирования, зависимость от правильности профессионального выбора.

Но отечественные и западные исследователи (Л. Б. Шнейдер, Е. П. Ермолаева, Т. В. Мищенко, Е. Н. Кирьянова, М. Аргайл, Дж. Зоненфельд, К. Мак-Говен, Л. Харт) связывают феномен профессиональной идентичности (в статусе достигнутой, зрелой идентичности) с процессом длительной *профессионализации* и усвоением различных компонентов конкретной профессиональной сферы (умения и навыки, ценности, профессиональный этикет, идеалы, оценки и пр.). Действительно, как показывают исследования, проведенные на кафедре психологии образования и профессионального развития в РГППУ, наиболее остро потребность в обретении профессиональной идентичности ощущается личностью уже после окончания вуза, с началом непосредственно трудовой профессиональной деятельности, и, вероятно, связана с кризисом профессиональных экспектаций.

Существенные отличия зарубежных исследований от отечественных состоят в стремлении *операционализировать профессиональную идентичность*, рассмотреть практическую ее направленность. Уже

достаточно продолжительное время зарубежные ученые проводят различные исследования и обсуждают вопрос, как идентификация проявляется в профессиональном контексте (Brown, 1969; Lee, 1969, 1971; Hall и Schneider, 1972; Rotondi, 1975). Однако анализ этих исследований показывает, что концепт идентификации имеет недостаточное теоретическое обоснование, и прежде всего не обоснована операционализация понятия «идентификация». Так, во многих работах идентификацию определяют лишь при помощи ответов на несколько или даже один вопрос, с помощью этого понятия измеряют намерение уволиться, активность при выполнении работы или воспринимаемую поддержку со стороны организации. Именно по этой причине концепт идентификации, который основан на теории социальной идентичности и самокатегоризации, валиден для понимания и анализа идентификации с организацией.

Идентификация положительно влияет как на отдельного сотрудника, так и на организацию в целом. Сотрудники, которые больше идентифицируют себя с организацией, как правило, реже испытывают стресс в процессе выполнения работы, они чувствуют себя более здоровыми и удовлетворенными (van Dick & Wagner, 2001).

Взаимосвязь между удовлетворенностью работой и продуктивностью, которую ожидают от сотрудника, выражена достаточно слабо. Однако мы можем говорить о том, что сотрудник, который идентифицирует себя с организацией и принимает на себя обязательства, демонстрирует более высокую продуктивность (Meyer & Allen, 1997). Но, перечисляя в дальнейшем положительные эффекты идентификации, не следует забывать о том, что слишком сильная идентификация может иметь также негативные последствия. Степень идентификации сотрудников можно определить также по значимым организационно-экономическим данным.

Тот факт, что идентификация способствует также большей удовлетворенности и лучшему здоровью сотрудников, можно объяснить тем, что идентификация крайне важна для удовлетворения потребностей человека. В этой связи Пратт (Pratt, 1998) проанализировал четыре потребности, удовлетворение которых зависит от идентификации.

Уже на протяжении многих десятилетий проводятся многочисленные исследования в сфере взаимосвязи профессиональной идентичности и обязательств (Meyer & Allen, 1997). Взаимосвязи между

обязательством и продуктивностью, с одной стороны, отношением к работе, с другой стороны, определяли при помощи метаанализов (Mathieu & Zajak, 1990; Organ & Ryen, 1995).

*Метаанализ* – это метод, который обобщенно анализирует результаты исследований в определенной сфере и при этом может определять долгосрочные тенденции или тенденции для различных условий. Результаты этих метаанализов (Mathieu & Zajak, 1990; Meyer & Allen, 1997; van Dick, 2001, 2003) показали, что сотрудники, которые испытывают аффективную привязанность к своей организации, обладают высоким уровнем идентичности.

Методологическую основу исследования составляют философские и психологические концепции, раскрывающие природу личности, психологические механизмы и стадии развития личности, психологические особенности целенаправленного формирования профессионально важных подструктур личности.

Концептуальную основу изучения проблемы составляют современные социальные и социально-психологические теории в области формирования профессионально-квалификационной структуры работников; принципы системного подхода к исследованию системно-социальных объектов, раскрытые в работах Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой; концептуальные представления о механизмах и закономерностях профессионального развития личности (С. Г. Вершловский, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, А. К. Маркова, К. К. Платонов); принципы формирования обобщенных способов деятельности (В. В. Давыдов, В. С. Леднев, В. Д. Шадриков, С. Е. Шишов); концепция личностно ориентированного образования (Н. А. Алексеев, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, И. С. Якиманская) и др.

Кроме того, теоретико-методологическую основу исследований составляют положения психоанализа и гуманистической парадигмы, когнитивная концепция и теория деятельности, исследования по проблеме профессиональной идентичности (Р. Финчман, Э. Эриксон, Дж. Мид, Е. П. Ермолаева, Л. Б. Шнейдер, Ю. П. Поваренков, Н. Л. Иванова), исследования в области применения арт-технологий в процессе профессионализации в качестве диагностических методов (Л. Д. Лебедева, В. И. Кокоренко, В. В. Горев, Т. Ю. Колошина).

Немаловажное значение в исследовании уделяется *структурно-функциональной* и *феноменологической* традициям анализа личности, в рамках которых мы имеем возможность рассматривать феноменоло-

гию самого явления профессиональной идентичности вне контекста психологии личности, что позволяет использовать ряд диагностических процедур, не требующих количественного анализа.

Особого внимания заслуживают *интеракционистский* и *когнитивный* подходы к развитию профессиональной идентичности. С позиций когнитивного подхода Г. Тэджфела и Дж. Тернера идентичность формируется на основе представлений человека о мире, которые организуются в связанные между собой интерпретации – установки, стереотипы, ожидания, идеи, выступающие регуляторами поведения. М. Аргайл писал о связи профессиональной идентичности с профессионализацией индивида, которая, в свою очередь, рассматривалась как сложный процесс, включающий в себя профессиональный тренинг, усвоение стандартов и требований к выполнению деятельности, понимание норм поведения в рамках профессиональных групп.

С позиции Дж. Зонненфельда, идентичность проявляется и трансформируется в ходе профессионального развития, при этом процесс профессионального развития тождествен движению по карьерной лестнице.

Процесс выбора среди альтернативных вариантов при формировании идентичности является ведущим и в подходе А. Ватермана к определению идентичности. В его работах акцент делается на ценностно-волевой аспект развития идентичности. Идентичность связана с наличием у человека четкого самоопределения, включающего выбор целей, ценностей и убеждений, которым человек следует в жизни. Цели, ценности и убеждения А. Ватерман называет элементами идентичности. Он подчеркивает, что исследование идентичности следует вести по двум указанным линиям, рассматривая процессуальные и содержательные стороны в их единстве и взаимосвязи, что дает возможность не только проследить пути формирования идентичности, но и понять значения для личности выборов, сделанных в той или иной сфере жизни.

В концепции идентичности Р. Финчмана внимание при рассмотрении профессиональной идентичности уделяется осознанию профессиональных требований, этических норм, ценностей при формировании профессиональных ценностей.

К. Мак-Говен и Л. Харт основной акцент делают на процессе социального научения, включающего приобретение специфических знаний и навыков, которые требуются для выполнения профессиональных ролей, и развитие новых ценностей, установок и компонентов профессиональной идентичности.

В отечественной психологии термин «идентичность» появился недавно, поэтому в исследованиях, касающихся идентичности, наблюдается тенденция соотнести, отождествить уже существующие термины «профессиональное самоопределение», «профессиональное самосознание», «профессиональная компетентность» с термином «профессиональная идентичность», исследовать связь между профессиональной идентичностью и образом профессии, профессиональной готовностью, профессиональной пригодностью, профессиональными планами, карьерой. В рамках отечественных подходов к исследованию профессиональной идентичности показано, что данный феномен – продукт длительного личностного и профессионального становления, зависящий от социальных условий (Л. Б. Шнейдер, Ю. Б. Поваренков, Н. Л. Иванова, Е. П. Ермолаева).

Интерес к проблеме профессиональной идентичности сегодня неуклонно растет и приобретает особую актуальность, поскольку стремительно изменяются социально-экономические условия в стране, и это обстоятельство диктует новые требования к подготовке специалистов. Подготовка будущих профессионалов – одна из важнейших задач современного общества. Именно профессионалы смогут ответить на вызовы, которые в глобальном масштабе стоят перед нашей страной.

### **3.2. Духовно-нравственные основы воспитания социокультурной идентичности у студентов**

В современной России одним из главных противоречий является противоречие между *социокультурной традицией и модернизацией*. Традиция пока не развивается органично, а просто блокируется настойчивым насаждением стандартов Запада. Большинство граждан находятся в состоянии неопределенности относительно главных *смысложизненных* вопросов и испытывают неуверенность в проектировании своей жизни. Исчезли *ценностная стратегия, большой проект* развития страны. В народном сознании происходит размывание национально-культурной *идентичности* и целеполагания. Этим объясняется потеря народом как *субъектом* самостоятельности и инициативы. Одно обустройство внешней жизни разрешить духовный кризис, конечно, не может. Необходимо целенаправленное *воспитание*, которое соединило бы «связь времен», традиции и инновации, поколения советского и постсоветского периодов.

К основам такого воспитания следует отнести чувство родного и Родины, понимание великого исторического ранга России, волю к совершенству (гармонию истины, добра и красоты), культурную идентичность (духовное чувство «мы»), верность и служение общему делу на благо Отечества, основу основ – *нравственность*, субъектные качества (способность к самоопределению, самодеятельности, самоорганизации и самоуправлению), этику труженика, сверхклассовую братскую солидарность, лояльное правосознание, гражданское достоинство и профессиональную честь, культурное сотрудничество.

Отметим особо некоторые основы воспитания.

1. Отечественная культура своими корнями уходит в подсознательное чувство *родного*. Это чувство *корневое*. Из него вырастают *жизнеприемлющая* установка, а не *жизнеотвержение*, *традиции* и национальная идентичность, *преемственность* поколений, семья и Родина, творческий потенциал личности. Это чувство объективируется в благое содержание жизни, как любимый человек, семья, отеческое наследие, соборное «мы», родная культура, Родина, творческая жизнь.

Чувство родного – одно из самых древних и самых сильных социальных чувств. Оно синкретично и целостно, емко и гениально. В нем этнонациональные, кровнородственные, этнокультурные, нравственные, эстетические и религиозные чувства сливаются в трудновыразимый духовный трепет и интенсивно побуждают продуктивное воображение к творчеству и бескорыстному дару. Родному человек дарит лучшую часть своей души. Творчество есть вдохновенное желание осуществить бескорыстный дар чему-то дорогому, «особенно родному» [310].

Это чувство выводит сознание из-под власти узких формальных предписаний, идущих от технической рациональности, односторонней «научности» и окостеневших социальных статусов, и побуждает мышление работать интуитивно по сверхрассудочным творческим схемам. Чувство родного – основа душевного здоровья. Оно сублимируется, т. е. возвышается, в культурное творчество, в искренность души и в истинную самореализацию личности. В корневом чувстве родного и в его культурной сублимации заключается поразительная жизнестойкость и мощный творческий потенциал традиционных обществ как в прошлом, так и в настоящем. В стихотворении «Два чувства дивно близки нам» А. С. Пушкин чувство родного называл «животворящей святыней», основой «самостоянья человека», «величия его»,

без этого чувства «наш тесный мир – пустыня», «душа – алтарь без божества». Патриарх отечественной драматургии В. С. Розов, сопоставляя отечественные ценности с западными, заключает: «Знаете, что душу питает? Это родное, особенно родное и близкое. Без этого, наверное, русскому человеку нельзя» [310]. Это чувство питало творчество классиков отечественной культуры, сообщало им продуктивность и было для всех слоев народа России самым надежным иммунитетом против всех форм *отчуждения*, включая западничество. Западничество выражает отчуждение от подлинно родного, будь то неприятие национального самосознания, отечественных традиций и культуры, патриотизма; бегство от отечественного наследия в интернациональную глобалистику, в мир утопий, что присуще и нынешним западникам.

2. Российское воспитание основывается на духовном опыте народа России, примерных деяниях ее подвижников и героев, отечественной истории и культуре, ответственности перед Родиной и народом, на главной установке, приемлемой для людей разных убеждений: «Кто бы я ни был, я служу России, не мамонне и не просто “начальству”, не карьере и не просто работодателю. Но именно России: ее спасению, ее строительству, ее качеству, ее совершенству, ее величю, ее оправданию перед лицом Божиим» [132, с. 183].

Россия выше классов и партий, вождей и государей; она – общее произведение предшественников и современников и достояние не только живущих, но и будущих поколений. И самое важное для ныне живущих не предать, а передать Россию наследникам как дар и воспитать их так, чтобы они понимали *великий исторический ранг* России в религии и культуре, политике и хозяйстве; *чтобы они понимали, в какой стране они живут, какие задачи перед страной стоят и что им надо делать согласно великому рангу России, а не рецептам зарубежных советников*. Нет нужды возвышать ранг России. Он и так велик. Но нет нужды и занижать его, стыдиться наших достижений и заслуг досоветского и советского периодов.

3. Родина начинается с семьи, родного дома и обретается пониманием того, что она есть *дух народа* в его лучших качествах. Дух народа развернут в культуре. Любовь к Отечеству – это духовное чувство, это любовь к духу и культуре взрастившего меня народа. Патриотическое чувство – достояние культурного человека, а не бродяги, не кочевника.

4. Воспитание духовности означает воспитание *любви к совершенству, к объективно лучшим содержаниям*. Совершенство есть содержание духа, а любовь – верный акт приятия совершенства. Этому посвящены самые важные заветы Спасителя: «будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный», и «любите друг друга». Совершенное просвечивает в природе, его жаждут по-своему ученые и художники, философы и религиозные подвижники, миллиарды духовно зрячих людей. Свет совершенства струится из творений классиков культуры, он творчески питал классическую русскую литературу, музыку и живопись, русскую философию и православное богословие.

*Из совершенного произрастают дух и религия, культура и воспитание.* Религия культивирует любовь к совершенному, исходя из его абсолютного Первоисточника. «Быть духом – значит определять себя любовью к объективно лучшему. Воля к Совершенству есть основная сила духа и основное побуждение всякой истинной религиозности» [131, с. 56]. В культуре дух совершенства воплощается в зримые *образцы человеческой субъективности*. Культура начинается там, где «духовное содержание ищет себе верную и совершенную форму» [134, с. 291]. Как однородный луч света преломляется в бесконечное многообразие цветов, так и *чувство совершенства выражается в спектре всех положительных ценностей и качеств человека: любви и добра, совести и достоинства, верности и служения, мастерства и художества, справедливости и братской солидарности, окрыленной веры*. Ибо человек любит лучшее, достоинство он обретает не в пустяках, а в великом и прекрасном, он верен совершенному, им он вдохновляется в творчестве и во всяком мастерстве, ему он служит за совесть и готов его храбро оборонять мечом. Любовь к совершенству направляет мышление к объективной истине, волю к добру, созерцание к красоте, а веру к абсолютным ценностям, к божественному и священному. Стремление к совершенному захватывает все существо человека и облагораживает все его проявления; оно соединяет *инстинкт с идеалом, натуру с культурой, подсознание с сознанием*, гармонизируя субъективность. *Автономия личности в самоопределении и волевым самоуправлении на основе совершенных содержаний есть фундамент нравственности (совесть), правосознания и продуктивного творчества*. Любовь к совершенному обретается путем усвоения культуры. Как нет безнациональных народов и культур, так нет без-

национальных систем воспитания. Национальность есть *самоидентификация* человека с той или иной *культурой*. Угасание чувства родного и Родины есть сущая беда, обрекающая человека на творческое бесплодие и скитания по чужим дорогам и под чужими окнами.

5. Общее дело (будь то производство, образование и т. д.) есть объективирование продуктивно-творческих сил человека. В нем оптимальным является *согласование меры целого с мерами частей, социальная синергия* – слияние энергий, соучастие, сотрудничество, кооперация совместных усилий. Такая согласованность обеспечивает здоровое состояние общества и человека, гражданина и государства, воина и армии, личности и коллектива. Здоровье есть, по определению ЮНЕСКО, телесное, психическое и социальное благополучие. Здоровье выражает гармонию целого и частей. Болезнь, регресс начинаются тогда, когда часть обособляется от целого и *претендует* на его роль. В итоге гибнет целое, гибнет и часть со своими претензиями. Так раковая клетка убивает организм, эгоизм подтачивает коллектив, а *верховенство прав человека над правами народа на его землю, историю и культуру разлагает нравственность, правосознание и государство*.

В России народ выстрадал закон социальной синергии. Народное сознание всегда оценивало как положительные ценности любовь, дружбу, товарищество, сотрудничество, взаимопомощь, солидарность, патриотизм, соборность, государственный подход с позиций *целого*, самоотверженность ради общего дела, и наоборот, гордыня, эгоизм, тщеславие, местничество, сепаратизм, раскол всегда осуждались народом как великое несчастье, как болезненное состояние. Понимание проблем с позиций общего дела резко *расширяет горизонт сознания: ориентирует личность избирать ценности не только потому, что они хороши для нее, но в первую очередь потому, что они хороши сами по себе, являются объективно лучшими по своим качествам, и в силу именно таких качеств они достойны признания не только данной личностью, но и другими людьми; стать полем общего согласия и сотрудничества, взаимного понимания и доверия, служения и верности*. Так сознание прорывает узкий горизонт единичных и частных содержания и углубляется в их всеобщую основу: за «моим» и «твоим» оно прозревает «наше», за многими «я» – «мы», за внешними культурными различиями – существенное тождество человеческого духа, за полиэтничностью – единство человеческого рода, за индивидуальным – сверхличное.

Без служения надличностным ценностям теряется *смысл жизни, обесмысливаются деяния подвижников и героев, патриотизм, исчезают глубинная мотивация творчества и духовно-нравственная основа воспитания*. «Бесмысленно братья за меч тому, – отмечал И. А. Ильин, – кто не знает и не имеет в мире ничего выше самого себя и своей личной жизни: ибо ему вернее бросить меч и спастись, хотя бы ценой предательства и унижительной покорности злодеям» [133, с. 468]. Что осталось бы от России, если бы св. Сергей Радонежский и св. митрополит Гермоген, А. В. Суворов и Г. К. Жуков усомнились бы в служении Отечеству, а воины этих полководцев засомневались бы в благородстве этики «отдать жизнь за други своя»? Социальная синергия есть одно из выражений гармонии и совершенства: человек претерпевает некоторое отрицание своего своемерия и своеволия, чтобы *утвердить себя субъектом общего дела в составе целого*. В общем деле он не теряет, а *обретает существенные личностные качества*, осуществляя себя не в пустяках, курьезах и ерунде, а в делах общеинтересных и общезначимых.

6. Идентичность личности означает *усвоение и реализацию тех социокультурных эталонов, которые личность принимает искренне и добровольно*, отождествление субъектом ценностного «ядра» своего «Я» с должными образцами. От выбора таких эталонов зависит образ жизни, жизненный путь и судьба человека. А из судеб каждого складывается судьба страны, ее историческая траектория.

Проблема идентичности личности, народа является сложной своей многоаспектностью – исторической, национальной, социальной, культурной и религиозной. Потеря ценностной стратегии в развитии страны объясняется эрозией национально-культурной идентичности, себестождественности коллективного «мы». Кризис идентичности – это «резкая девальвация всех присущих данной культуре общезначимых сверхличностных идеалов, что ведет к массовому психическому дискомфорту, чреватому иррациональными деструктивными срывами» [28, с. 394]. Такой кризис подобен деперсонализации личности, ибо личность теряет свое «сверх-Я», то самое ценное, во что она верит, чем руководствуется на жизненном пути, с чем соизмеряет свой выбор в важных вопросах жизни, чему готова служить добровольно и свободно, вплоть до самоотверженности. Без «сверх-Я» остается одно

эмпирическое «я», наполняемое всякий раз «вихрями» повседневности. Теряется главное – критерии самоопределения, выбора, оценки и должного, теряются субъектные качества, самостоятельность. Вне идентичности индивид расколот и несчастен. Он во всем *релятивист*. Вопрос о добре и зле он подменяет вопросом об относительно полезном и относительно ущербном. Его «да» заигрывает с «нет». «В его душе, – писал А. И. Ильин, – много центров. Каждому он клянется в верности. Как только один из центров оказывается слишком требовательным, он тут же съезжает на “другую квартиру” души и устраивается там поудобней. Он ни с чем не связан подлинной верностью, ко всему готовый, ни во что не верующий, ничего не любящий, скорый на предательство, довольный собой» [136, с. 438]. Он «политкорректен» и «толерантен», т. е. облачен лукавыми идеологами в «смирительную рубашку». Он несчастный и расколотый индивид.

Студенты особо не задумываются над вопросом идентичности. Она формируется у них неосознанно, стихийно. У них велика забота об учебе и разнообразны соблазны современного города, включая те «виртуальные кумиры», которые фабрикуются на телеэкране. В становлении идентичности важны сам «дух» учебного учреждения, личностное влияние педагогов, образы *выдающихся* людей в истории культуры и профессионального дела. Идентичность личности будущего специалиста – центральный вопрос воспитания. В его решении можно отметить важность следующих положений.

Во-первых, необходимо формировать у студентов чувство принадлежности к многовековой истории России, к отечественной культуре, к продолжению деяний подвижников и героев, создавших Россию, к профессиональному классическому наследию предшественников.

Во-вторых, важное значение для студентов имеет образ должного человека, некий силуэт эталона, увлекающий своей креативностью, вдохновенным творчеством, духовным «горением», мастерством своего дела.

В-третьих, важнейшим в преподавании является раскрытие внутреннего мира классиков науки, философии и т. д., т. е. метод *персонификации*. Пусть студенты узнают борения, соблазны и победы тех, кто создал Россию – святых, подвижников, ученых, философов, педагогов, предпринимателей, воинов, политиков и т. д. Пусть возгорятся их сердца. Пусть, образно выражаясь, А. С. Пушкин будет для них притягательней, чем компьютер.

В-четвертых, главное в личности – это нравственный стержень, побуждающий ценить как свое личное достоинство, так и достоинство каждого человека, а значит, добросовестно относиться к профессиональному делу вопреки всем искушениям. Нравственность – *первооснова всех аспектов идентичности, пропуск в человеческую общность*, в науку, в профессиональное дело. Вне ее начинается деградация во всех областях жизни и верхов, и низов. Чего ждать от безответственного индивида, будь то педагог, священник, врач, офицер, политик, судья, художник? Нравственность – абсолютное условие *человеческой общности*, поэтому все народы подкрепляют ее *Абсолютом, божеством*. В антропогенезе социальная связь возникла как *самоограничение* инстинктов ради сохранения общности. И такому самоограничению мы, люди, будем учиться всегда, ибо каждый соединяет в себе природное и социокультурное, динамику инстинктов и духовные ценности.

Именно нравственность пронесла через тысячелетия, кровь и слезы *человеческое достоинство*; она является *идеологией достоинства человека, адекватной* формой социальных отношений. Грех упрощенного материализма связан, в частности, в сведении нравственности к несущественной форме социальной связи, по схеме «остаточного принципа». *Но то, что нравственно, то всегда и разумно, и экономично, и жизненно благодатно не только для меня, но и для всех*. В нравственных отношениях субъекты признают *равноценность достоинства друг друга*, поэтому свободно доверяют друг другу – так рождаются взаимная *ответственность* и духовная солидарность. С такого признания и начинаются нравственность, становление идентичности личности.

Итак, основная цель воспитания – сформировать *российский характер* – такую духовную формацию, которая позволяет человеку сердцем и умом воспринимать Россию как родное лоно и Родину, верить в ее судьбу и в творческие силы ее народа, служить России верно и честно, уметь кооперировать свои усилия с усилиями других на основе объективно лучших содержаний.

### **3.3. Ценностно-смысловые детерминанты профессионального «Я» руководителей среднего звена**

В проведенном исследовании рассмотрены результаты изучения ценностно-смысловых основ профессиональной идентичности, выявлены различия в структуре ценностей руководителей и специалистов, определены смысловые основы профессиональной идентичности.

Управление человеческими ресурсами в современных условиях обусловлено неоднозначной ситуацией на рынке труда: переизбытком неквалифицированной рабочей силы, представленной многочисленными офис-менеджерами, менеджерами по продажам, работе с клиентами и пр., и острым дефицитом квалифицированных работников рабочих специальностей, инженерно-технического персонала. Руководители современных предприятий экономически заинтересованы в максимально эффективном использовании имеющихся трудовых ресурсов, особенно в ситуации нехватки профессиональных кадров. Приобретаемые персоналом профессиональные знания, новые умения, опыт будут приносить доход, а не просто окупаться, если каждый работник будет понимать значимость и значение своей деятельности, наполнять ее смыслом, развиваться профессионально и личностно, принося тем самым доход организации. Результатом профессионального развития и самоопределения становится профессиональная идентичность, обнаруживающая общность индивида с профессиональным сообществом, включая интересы, мотивы, цели, ценности, что отражает отношение человека к своей профессиональной деятельности, определяет его поведение в профессиональной и бытовой ситуации.

Профессиональная идентичность связана с ценностями профессии, на что указывают многие исследователи (А. Ватерман, А. Таджефел, Р. Ванн Дик, Ю. П. Поваренков, Е. П. Ермолаева, Л. Б. Шнейдер, Н. Л. Иванова и др.). Ценностный аспект профессиональной идентичности проявляется на уровне профессионального самосознания, когда личность принимает профессиональные ценности как важные и значимые без учета особенностей осуществления профессиональной деятельности. Позитивное принятие ценностей профессиональной деятельности, их осознание, интериоризация в систему ценностей личности, руководство ими в практической деятельности способствуют профессионально-нравственному поведению и являются основой для формирования профессиональной идентичности. Позитивная оценка профессиональной деятельности индивида и ее результатов со стороны других людей (потребителей), общества в целом и государства подкрепляют профессиональную идентичность и ее ценностные основы. Ценности профессии становятся главными регуляторами деятельности профессионала, но профессионал может также вносить изменения, корректировать эти ценности, которые, таким образом, выходят на новый виток спирали своего существования в профессии.

М. Рокич так определяет ценности: «устойчивые убеждения в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения либо конечная цель существования» [Цит. по: 18, с. 16]. Из определения видно, что ценности М. Рокичем делятся на ценности-цели (терминальные) и ценности-средства (инструментальные).

По мнению А. Г. Здравомыслова, ценностные ориентации – это важнейший элемент внутренней структуры личности, закрепленный жизненным опытом индивида в непосредственной деятельности. Они отграничивают существенное и важное для данного индивида от несущественного, выступают связующим звеном между обществом, социальной средой и личностью, ее внутренним миром. Отграничивая важное от не важного, ценности личности значительно сужают поле эмоционального реагирования (мы реагируем только на то, что важно, оставляя прочее). Важно, что ценностным ориентациям личности присущи осознанность, устойчивость и положительная эмоциональная окрашенность.

Ценностные ориентации, представленные в опроснике М. Рокича, носят общий характер, и, анализируя иерархию ценностей, Д.А. Леонтьев отмечает, что они могут группироваться в содержательные блоки по самым разным основаниям, в зависимости от задач исследования, в том числе относящимся к профессиональной и трудовой деятельности.

На основании изложенных выше представлений о профессиональной идентичности и ее ценностных основах нами было проведено исследование, в котором особое внимание мы уделили ценностным ориентациям профессионалов как базовым конструктам профессиональной идентичности. Под ценностными ориентациями мы понимаем осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него.

Также для исследования профессиональной идентичности мы использовали методику семантического дифференциала (далее – СД). Методика 25-шкального СД не является традиционным инструментом исследования идентичности и ценностной сферы, однако ее использование является эмпирически оправданным, как показывает анализ опубликованных исследований (Т. С. Баранова, М. М. Абдуллаева, З. В. Ермакова, Л. И. Дементий). Большинство исследователей, используя методику СД, не отступают от традиционной интерпретации, пользуясь

выделенными Ч. Осгудом ведущими факторами – Оценкой, Силой и Активностью. Отечественные исследователи доказали, что существуют дополнительные, вполне устойчивые следующие факторы: Комфортность (выделяется как часть Оценки), Сложность, Упорядоченность [278]. Однако это не изменило сути получаемых в результате данных, ведь СД акцентируется на общих эмоциональных реакциях индивида на предъявляемый объект оценивания. Заметим, что, как правило, оценивается не непосредственно сам объект, а его заместитель в сознании – значение и смысл объекта. В своих работах А. Г. Шмелев показывает, что созданная в рамках бихевиористского подхода процедура СД, позволяющая реконструировать семантическое пространство, может соответствовать и деятельностному подходу, обогащая понимание понятия «значение» и помогая выстраивать модель внутреннего мира человека – систему его значений. А. Г. Шмелев описывает значение как систему тройственного морфизма: «Системы значений существуют как морфизмы денотативных, операциональных и оценочных категориальных систем ... в них реализуется единство когнитивных, операторных и интимно-личностных (аффективно-мотивационных) единиц деятельности» [367]. По предположению А. Г. Шмелева, именно аффективный компонент в общем случае описывается пространством «Сила, Оценка, Активность», однако он лишь реакция на значимые, имеющие смысл мотивы личности. На наш взгляд, именно аффективно-мотивационный компонент обращения к значению способен свидетельствовать о том, представляет ли данное значение ценность, является ли предпочтительным с позиции регулирования деятельности.

Так, в нашем случае респондентам, выполняющим методику 25-шкального СД, давалось задание оценить собственное представление об объектах «Я профессионал» (точнее представление о том, «какой я профессионал на самом деле»), «Я возможный профессионал» («каким профессионалом я могу стать») и «Я идеальный профессионал» («каким профессионалом я хотел бы стать»). Таким образом, используя результаты методики, мы можем оценить эмоциональную реакцию как компонент идентификации индивида с профессией. Однако понятие «профессионал» достаточно широко, профессионально обусловленная структура личности содержит несколько компонентов: направленность, профессиональную компетентность, профессионально важные качества и профессионально значимые психофизиологические

свойства. И ценностные ориентации, связанные с профессиональной деятельностью, являются частью этой структуры.

В исследовании мы предположили, что существует определенная взаимосвязь между значениями понятий «Я профессионал» (Я), «Я возможный профессионал» (ВЯ) и «Я идеальный профессионал» (ИЯ), «репрезентирующими сознанию координацию предметных условий деятельности и операционального состава деятельности, регулирующими деятельность в соответствии с определенными целями и мотивами» [367], и ценностными ориентациями личности, относящимися к трудовой деятельности. Выявленные взаимосвязи будут свидетельствовать о значимости тех или иных ценностных ориентаций в жизни и в непосредственной деятельности испытуемых.

В исследовании принимали участие две профессиональные группы: руководители инженерных подразделений, работники крупного научно-исследовательского института (средний возраст – 48 лет), а также высококвалифицированные специалисты железнодорожного транспорта (средний возраст – 37 лет).

В исследовании были использованы следующие методики:

- 25-шкальный СД Ч. Осгуда (русскоязычная версия Е. Ю. Артемьевой с 3-балльной градацией выраженности каждого качества) [326];
- «Ценностные ориентации» М. Рокича (в адаптации А. Гоштаутаса, А. А. Семенова и В. А. Ядова).

Для математической обработки данных использовался пакет статистических программ SPSS Statistics 17.0, для проверки гипотезы о связях между переменными – коэффициент корреляции Пирсона.

Исследование ценностных ориентаций показывает, что иерархия терминальных ценностей, точнее, наиболее устойчивых доминирующих ценностей, занимающих первые позиции, сходна в обеих группах (табл. 7). Групповой ранг вычислялся как среднее арифметическое ранга по данным всей группы, после чего ценности с наименьшим средним приписывался ранг 1 и т. д.

Как видно из табл. 7, сходное значение имеет ценность «Здоровье», в обеих группах получившая ранг 1, а также ценности «Счастливая семейная жизнь» (средний ранг 3) и «Материально обеспеченная жизнь» (средний ранг 4,5). Ценность «Творчество» менее ценна для группы специалистов железнодорожного транспорта, ценность «Развлечения» имеет наименьший ранг в группе руководителей ин-

женерных подразделений. На наш взгляд, эти показатели отражают особенности каждой группы.

Таблица 7

Терминальные ценности с высокими рангами  
в двух профессиональных группах

Терминальная ценность	Групповой ранг	
	Руководители инженерных подразделений	Специалисты железнодорожного транспорта
Активная, деятельная жизнь	2	15
Жизненная мудрость	6	3
Здоровье	1	1
Интересная работа	3	7
Счастливая семейная жизнь	4	2
Материально обеспеченная жизнь	5	4
Любовь	8	5

Инструментальные ценности являются менее устойчивыми в сравнении с терминальными и отражают принципы, которыми руководствуется индивид, в нашем случае профессиональная группа, в своей деятельности. Для этих ценностей характерна большая межиндивидуальная вариативность, в силу чего и групповые результаты, представленные в табл. 8, отражающие наиболее значимые ценности, разные.

Таблица 8

Инструментальные ценности с высокими рангами  
в двух профессиональных группах

Инструментальная ценность	Групповой ранг	
	Руководители инженерных подразделений	Специалисты железнодорожного транспорта
Аккуратность	16	5
Воспитанность	11	1
Жизнерадостность	5	7
Исполнительность	10	6
Независимость	4	11
Образованность	2	14
Ответственность	1	2
Самоконтроль	6	4
Честность	3	3

Для нас интерес представляют ценности дела, в данную группу входят Аккуратность, Исполнительность, Образованность, Рационализм, Смелость в отстаивании своего мнения, Эффективность в делах, Твердая воля (результаты для этой группы ценностей приведены в табл. 9).

Таблица 9

Инструментальные ценности дела с высокими рангами  
в двух профессиональных группах

Инструментальная ценность дела	Групповой ранг	
	Руководители инженерных подразделений	Специалисты железнодорожного транспорта
Аккуратность	16	5
Исполнительность	10	6
Образованность	2	12
Рационализм	6	11
Смелость в отстаивании своего мнения	13	13
Твердая воля	14	15
Эффективность в делах	12	8

Результаты, приведенные в табл. 8, демонстрируют, что большинство инструментальных ценностей в группах имеют различные ранги. По данным исследований самого М. Рокича, наиболее устойчивыми ценностными ориентациями являются те, которые имеют высокие и низкие ранги. В нашем случае, велика вероятность того, что при повторном проведении этой методики на тех же выборках результаты будут совсем иными. Но можно ожидать, что в группе руководителей инженерных подразделений, где высокий групповой ранг имеют ценностные ориентации «Образованность», «Ответственность» и «Честность», они же останутся доминирующими как ценности, отражающие специфику профессиональной деятельности и деловых взаимоотношений группы. В группе специалистов железнодорожного транспорта высокий групповой ранг имеют ценности «Воспитанность», «Ответственность» и «Честность». Выделим ценности, имеющие близкие ранги в двух группах: «Ответственность» «Самоконтроль» и «Честность». В обеих профессиях подразумевается работа в относительно небольших группах: инженеры работают в группах в среднем от 4 до 8 человек; специалисты железнодорожного транспорта работают в группах от 2 до 7 человек в зависимости от типа

машины. Также деятельность в обеих группах связана с ответственностью за значимые материальные объекты. Поэтому стремление к ответственности и честности в профессиональной деятельности является важной ценностной характеристикой в обеих профессиональных группах.

Результаты, приведенные в табл. 9, демонстрируют, что большинство инструментальных ценностей дела в группах имеют средние ранги. В группе руководителей инженерных подразделений наибольшие ранги получили ценности «Образованность» и «Рационализм», в группе железнодорожников – «Аккуратность» и «Исполнительность». Однако в группе специалистов железнодорожного транспорта ценностные ориентации дела имеют средние и низкие ранги, т. е. не являются устойчивыми. Возможно, это говорит о низкой значимости трудовой и профессиональной деятельности в данной группе или низкой групповой тенденции к следованию определенным принципам в деятельности.

Для выявления взаимосвязей между эмоциональной реакцией на значение понятий «Я профессионал», «Я возможный профессионал» и «Я идеальный профессионал» и ценностными ориентациями, связанными с профессиональной деятельностью, эмпирические данные были подвергнуты корреляционному анализу с помощью коэффициента Пирсона. Результаты корреляционного анализа для выборки руководителей инженерных подразделений на уровне значимости  $p \leq 0,05$  представлены в табл. 10 (приведены шкалы СД, с которыми обнаружены связи).

Образ «Я профессионал» в группе связан с инструментальной ценностью «Эффективность в делах», стремление к эффективности в профессиональной деятельности увеличивает положительную эмоциональную, мотивационную и когнитивную самооценку. Также образ «Я профессионал» связан с терминальной ценностью «Интересная работа», которая, выступая в качестве жизненной цели, увеличивает мотивацию руководителей инженерных подразделений и их самооценку как профессионалов. Образ «Я возможный профессионал» имеет связи с инструментальными ценностями «Смелость в отстаивании своего мнения» и «Твердая воля». Мы объясняем это тем, что работа в научно-исследовательском институте имеет поисковый и творческий характер. Основывая свою деятельность на этих ценностях, руководители инженерных подразделений могут найти оригинальное решение поставленной задачи и отстоять его, укладываясь в строгие сроки, о чем говорит связь с ценностью «Исполнительность». Данная связь также доминирует в образе «Я идеальный профессионал».

Таблица 10

Результаты корреляционного анализа в группе руководителей инженерных подразделений

Ценность дела	Сила Y	Оценка Y	Сложность Y	Комфортность Y	Сила ВЯ	Активность ВЯ	Оценка ВЯ	Упорядоченность ВЯ	Комфортность ВЯ	Сила ИЯ	Активность ИЯ	Оценка ИЯ	Сложность ИЯ	Комфортность ИЯ
Активная деятельная жизнь														
Интересная работа	-3,364	-3,387												
Общественное признание														
Продуктивная жизнь						-3,322								
Развитие														
Аккуратность														
Исполнительность					-3,336					-3,361	-3,446	-3,416	-3,388	
Образованность														
Рационализм														
Смелость в отстаивании своего мнения						-3,334	-3,363	-3,402	-3,370					-3,338
Твердая воля					-3,353	-3,340	-3,326							
Эффективность в делах	-3,336	-3,419	-3,387	-3,379										

Таким образом, несмотря на то, что взаимосвязей инструментальных и терминальных ценностей дела с компонентами профессиональных образов у руководителей инженерных подразделений не много, но они все носят положительный характер (учитывая, что показатели методики «Ценностные ориентации» являются обратными). Восприятие себя в качестве профессионала имеет положительную взаимосвязь с ценностно-смысловой сферой, что говорит о значимости профессии и профессиональной деятельности. Рассматривая аффективно-мотивационный компонент обращения к значению «Я профессионал» как компонент идентификации индивида с профессией, мы можем говорить в данном случае о положительной и осмысленной профессиональной идентичности, имеющей четкие ценностные основания.

Иные результаты корреляционного анализа получены в группе специалистов железнодорожного транспорта (табл. 11). Здесь приведены шкалы СД, с которыми обнаружены связи. В табл. 11 представлены только результаты с уровнем значимости  $p \leq 0,05$ .

В группе специалистов железнодорожного транспорта образ «Я профессионал» связан с ценностью «Образованность», хотя большинство респондентов имеют среднее профессиональное образование, возможно, в данном случае эта связь говорит о достаточности уже имеющихся профессиональных знаний для выполнения ежедневных трудовых обязанностей. Следование в деятельности ценности «Аккуратность», а также «Воспитанность» повышает эмоциональную оценку как профессионалов. Компоненты образа «Я профессионал» не имеют взаимосвязей с терминальными ценностями дела. Образ «Я возможный профессионал» имеет только одну корреляционную связь с инструментальными ценностными ориентациями, мы считаем, что это свидетельствует об отсутствии какой-либо поведенческой перспективы в отношении профессионального будущего. Среди ценностей-целей стремление к деятельной и продуктивной жизни связано с активностным компонентом образа «Я возможный профессионал». Образ «Я идеальный профессионал» четко связан с двумя инструментальными ценностями «Исполнительность» и «Рационализм», что, на наш взгляд, хорошо отражает специфику профессиональной деятельности специалистов железнодорожного транспорта, когда, подчиняясь определенным ди-

рективам и инструкциям, работник не испытывает необходимости принимать какие-либо взвешенные решения. Среди терминальных ценностей с образом «Я идеальный профессионал» взаимосвязаны «Продуктивная жизнь» и «Общественное признание». Также среди терминальных ценностей положительную взаимосвязь с компонентами образа «Идеальный профессионал» имеют ценности «Любовь» и «Хорошие верные друзья», а ценность «Творчество» с ними взаимосвязана отрицательно.

Таблица 11

Результаты корреляционного анализа  
в группе специалистов железнодорожного транспорта

Ценность дела	Оценка Я	Упорядоченность Я	Комфортность Я	Активность ВЯ	Упорядоченность ВЯ	Сила ИЯ	Активность ИЯ	Оценка ИЯ	Упорядоченность ИЯ	Сложность ИЯ
Активная деятельность жизнь				-,350						
Интересная работа								,354		
Общественное признание										-,317
Продуктивная жизнь				-,368			-,324			-,346
Развитие										
Аккуратность	-,381									
Исполнительность								-,433	-,409	
Образованность		,372	,443							
Рационализм						,418		,459	,361	
Смелость в отстаивании своего мнения	,364									
Твердая воля					-,343					
Эффективность в делах										

Таким образом, данные корреляционного анализа для группы позволяют говорить о неустойчивости ценностных представлений специалистов железнодорожного транспорта о себе как о профессионалах, отсутствии профессиональной перспективы и четких ценностных ориентиров для дальнейшего профессионального развития. Важными для поддержания позитивных представлений о себе как о профессионале оказываются не профессиональная деятельность и достижения, а взаимоотношения с профессиональным окружением.

Результаты корреляционного анализа подтверждают взаимосвязь семантического пространства мира профессионала и ценностных ориентаций в профессиональной деятельности. Но далеко не все ценностные ориентации, выделяемые в отдельную группу как связанные с делом, деловой активностью, имеют такие связи. Каждый вид профессиональной деятельности специфичен, имеет свои особенности, и существуют ценностные ориентации, отражающие эту специфику.

Выявленные в исследовании существующие взаимосвязи вполне отражают специфику профессиональной деятельности конкретных исследуемых групп. Не всегда и не все ценностные ориентации, имеющие высокие ранги в профессиональной группе, связаны с семантическим образом профессионала. На наш взгляд, это отражает смысловое наполнение ценностных ориентаций, возникающее в процессе их непосредственной реализации в деятельности. Но мы не исключаем, что такая разница является результатом рассмотрения средних групповых рангов, в то время как корреляционные данные вычисляются по индивидуальным значениям.

Профессиональная деятельность, регулируемая осмысленными ценностными ориентациями, также наполняется смыслом, приобретает для личности особую значимость, что по сути и является проявлением профессиональной идентичности, раскрывает возможности для роста и самореализации. С другой стороны, ценностные ориентации в профессии не дают возможности оторваться от профессионального сообщества, задавая рамки доступного поведения и уровень качественного исполнения деятельности, создают основу для профессиональной интеграции и идентификации, что в конечном итоге отражается на всем производственном процессе.

### **3.4. Метапрофессиональные и метакомпетентностные ориентиры подготовки мастеров профессионального обучения в условиях растущей социально-профессиональной мобильности**

Назревшие изменения в подготовке мастеров профессионального обучения обусловлены ускоряющейся социально-профессиональной мобильностью, от которой отстают федеральные государственные образовательные стандарты, а также составленные в соответствии с ними основные образовательные программы. В то же время на фоне предшествующего исторического контекста современные изменения в профессиональном, прежде всего высшем, образовании демонстрируют тенденцию потери высшей школой доминирующего положения в сфере профессионального образования. Предложено авторское толкование того, как следует реагировать на современные реалии в мире профессий и высшем образовании. Идея заключается в признании приоритета метапрофессиональных, метакомпетентностных ориентиров. Материал данного пункта может найти применение в дальнейших исследованиях концептуально-методологических, организационных и содержательных основ подготовки мастеров профессионального обучения.

В Плане мероприятий («дорожной карте») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 30.12.2012 г. № 2620-р), разделе IV «Изменения в сфере профессиональной подготовки и среднего профессионального образования, направленные на повышение эффективности и качества услуг в сфере образования, соотнесенные с этапами перехода к эффективному контракту», Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 г. (приказ Минобрнауки России от 18.07.2013 г. № ПК-5вн) определены приоритеты государственной политики в области подготовки квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов среднего звена в Российской Федерации на долгосрочную перспективу. К внутренним факторам, влияющим на состояние и развитие системы профессионального образования отнесены инерционность системы среднего профессионального образования и медленный темп становления новой парадигмы профессионального образо-

вания, отвечающей задачам постиндустриального общества, а также старение преподавательского состава образовательных организаций и отсутствие у значительной части педагогических работников компетенций, необходимых для модернизации образования. В том числе и поэтому заметной тенденцией в сфере развития кадрового потенциала организаций и предприятий становится создание собственных центров и программ обучения персонала.

В то же время система образования Российской Федерации располагает значительным числом образовательных организаций, реализующих программы начального и среднего профессионального образования, существование которых необходимо особенно на старте профессиональной жизни российской молодежи. Важную роль в реализации этих образовательных программ играет особая, насчитывающая несколько десятков тысяч человек, социально-профессиональная группа – мастера производственного обучения, подверженная в настоящее время процессам стагнации и в некоторых случаях даже социальной «коррозии», что сказывается на количественном и качественном разрыве между потребностями экономики в рабочих кадрах и специалистах среднего звена и соответствием их квалификаций требованиям рынка труда. Особенно остро эта проблема ощущается в инновационном секторе и высокотехнологичных производствах. Об этом недавно сделал довольно развернутое выступление вице-премьер России Д. О. Рогозин [308]. Достижение же поставленной государством цели создания в Российской Федерации современной системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций, способной обеспечивать подготовку квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена в соответствии с потребностями экономики и общества, без высококвалифицированных мастеров производственного обучения не представляется возможным.

В связи с чем возникает вопрос об адекватности реализуемой парадигмы подготовки мастеров производственного обучения требованиям современного социума. Эта парадигма не является прямой наследницей советской модели, она претерпела существенные изменения в рамках компетентностного подхода. Но изменения преимущественно произошли на концептуальном уровне, даже федеральные государственные образовательные стандарты не обеспечили ту органи-

зацию образовательного процесса при подготовке будущих мастеров производственного обучения, при которой они станут кадровым гарантом модернизации экономики России. Попытки среагировать на это отставание от требований дня вылились в модернизацию федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (бакалавриат) и магистратуры (ФГОС 3+). Но и ФГОСы, особенно прогнозируемые последствия реализации в соответствии с ними составленных основных образовательных программ, нуждаются в дальнейшем критическом анализе.

В настоящее время возможно лишь обсуждение их концептуальных истоков и оснований, а также вариантов проектирования основных образовательных программ. В этой смысловой точке при работе и над программами, и над требующими более фундаментальных и решительных изменений стандартами, и над архитектурой всей сферы профессионального образования становится важным признание необходимости принципиального реагирования на качественное изменение социума, его профессиональной структуры, о которой во многих случаях уже приходится говорить как о структуре со значительной долей условности: та степень подвижности, обновляемости, стирания границ и роста неопределенности, которая все более характерна для мира профессий в современном социуме, делает даже применение термина «структура» к нему дезориентирующим.

В еще относительно недавние времена социум был инертен, стабилен, а значит, стабильной была его структура, в том числе профессиональная; требовалось лишь заполнить людьми все заранее заготовленные «ячейки» этой структуры. Ячейки же, возникшие зачастую в доисторические времена, мыслились вечными, потому им с древности, как правило, покровительствовал некий бог, бог-покровитель профессии или группы профессий [40, 391]. А исполнение социально востребованных функций мыслилось как сакральное служение человека этому богу. Профессия в таком случае – «богом-данное-призвание». Измена ему, перемена рода занятий сродни святотатству, социально осуждаема и практически невозможна. Эти представления сохраняются и в православной традиции, которая связывает род занятий уже не с каким-то языческим божеством, а со святым покровителем.

Технологическим условием такого социально-профессионального структурирования «выступает наличие большого числа типизированных ситуаций индивидуального социально значимого действия, которые могут стать основанием типизации индивидов в массовую группу-профессию, где каждый “делает одно и то же”, может без затруднений использовать текст деятельности коллеги по профессии, поскольку их тексты идентичны, образуют единый для общности профессионалов текст типизированных ситуаций и способов их социально значимого решения силами индивида... Присутствие в механизме социального кодирования семьи как основного транслятора освоенных профессиональных навыков делает либо все, либо подавляющее большинство профессий наследственными: сын наследует навыки отца. Межпрофессиональная миграция обычно крайне невелика и носит компенсирующий характер – институт ученичества, общественные работы, духовно-религиозные ордены не только поглощают избыточное население, но и постоянно корректируют демографические параметры распределения населения в профессиональную матрицу или, что то же, в матрицу фрагментирования корпуса социально необходимой деятельности по контурам сил и возможностей индивида» [280].

Сегодня мы оказались в другом социуме, в другой социально-профессиональной конфигурации. Случилась не просто перекомбинация социально востребованных ролей. Случилась их «разморозка», и плавление не привело и вряд ли уже приведет к новой устойчивой комбинации. Комбинаций стало сколь угодно много, а границы между ними весьма и весьма условны: «Сын кубанского парикмахера или плотника вряд ли унаследует профессию отца: перед ним огромный выбор деятельности по склонности и интересу. Сын парикмахера или плотника с берегов Ганга до самого недавнего времени жил в системе “джаджмани”, которая жестко определяла его будущую судьбу не только по профессии, но и по клиентуре, по размеру гонорара в виду натуральных поставок и услуг, даже по кругу возможных жен» [280]. Такой предсказуемый мир ушел или почти ушел в прошлое.

Мир профессий в современном социуме стремительно усложняется, за ним усложняются содержание, структура, формы профессионального образования. Но у всякого социального усложнения есть свой человекосоразмерный предел, выходя за который требуется принципиальное изменение содержания, его компановки, включая в нашем

случае структурирование самого мира профессий, а значит, и подготовки к вхождению в профессию, т. е. профессионального образования. Содержание и компоновка профессионального образования исторически пережили несколько принципиальных изменений, с помощью которых социум получал требуемых ему профессионалов, а профессии при этом имели свойство «вместимости» в человека, осваиваемости их обыкновенными, отнюдь не обязательно отмеченными признаками особой «гениальности» или «призванности» людьми [280]. Вынося за скобки экскурс в историю профессиональной структуры общества и следующую за ней историю профобразования, отметим приближение очередного вышеназванного предела: профессий стало не просто больше, но очень многие из них стали еще и быстро преходящими, а еще быстрее меняются запросы на профессионалов и к профессионалам, так что человеку все чаще приходится несколько раз менять род профессиональных занятий.

Современная система профессионального образования отреагировала на эту ситуацию перераспределением числа обучающихся на свои более высокие уровни, которые все менее специализированы, т. е. содержательно широки и, к сожалению, неизбежно поверхностны (бакалавриат). Профессиональное образование все меньше готовит к определенной профессии и все больше к возможности входить в некоторые (довольно широкий круг) профессии, но уже после получения образования, преимущественно в процессе трудовой деятельности. На деле образование, все еще называемое профессиональным, оказывается предпрофессиональным. И в этом нет ничего по отношению к нему уничижительного. Привычка выстраивать уровни образования лишь линейно мешает увидеть реальную сложность мира профессий, социума в целом. Всегда были, есть и будут профессии, подготовка к которым не требует значительных затрат, в том числе временных. Были, есть и будут другие профессии, подготовка к которым проходит несколько этапов. А многоэтапная подготовка требует не только времени, но и широкой содержательной основы, эрудиции, методологической культуры, а не доведенных до автоматизма рецептурно-исполнительских навыков. Высшее образование и является одним из таких важных этапов, на котором первостепенное внимание уделяется формированию широкой содержательной основы, эрудиции,

методологической культуры – это предпрофессиональная подготовка к вхождению в мир сложных профессий, причем в мир динамичный, вероятностный, малопредсказуемый.

Профессионализация есть неизбежное ограничение, «коридор» личностного развития. От того, чем характеризуется образованность овладевающего той или иной профессией человека, зависит, насколько глубоко он может в этот «коридор» погрузиться, а главное, насколько фатально он в этом «коридоре» «застрянет». Последнее в социуме растущей динамики становится весьма рискованным для человека, в том числе для его профессионального будущего. Но без этих рисков мир современных профессий невозможен. Значит, есть необходимость в оказании организационной, психологической и содержательной помощи людям, связавшим свою жизнь с профессиями, вдруг становящимися невостребованными. Но все большему числу людей придется иметь дело с собственной профессиональной мобильностью, а значит, с мобильностью образовательной, прежде всего академической, поскольку настоящая мобильность формируется только на крепкой общекультурной, организационно-методологической основе, которая приобретает, вернее, должна приобретаться на уровне высшего образования. Но высшее образование и само становится миром высокой динамики, относительности, условности.

Высшая школа вошла в XX в. сложившимся, разветвленным социальным институтом. Вузы часто из компактных заведений стали превращаться в довольно крупные организации, что, казалось бы, является показателем их успешности. Однако массовизация высшего образования и активное привлечение к его финансированию денег студентов (их родителей, покровителей, целевых, часто работающих на возвратной основе фондов, потенциальных работодателей по договору с ними и т. д.) привели к ситуации безбрежной эгалитаризации высшего образования, удачно обозначенной фразой «улица пришла в университет».

Опрощение студенчества повлекло упрощение, примитивизацию вузовской среды, утрату ее работниками традиционных академических ценностей, норм настолько, что им потребовались солидные административные подпорки, например, в виде государственных образовательных стандартов. Но и они не помешали учатившейся замене ученых бухгалтерами по призванию в руководстве высшей, да

и всякой другой школой [380]. Коммерческие интересы не могли не взять верх над академическими, особенно когда государство систематически не выполняло свои финансовые обязательства, как сложилось, например, в России 1990-х гг. Так что снизились и академический уровень управленцев, и эффективность управления высшей школой. А профессорско-преподавательский состав, чья численность тоже неизбежно росла вслед за ростом числа студентов, стал стремительно превращаться в урокодателей с заметной долей среди них имитаторов-исследователей, т. е. упали академический уровень преподавания, его качество и качество осуществляемых учеными (по должности) научных работ. Снизились сами критерии отбора на должности, предусмотренные штатными расписаниями вузов, противостоять чему не смогли никакие административно устанавливаемые и периодически ужесточаемые, и все равно фатально не догоняющие и нередко всего лишь бестолково усложняющие жизнь лицензионные и аккредитационные требования, к которым сегодня добавились «показатели мониторинга эффективности». В целом вузовская публика вслед за массовизацией высшего образования и сопровождающей ее коммерциализацией стала стремительно эволюционировать к состоянию, характеризующемуся поговоркой «простота хуже воровства» и охватившему даже самые верхние академические этажи образования – аспирантуру и докторантуру.

Показательна развернувшаяся в последние годы борьба российского государства, его образовательного ведомства и вузовских управленцев за качество ученых степеней: меры многочисленны и разнообразны, процедуры ужесточены, дело дошло до видеозаписей работы диссертационных советов во время защит диссертаций, что было воспринято вузами как очередное унижение – публичность и подконтрольность вместо автономии и академических свобод экспертного сообщества. Тем не менее и сетования вдохновителей этих «усовершенствований» на продолжающееся снижение уровня диссертационных исследований не стихают...

Заслуживает внимания история с внедрением общественно-профессиональной экспертизы – «системы менеджмента качества» (СМК) высшего образования. Само по себе инициирование внедрения СМК государством (сделавшим вузам такое предложение, от которого им никак нельзя было отказаться), а не вузами или межвузовскими орга-

низациями (т. е. не на добровольной основе), что противоречит всей ее сути, говорит о недоверии государства высшей школе как институту, не способному самостоятельно контролировать свою деятельность. Ситуация дублирующей подконтрольности, а главное, подотчетности, однозначно, выгодна не студентам, до которых из-за подготовки бесконечных отчетов часто не доходят руки преподавателей, и не самим преподавателям, которые в большинстве своем по призванию и образованию все-таки педагоги, а не клерки – управленцы-бюрократы, сочинители пространных отчетов о результатах самообследований и планов корректирующих и предупреждающих действий и прочих «шедевров». Сегодняшним российским вузовским педагогам и без отчетов приходится создавать многочисленные и объемные тексты основных образовательных программ, рабочих программ учебных дисциплин и их учебно-методического обеспечения – это кроме обычной педагогической и научно-исследовательской работы. Умножьте еще на вынужденный поиск дополнительного заработка: уровень заработной платы по основному месту работы настолько невелик, что преподаватель практически не обладает свободным временем – важнейшим условием творчества как научного, так и педагогического. Слово «качество» на этом фоне звучит издевательски, его сверхчастотное повторение скорее превращает его в эвфемизм, удерживающий от буквального обозначения происходящего, а именно того, что наше государство, навязав вузам СМК, выразило свое недоверие им, их клиентам и обществу в целом.

Образование же в принципе доверительная услуга, которая отличается от других товаров и услуг «тем, что для тех, кто их заказывает, приобретает, оплачивает, измерить их качество заранее невозможно, а после приобретения – возможно, но уже поздно... Потребители таких товаров, как правило, доверяются оценкам экспертов... Так, лучшим экспертом в образовании является человек, встроенный в академическое сообщество» [196]. Но в доверительные отношения между студентом, вузом, абитуриентом, экспертами из академического, профессионально-педагогического сообщества, объединенными сертифицирующей организацией или конкурсной комиссией в области качества, беспардонно вторглось государство: ему стало мало установленных им же образовательных стандартов, мало волюнтаристски устанавливаемых аккредитационных требований, оно внедряет менеджмент качества, который без «дозревания» вуза и клиентуры до него

обречен оставаться бумажной волокитой и при каждой возможности подменой реальных отчетов очковтирательством. Так, вузы все больше работают по принципу «контора пишет», что весьма свойственно «перезрелым» социальным институтам.

На этом фоне вполне объяснимо широкое общественное недоверие к институту высшей школы. В последние годы заметно упал престиж высшей школы и предоставляемого ею образования, включая и вузовскую символику, и даже документы (не так уж редко диплом «покупается в рассрочку» у вуза, а не зарабатывается своим учебным трудом в его стенах). «В высшей школе происходит массовая имитация и фальсификация образования», – утверждает заметное число признанных экспертов в сфере высшего образования [30]. На этом фоне объяснимы и неврастенические, потому что принадлежат пронзительно чувствующим натурам, предчувствия скорой «гибели университета». Нельзя, впрочем, не вспомнить в связи с этим и о предчувствиях «смерти» то театра, то кино, не так уж давно – религий и т. д. Тем не менее высшую школу уже не воспринимают в соответствии с оценочным значением слова «высшая». Она стала настолько рядовым и «проходным» явлением современной жизни, что общество и работники вузов перестали остро воспринимать вопрос о ее предназначении, сущности, идее. Кризис идентификации и самоидентификации высшей школы вылился в индифферентное ее восприятие и обществом, и работниками вузов, и студентами.

К тому же еще информационно-компьютерные технологии (ИКТ) стали заметно и по нарастающей вытеснять и без того обедненную личностную составляющую высшего образования, задав тенденцию его всевозрастающей деперсонализации, обезличивания.

Но благодаря им нашелся и выход, который специально никто не организовывал, а административное реагирование на него часто остается беспомощным, карикатурным и неуместным.

Высшая школа всегда несла в себе исследовательское начало, которое невозможно представить без активного, спонтанного и свободного коллегиального общения. Потому исследователи во все времена, т. е. задолго до появления ИКТ, были связаны тем, что в последнее время называется социальными сетями. Р. Коллинз провел знаменитые обширные исследования интеллектуальных сетей, показав их существование еще с объединений философов в Древней Греции и Китае [181].

Еще Т. Веблен, когда критиковал в начале XX в. высшее образование в США, указывая на потребительское отношение общества к знанию и образованию и с горечью констатируя, что в университетах господствуют соображения прибыльности, экономического патронажа и эгоистических интересов, а не истинные академические ценности, взамен предлагал идеальную модель системы высшего образования – «корпорации ученой аристократии», в основе которой лежит идея «экстраакадемических организаций», т. е. объединение университетов в единую сеть международных организаций. Т. Веблен акцентировал внимание на том, что высшая школа как любой социальный институт неизбежно сохраняет и воспроизводит наследие прошлого, а потому не отвечает требованиям настоящего времени [181]. Эта особенность институтов усугубляется с обострением социальных процессов. Необходима такая организация высшего образования, которая бы удовлетворяла потребностям современного общества. Т. Веблен одним из первых стал говорить о необходимости создания новой организационной структуры высшей школы, выходящей за институциональные рамки и, возможно, являющейся альтернативной социальным институтам, по существу, о сетевом взаимодействии между вузами, учеными, преподавателями и студентами, которое, возможно, со временем постепенно преобразуется в новый социальный институт.

Потрясающе эффективным средством, обеспечивающим сетевое общение, стали ИКТ, особенно рожденный на их основе Интернет. Им активно воспользовались и ученые, в том числе вузовские, а потом и практически все, кого охватывает высшая школа. Недалеко то время, когда «технологии личностно ориентированного образования... будут осуществляться вне института высшей школы – в “средовых” формах образования» [30].

М. Кастельс разработал концепцию « сетевого общества » [143]. Оно представляет собой комплекс взаимосвязанных узлов, к которым М. Кастельс отнес телевизионные каналы, студии, где готовятся передачи или разрабатывается компьютерная графика, журналистские бригады и передвижные технические установки и т. д. Но он не затронул такие мощные сетевые узлы, как высшие учебные заведения, к тому же объединяющие в лице преподавателей и студентов представителей самых разнообразных сетей.

Социальные сети никогда не сводятся только к коммуницированию, к перемещению имеющейся информации. Коммуникационным узлом является субъект, способный, подобно ЭВМ в компьютерных сетях, обрабатывать и накапливать, создавать новую информацию, более того, быть субъектом свободного волеизъявления и действия. Это может быть сетевая структура индивидов (в том числе революционеров или террористов), сеть филиалов, организаций, институтов. Каждая ячейка способна не только клонировать материнскую ячейку, но и реализовывать индивидуальное начало. Современные средства коммуникации создали возможность объединять в сети не только подобное, но и неподобное, не только клонов, но и индивидуумов, способных совершать не только линейные операции, но и нелинейные. Не только сети объединяют социальных субъектов, но и эти субъекты, включаясь в разные сети, способны соединять сети. Современные сети способны разворачиваться и сжиматься, открываться и закрываться, образовывать самую причудливую геометрию охвата, оперативно включать новых участников и освобождаться от них. Все это означает достижение принципиально новой ступени социальной комплексности, имеющей мало общего с «механистической солидарностью» Э. Дюркгейма [247].

Основа сетевого взаимодействия – это резко интенсифицированный благодаря ИКТ обмен информацией, в котором главным становится уже не достижение определенных целей (они если достигаются, то, как правило, попутно), а наличие общего, интересного и значимого для тех, кто связан сетью. Она, в отличие от иерархических структур, сравнительно безболезненно объединяет не только единомышленников, но и придерживающихся противоположных позиций, которые сплавиваются на основе общего интереса для решения какой-либо проблемы, реализации некоего проекта и т. п.

Ярким примером этому служат еще средневековые университеты, которые создавались как независимые объединения студентов и преподавателей, прежде всего на основе интереса к античному наследию, а потом и других интересах. Первые университеты представляли собой сетевые объединения, потому что не обладали институциональными признаками, которые появились позже, в значительной степени как результат взаимодействия с другими социальными институтами (город, государство, церковь и др.).

Заметим, что и концепции социального института эволюционируют в направлении, красноречиво представленном, например, так называемой новой институциональной теорией, основоположником которой является О. Уильямсон. Он существенно снижает значимость предпосылки рациональности субъектов, а значит, утверждает невероятность заключения полных (учитывающих все возможные обстоятельства и последствия) контрактов (в том числе, кстати, и образовательных). В фокусе внимания оказывается категория «отношенческих контрактов», т. е. фиксирующих общие правила взаимодействия сторон сделки по адаптации структуры их взаимных отношений к меняющимся условиям. Неизбежное расхождение между условиями контрактных соглашений на стадии их заключения и выполнения обуславливает необходимость изучения контрактации как целостного, протекающего во времени, т. е. постоянно выходящего за пределы, предусмотренные правилами, живого процесса, сопровождаемого оперативными неформальными, внеинституциональными согласованиями контрагентов, их живого диалога.

Когда-то границы институциональных возможностей стали препятствием для идеологов панклерикализма, панэтатизма. Жизнь никогда не подтверждала этот институционалистский максимализм. Сегодня мы наблюдаем исчерпанность институциональных возможностей высшей школы. Дух академической свободы, оторвавшись от более или менее автономного института высшей школы, запутавшегося в собственной и хорошо сдобренной государственной бюрократии, переместился во внеинституциональную сферу социальных сетей, где нет формальных иерархий, а главное, есть мало чем регламентированная, интригующая новыми, что нередко подтверждается, возможностями самореализации интеллектуалов – таких же, которыми создавались и ради которых возрождались университеты, художественной моделью чему вполне может и сегодня служить Касталия из «Игры в бисер» Г. Гессе.

Сегодня наблюдаются процессы активной, спонтанной и пока стихийной деинституциализации высшей школы, особенно деятельности тех причастных или буквально остающихся приписанными к ней исследователей, чья активность сосредоточена прежде всего в сфере теории. Ибо практика, эксперимент требуют все более значительного финансового обеспечения, а оно в заметно большей степени предполагает институционализованное, а не только сетевое взаимодействие.

Сети освобождают от многих видов ответственности. Рисковать же деньгами позволяют себе лишь редкие грантодатели-энтузиасты. Однако временные научно-исследовательские коллективы (ВНИКи) уже доказали свою конкурентоспособность в сравнении с бюрократизированными НИИ или вузами.

Но высшая школа – это не только исследования, это и учебный процесс, зачастую весьма зарегламентированный, порой относительно даже малейших академических свобод. В такой ситуации получает простор практика альтернативного, а не дополняющего сетевого взаимодействия студентов между собой и с преподавателями, причем не обязательно из того же вуза, где они обучаются. Роль преподавателей, консультантов, экспертов могут выполнять и добровольцы, в том числе на возмездной основе. Технологически уже все есть для того, чтобы сам процесс образования деинституциализировался, кроме, конечно, стадии итоговой аттестации, присвоения квалификации, вручения соответствующих документов. Но и здесь возможны существенные новшества.

Тысячелетняя история институционализации высшей школы сменяется процессами ее деинституционализации, выхода ученых, преподавателей, студентов и даже самих вузов во внеинституциональное сетевое пространство, которое радикально расширяет сферу академических свобод, отрывая ее от институциональной автономии вуза как от обязательного условия. Причина, конечно, далеко не только в ИКТ. Вот что прозвучало на международной конференции по социальной ответственности ученых в Лондоне еще в 1970 г.: «Провести размежевание, возможно, полное размежевание между наукой и правительствами во всех странах... Это отделение науки от государства в том же смысле, в каком церковь отделилась от государства» [Цит. по: 280].

Модели институционального, в том числе организационно-правового, устройства современной высшей школы поэтому могут быть различными, содержательно же и технологически неизбежно доминирование сетей, горизонтальных связей, что соответствует и доминирующему современному мировоззренческому контексту: картина мира современности не предполагает абсолюта, конечного совершенства, преимущественной вертикали, непререкаемого авторитета, единственного пути, окончательных оценок и полных гарантий; мир предстает динамичным, пульсирующим, неопределенным и непредсказуемым. В этом мире «высшее» образование – условность, как условна и «универсальность» университета.

Многочисленные «не-...», которыми сопровождается современная картина мира, еще и не-категоричны – они не перерастают в «анти-...». Мы не имеем дело со «смертью» университета, как не имеем дела со «смертью» театра, или кино, или религии... Мы имеем дело с их пре-существованиями, ретроспективно более или менее удачно связываемыми с тем, что им предшествовало, из чего они проистекли. И потому любая деинституциализация оказывается лишь эпизодом в реинституциализации, о перспективах которой стоит сказать специально.

В связи с этим возникает и еще один вопрос: кто в современных социальных условиях поможет выпускнику вуза войти в профессию, а сформировавшемуся, но ставшему невостребованным профессионалу – сменить профессию? Очевидно, что он сам и его наставники. И чтобы этот процесс не был стихийным и малоэффективным, выпускник должен быть оснащен современной технологией самообразования, а наставник – быть педагогом профессионального образования. А это значит, что профессионально-педагогическое образование должно стать обязательной составляющей любого профессионального образования – среднего, вузовского или послевузовского, например, на предприятии. Кроме того, работодателям совместно с соответствующими учебными заведениями было бы полезно организовать профессионально-педагогическое повышение квалификации (переподготовку) работников, выполняющих функции наставников для кадрового пополнения.

Между тем, сегодня наблюдается недооценка специфики работы в сфере профессионального образования, а значит, и подготовки к ней. Последняя нередко мыслится как простое дополнение профессионального образования педагогическим. Но нет педагогического образования «вообще». Профессионально-педагогическое образование – особый вид педагогического образования, который требует изначального органичного единения с профессиональным образованием. Этот вид профессионального образования сегодня должен к тому же строиться в соответствии со стратегией опережающего развития, ориентироваться не только на устоявшиеся традиции и требования современного работодателя, но и на современную науку о мире профессий.

Сегодня же отдельно существуют психологическое и историческое профессиоведение. Но развитое профессиоведение не останется простым их соединением, его предметом должна стать профессия как культурно изменчивый, технологически обусловленный феномен диф-

ференцированной социальной структуры. Оно видится интегральным научным направлением, исходящим из признания растущей социальной динамики и сложности, формирующих человека как исполнителя постоянно обновляемых социальных, в том числе профессиональных функций, требующих специальной подготовки. Закономерности же этой специальной подготовки, ее организация остаются в ведении профессиональной педагогики, судьба которой как науки и практики остается отнюдь не безоблачной.

Подготовка же мастеров производственного обучения в настоящее время и в ближайшем будущем, судя по федеральным государственным образовательным стандартам, строится таким образом, будто между профессиями до сих пор существуют жесткие разграничения и кроме освоения смежных профессий большинству подопечных этих мастеров никакая социально-профессиональная мобильность «не грозит». Конечно, даже в очень подвижный современный мир профессий необходимо входить, получив определенную профессию и алгоритм ее освоения и развития в ней, который можно будет перенести на новые для человека профессии, на их освоение. Но к этому в современном социуме необходимо добавить умение относиться к своей профессии, к своему образованию как одному из очень многих возможных вариантов. Иными словами, необходимо полипарадигмальное, а значит, метакомпетентностное мышление и, соответственно, обеспечивающее его формирование профессиональное образование. Мастер производственного обучения в современном социуме такое формирование профессионального образования у своих подопечных призван обеспечить, а значит, обладать им как составляющей собственного профессионализма и образованности.

Вышесказанное означает, что отвечающий задачам постиндустриального общества мастер производственного обучения должен обладать на сегодняшний день комплексной, точнее, весьма разнонаправленной подготовкой (психолого-педагогической, психофизиологической, экономической, правовой, социологической, профессионально-отраслевой) и еще освоить несколько принципиально далеких друг от друга профессий и методик обучения им, а главное, быть менеджером сопровождения своих подопечных в мире профессий, менеджером в сфере профессионального развития личности. Пока соответствующего образовательного стандарта не существует, трудозатраты

и иные траты, необходимые для реализации основной образовательной программы, не подсчитаны. РГППУ, готовый взяться за реализацию такой программы, пожалуй, пока единственный вуз – и этого недостаточно для нашей страны.

Лучшие выпускники этого вуза, ставшие мастерами производственного обучения или оставшиеся в РГППУ в качестве его работников, демонстрируют свою профессионально-личностную эволюцию именно в том направлении, которое указано выше: обладают полипарадигмальным, а значит, метакомпетентным мышлением, способностью управлять профессиональным развитием личности студентов. Такие требования к выпускникам РГППУ предъявляет возрастающая социально-профессиональная мобильность. Обозначенное выше содержание подготовки мастеров производственного обучения необходимо закрепить и на государственном уровне.

### **3.5. Профессиональное развитие и карьерные ориентации молодых работников промышленного предприятия**

Данный пункт посвящен вопросам развития персонала как необходимого условия профессионального роста молодых работников, а также взаимосвязи их психологических особенностей и карьерных ориентаций. Он содержит как теоретические аспекты по данной теме, так и прикладные. В частности, приводятся результаты исследования психологических особенностей и карьерных ориентаций молодых рабочих одного из крупных промышленных предприятий России – ОАО «Синарский трубный завод» (г. Каменск-Уральский Свердловской области).

Вопросы развития персонала в период омоложения коллективов промышленных предприятий являются особенно актуальными, поскольку учет возрастных особенностей молодых работников, их личностного и профессионального становления значительно повысит эффективность и результативность системы подготовки персонала и в конечном итоге скажется положительно на основных показателях деятельности предприятий.

Развитие – фундаментальная категория диалектики, выражающая процесс движения, изменения органических целостных систем – материальных и духовных. Выделяют следующие наиболее характер-

ные черты развития: возникновение качественно нового объекта (или его состояния), направленность, необратимость, закономерность, единство количественных и качественных изменений, взаимосвязь прогресса и регресса, противоречивость, спиралевидность формы (циклическость), развертывание во времени.

Развитие личности – это процесс количественных и качественных изменений унаследованных и приобретенных свойств личности. На развитие личности влияет целый ряд факторов: наследственность (задатки), среда, специально организованное воспитание и обучение, собственная активность личности (самовоспитание, самообразование). При этом решающую роль в нем, по мнению В. Д. Симоненко, играет собственная активность человека. «Формирование личности – процесс ее развития и становления под влиянием внешних воздействий (социальной среды, специально организованного воспитания и обучения); процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений и различных видов деятельности» [260, с. 34].

Под становлением личности можно понимать приобретение человеком в процессе развития новых свойств и качеств личности, приближение к новому уровню развития. В частности, можно говорить о становлении мировоззрения, индивидуальности, мастерства, профессионализма и т. д.

Существует несколько известных периодизаций профессионального развития. Например, А. К. Маркова предлагает следующие конкретные этапы освоения профессии: адаптацию человека к профессии, самоактуализацию человека в профессии, приспособление к профессии – «выработку индивидуальной профессиональной нормы», «планки» самореализации, гармонизацию человека с профессией (близко к уровню «мастерства» – по Е. А. Климову), преобразование, обогащение человеком своей профессии (уровень творчества), свободное владение несколькими профессиями.

Существует еще одна известная периодизация американского психолога Д. Сьюпера, в которой выделяются несколько иные этапы.

Первый этап – этап роста, на котором предполагается развитие основных интересов и способностей (от рождения до 14 лет). Следующий этап «разведки», исследования собственных сил и устремлений. Здесь происходит апробация своих сил в различных видах трудовой и учебной деятельности (от 14 до 25 лет). Третий этап – пробный. На

этом этапе человек «пробует» себя в качестве полноценного специалиста, способного «конкурировать» с более опытными работниками (25–30 лет), так как именно конкуренция в стремлении к жизненному успеху (карьере) является важнейшим смыслом существования в цивилизованном обществе. Следующие этапы стабилизации и поддержания предполагают утверждение себя в качестве надежного и преуспевающего специалиста (от 30 до 44 лет) и сохранение достигнутых позиций (в ходе карьерных усилий) (от 45 до 64 лет). А далее идет этап спада, ухода, уменьшения профессиональной и социальной активности (от 65 лет) [303]. В качестве ведущих критериев профессионализации Д. Сьюпер выделяет профессиональную продуктивность – эффективность профессионального развития личности и степень соответствия результатов ее деятельности социально-профессиональным требованиям.

Как видим, наблюдаются различия в периодизации профессионального развития личности. Это объясняется не только разными теоретико-методологическими взглядами авторов, но и особенностями социально-экономического и духовного развития общества. Так, например, у Е. А. Климова профессиональное становление (стадия «оптанта») занимает период с 11–12 до 14–18 лет, а у американского психолога Д. Сьюпера аналогичная стадия (этап «разведки») – от 14 до 25 лет. В американском обществе человеку предоставляется больше времени на обдумывание выбора и на пробу своих сил в разных видах деятельности. Анализ этапов взрослых периодов различных авторов показывает, что в качестве главного критерия перехода от одной стадии к другой выступает готовность человека переосмысливать свою жизнь и профессиональную деятельность. Для многих людей взрослые периоды жизни – это периоды максимальной самореализации именно в профессиональной и трудовой деятельности.

От успешного прохождения взрослых периодов жизни зависит развитие личности, которое можно представить через следующие этапы: индивидуальный, личностный, профессиональный. В зависимости от соотношения темпов различных видов развития А. А. Бодалев выделяет сценарии развития взрослого человека.

Каждый этап профессионального развития личности сопровождается определенными противоречиями. На стадии профессионального образования движущей силой развития личности как профессионала является противоречие между требованиями общества и уровнем

личностного и профессионального развития обучаемого. Разрешение противоречий приводит к развитию познавательных и профессиональных способностей, повышению уровня социально-профессиональной компетентности. На стадии профессионального становления противоречие проявляется между требованиями новой для личности социально-профессиональной ситуации, новой роли, трудового коллектива и уровнем социально-профессиональной квалификации и компетенции. Разрешение происходит в процессе психологической перестройки личности и выражается в профессиональном самоопределении, нахождении личностного смысла в выполняемой работе, приобретении профессионального опыта. На стадии профессионализации основным является противоречие между «Я-действующим» и «Я-отраженным» в профессии, обусловленное потребностью специалиста в развитии карьеры. Разрешается это противоречие в процессе продвижения по квалификационным ступеням профессии и выработки индивидуального стиля деятельности. Переход на стадию мастерства происходит в процессе разрешения противоречия между потребностью личности в самореализации в профессии и профессионально-психологическим содержанием и техническими возможностями профессиональной деятельности, а именно: в устранении противоречия между «Я-профессиональным» и «Я-потенциальным». Его разрешение возможно путем самоактуализации личности. На начальных стадиях профессионального становления движущими силами выступают противоречия между внешними и внутренними факторами, на последующих стадиях – внутренние противоречия личности специалиста-профессионала.

Под развитием персонала можно понимать деятельность, проводимую организацией с целью оказания помощи в достижении профессионального успеха молодого работника, а именно: в его профессиональном становлении, в развитии трудового потенциала, карьеры, профессионально-квалификационного продвижения. Организации создают специальные методы и системы управления профессиональным развитием, подготовкой резерва руководителей, развитием карьеры молодых работников. Для эффективного решения задач организации требуются пригодные для этого люди, которые должны развиваться и как работники, и как личности.

Для успешного развития персонала со стороны необходимы поддержка способных к обучению работников, распространение знаний

и передового опыта, обучение молодых квалифицированных сотрудников, осознание управленческим персоналом важности развития сотрудников, снижение текучести кадров. Помимо внутрипроизводственного значения в развитии персонала играют важную роль профессиональное обучение, активизация потенциальных возможностей работника, поднятие общеобразовательного уровня, укрепление духа творчества и соревновательности в коллективе. При этом очень значимым фактором является понимание и учет индивидуальных особенностей молодых работников, а также особенностей, характерных для этого возрастного периода.

На профессиональное становление и развитие молодых работников оказывает влияние модель поведения, сформированная в основном учебным заведением. Она может быть индивидуально-карьерной, неопределенной, характерной для молодых людей, не определившихся в своей профессиональной жизни и не осознавших, чего они хотят, порой неадекватно оценивающих свои возможности; несамостоятельной, свойственной молодым людям, в большинстве случаев очень способным, но не ориентирующимся в требованиях современного рынка труда, не владеющим технологиями поиска работы.

Особенностями этого возрастного периода являются вступление в общественное производство, частичный отказ от собственных интересов и подчинение интересам производства и социальных групп, в которые входят молодые люди. На этом этапе заканчивается процесс адаптации в системе общественного производства к своей профессии, формируется устойчивый трудовой потенциал. Профессионально определившаяся личность постепенно идентифицируется с профессией, с теми социальными ролями, в которые человек вступает в связи с их выполнением. Поэтому для развития личности молодого работника очень важен процесс профессионального самоопределения и становления его как профессионала. Профессиональное становление – процесс изменения личности под влиянием социально-профессиональной ситуации, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самореализацию в труде [260]. По мнению Э. Ф. Зеера [114], в качестве оснований для выделения стадий профессионального становления личности необходимо учитывать социальную ситуацию и уровень реализации ведущей деятельности. Он отмечает, что «профессиональное становление субъекта выражается в развитии его личности

и индивидуальности за счет приобретения профессионализма и формирования индивидуального стиля деятельности» [114, с. 50]. Процесс профессионального становления личности сопровождается возникновением ряда проблем, специфика которых зависит от стадии становления.

Важным условием профессионального становления личности является ее самоопределение. Самоопределение – это всегда утверждение собственной позиции в проблемной ситуации. Профессиональное самоопределение предполагает выработку собственной позиции в ситуации, характеризующейся большой степенью неопределенности. Нередко согласование позиций затруднено, тогда профессиональное самоопределение, как правило, приводит к конфликту. Поскольку речь идет о самоопределении, то этот конфликт имеет внутриличностный характер. Его разрешение осуществляется путем ревизии и коррекции профессиональных устремлений, а внутриличностный конфликт может разрешаться продуктивно и деструктивно. Сторонами внутриличностного конфликта самоопределения являются различные составляющие структуры личности.

Становление личности реализуется различными способами профессионального самоопределения. Анализ этих способов показывает, что профессиональное самоопределение всегда предполагает проявление собственной позиции, неизбежно порождает столкновение различных целей, интересов, позиций, несовпадение потребностей в самоосуществлении и реальных возможностей, противоречия между «Я-реальным», «Я-отраженным» и «Я-возможным».

Особого рассмотрения требует вопрос о кризисах профессионального становления личности. О кризисе можно говорить, когда происходит нарушение гармонии в развитии личности и возникновение на этой основе противоречия между разными составляющими или разными линиями развития (физической, интеллектуальной, нравственной, гражданской). Разрешение кризиса – осознание этих противоречий и грамотное управление этими противоречивыми процессами. Кратко можно обозначить следующие варианты противоречий самоопределяющейся личности: противоречие между половым, общеорганизмическим и социальным развитием человека (по Л. С. Выготскому); противоречие между физическим, интеллектуальным, гражданским и нравственным развитием (по Б. Г. Ананьеву); противоречие несфор-

мированной ценностно-смысловой сферы личности (по Л. И. Божович, А. Н. Леонтьеву); проблемы, связанные со сменой ценностных установок во «взрослые» периоды развития субъекта труда (по Д. Сьюперу, Б. Ливехуду, Г. Шихи); кризисы идентичности (по Э. Эриксону); кризис, возникающий в результате существенного рассогласования между «Я-реальным» и «Я-идеальным» (по К. Роджерсу); кризисы возрастного развития, основанные на противоречии мотивационной и операциональной линий развития (по Д. Б. Эльконину); кризисы собственно профессионального выбора, основанные на противоречии «хочу», «могу» и «надо» (по Е. А. Климову) и др.

Некоторые исследователи причины жизненных кризисов видят в биологическом развитии человека, другие большее значение придают социализации личности, третьи – духовному, нравственному становлению личности. На наш взгляд, необходимо акцентировать внимание на кризисах профессионального становления. В кризисах профессионального развития решающее значение принадлежит перестройке, изменениям в профессиональной деятельности личности.

В целом же профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации. Профессиональное становление обусловлено самостоятельным и осознанным согласованием профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности. Необходимым условием успешного формирования человека в сфере труда является его трудовой потенциал.

Трудовой потенциал работника – это мера его наличных ресурсов и возможностей, непрерывно формируемых в процессе всей социализации, реализуемых в трудовом поведении и определяющих его реальную плодотворность. Необходимо отметить три структурных компонента трудового потенциала личности: психофизиологический (способности индивида, состояние его здоровья, работоспособность, выносливость и т. д.); производственно-квалификационный (совокупность специальных и общих знаний, навыков и умений, обуславливающих способность к труду определенной сложности); личностный (уровень гражданского сознания, социальной зрелости, ценностные ориентации, потребности и запросы в сфере трудовой деятельности) [365].

Развитие трудового потенциала осуществляется в результате обучения и профессиональной подготовки. Немаловажное значение имеет саморазвитие личности, под которым понимается и образование, приобретаемое человеком в процессе самостоятельной работы без прохождения систематического курса обучения в образовательном учреждении, и активная целенаправленная деятельность человека, связанная с поиском и усвоением знаний в интересующей его области [260, с. 357].

Одним из основных показателей профессионального роста работника, его профессионального развития является карьера. Карьера – это успешное продвижение в какой-либо деятельности, профессиональный или должностной рост работника, который заключается в последовательном прогрессе его социального статуса или заработка. Карьера обеспечивает профессиональное и социальное самоутверждение человека в соответствии с уровнем его квалификации.

Полноценная карьера – это сбалансированное соотношение внутреннего развития человека и его должностного продвижения на предприятии. Карьера структурирует трудовой и жизненный опыт человека, благодаря чему трудовая биография приобретает вид развития, упорядоченного ступенями карьеры. Успешная карьера обеспечивает человеку материальное благополучие, удовлетворение его потребностей в самореализации, уважении и самоуважении, в успехе и власти, определяет его конкурентоспособность на рынке труда.

Профессиональный и должностной рост являются важнейшими мотивами в деятельности большинства работников. Они обеспечивают необходимую мобильность работника, создают чувство перспективы.

На карьеру человека могут влиять как внутренние, так и внешние факторы. Внутренними факторами являются мотивы, уровень притязаний, самооценка, здоровье. К внешним факторам карьеры относятся социально-профессиональная среда, тип и размеры организации. Профессиональная карьера требует высокой профессиональной компетентности. Должностная карьера в большей степени требует социальной компетентности, чем профессиональная, хотя формальный статус может не означать реального лидерства в профессиональной среде.

Среди закономерностей карьерного продвижения существует ряд особенностей: характер его протекания в зависимости от возраста, стажа работы в организации и в должности; стадия деловой жизни; определение оптимальной скорости продвижения работника; знание временной модели периодизации карьеры.

Планирование карьеры – одно из направлений кадровой работы в организации, ориентированное на определение стратегии и этапов развития и продвижения специалистов. Это процесс сопоставления потенциальных возможностей, способностей и целей человека с требованиями организации, стратегией и планами ее развития, выражающийся в составлении программы профессионального и должностного роста. Управление карьерой специалистов в определенной степени является естественным продолжением и результатом всей деятельности службы управления персоналом. Организация работы по планированию и реализации карьеры работников включает в себя ознакомление работников с имеющимися в организации возможностями продвижения в виде программ обучения и консультаций по индивидуальным планам повышения квалификации, регулярное информирование и консультирование по открывающимся в организации возможностям обучения и вакантным местам, разработку программ поддержки и психологического консультирования, противодействующих кризисам карьеры, перемещение работников по трем направлениям: продвижение вверх по ступеням квалификационного или служебного роста, горизонтальное перемещение (ротация), понижение.

На наш взгляд, интерес представляют результаты исследования психологических особенностей и карьерных ориентаций молодых рабочих одного из крупных промышленных предприятий России. Происходящие социальные изменения в нашей стране предъявляют серьезные требования к уровню профессионализма работников любой сферы производства, развития и реализации их потенциала. Поэтому именно сегодня как никогда особенно остро стоит проблема психологического обеспечения индивидуальной карьеры человека. Проблема карьерного роста является значимой и привлекательной для всех, кто занимается вопросами организационного поведения. Накопленный к настоящему времени достаточно большой объем научных публикаций, касающихся темы карьеры, свидетельствует об увеличении научного интереса к ней. Данный интерес обусловлен еще и тем, что в обществе декларируется образ социально успешного человека как наиболее приемлемый и социально желательный. Эта тенденция в значительной степени сказалась на условиях формирования ориентаций и социального поведения молодежи. Образ уверенного в себе, самостоятельного, решительного человека, который хорошо выглядит и успешно продвигается по карьерной лестнице, особенно привлекателен для молодых людей.

Но, осознавая важность карьерного роста молодого работника, необходимо четко представлять, насколько может хватить внутренних ресурсов, способностей личности, ее возможностей для поддержания соответствующего имиджа, постоянного проявления социальной активности, высокой работоспособности. Тем не менее не только работники, но и работодатели не уделяют должного внимания данному вопросу. Именно поэтому многие организации несут убытки, вкладывая средства и продвигая людей, психологические особенности которых, их внутренний ресурс не соответствуют должности. В то же время и сам работник несет определенные психологические издержки.

Таким образом, в практике управления карьерой работников имеет место противоречие: с одной стороны, молодые работники стремятся к карьерному росту, продвижению по служебной лестнице, с другой стороны, их психологические особенности не в полной мере соответствуют их ориентациям. Возникает острая необходимость изучения карьерных ориентаций молодых людей, их психологических особенностей, чтобы обеспечить полную реализацию личностного, профессионального и творческого потенциала молодежи на предприятии.

*Целью* исследования является изучение психологических особенностей и карьерных ориентаций молодых рабочих промышленного предприятия.

Были выдвинуты *гипотезы* исследования:

1. Имеются статистически значимые различия в психологических особенностях и карьерных ориентациях высококвалифицированных молодых рабочих и молодых специалистов.

2. Существует взаимосвязь между психологическими особенностями (качествами коммуникативной сферы) и типами карьерных ориентаций высококвалифицированных молодых рабочих.

В исследовании приняло участие 25 молодых рабочих – членов резерва руководящих кадров (экспериментальная группа) и 25 молодых специалистов (контрольная группа), всего 50 человек молодых работников в возрасте до 30 лет. Это тот возрастной период, когда происходит профессиональное становление личности, ее самоопределение, строятся планы карьерного роста и имеются первые профессиональные успехи. В контрольную группу вошли молодые специалисты, окончившие высшие учебные заведения в 2006 г. и не имеющие опыта работы, в которых они могли бы реализовать свои карьерные ориен-

тации. Однако, по мнению Э. Шейна, карьерные ориентации – это постоянный и устойчивый элемент структуры личности, формирующийся в процессе социализации, следовательно, молодые специалисты, имеющие небольшой стаж работы, также обладают ими.

В выборку молодых рабочих попали работники в основном мужского пола, так как предприятие, на котором проводилось исследование, относится к группе промышленных предприятий металлургической отрасли. По профессиональной принадлежности это вальцовщики, волочильщики, резчики, правильщики, нагревальщики высокой квалификации, т. е. рабочие, имеющие 5-е и 6-е квалификационные разряды. Группу молодых специалистов составляют молодые работники (в возрасте до 25 лет), принятые на предприятие в 2006 г., поэтому стаж их работы составляет не более года. Все молодые специалисты получили высшее профессиональное образование и в основном работают в должности специалиста.

*Предметом* исследования являются:

1) психологические особенности интеллектуальной, эмоционально-волевой, коммуникативной сферы высококвалифицированных молодых рабочих и молодых специалистов;

2) локус контроля молодых работников: интернальность общая, интернальность в сфере достижений и неудач, в профессиональной деятельности (профессионально-социальный и профессионально-процессуальный аспекты интернальности), отрицание активности, готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей, и готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее;

3) уровень экстраверсии-интроверсии и нейротизма испытуемых экспериментальной и контрольной групп;

4) типы карьерных ориентаций молодых работников (высококвалифицированных рабочих и молодых специалистов): профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность работы и местожительства, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство;

5) основные мотивы трудовой деятельности работников.

При проведении исследования использовались методы психологического тестирования и параметрический метод *t*-критерий Стью-

дента, а также следующие методики: 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF), тест-опросник Г. Айзенка ЕРІ (адаптированный вариант опросника ЕРІ А. Г. Шмелева), локус контроля, новая модификация методики «Уровень субъективного контроля» (УСК) – версия для взрослых, опросник Э. Шейна «Якоря карьеры», методики «парных сравнений» и «мотивов достижений».

На основании результатов психологического тестирования высококвалифицированных молодых рабочих и молодых специалистов, использования методов математической статистики сделаны следующие выводы:

1. Уровень развития интеллектуальных, эмоционально-волевых, коммуникативных качеств в целом в группе высококвалифицированных молодых рабочих – членов резерва руководителей – средний. Тем не менее наличие существенных различий по исследуемым факторам между двумя группами обследованных работников позволяет сделать вывод, что высококвалифицированные молодые рабочие по сравнению с молодыми специалистами более осторожны, рассудительны, благоразумны, практичны и реалистичны, обладают менее выраженным творческим воображением. Они более осторожны в принятии новых идей, взглядов и в то же время более устойчивы к традициям и авторитетам.

2. В целом для группы молодых рабочих – будущих руководителей – характерен средний уровень интернальности. Существенных различий по уровню интернальности между работниками двух групп не выявлено. На уровне средних арифметических значений более высокие показатели практически по всем шкалам опросника локус контроля зафиксированы в группе высококвалифицированных рабочих. Анализ показал, что количество интерналов превышает количество экстерналов в обеих группах.

3. По шкалам «экстраверсия-интроверсия» и «нейротизм» методики Г. Айзенка существенных различий не выявлено. На уровне средних арифметических значений уровень выраженности экстраверсии у молодых рабочих незначительно ниже, чем у молодых специалистов, а уровень нейротизма выше.

4. Все типы карьерных ориентаций (профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность работы, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство) являются

достаточно значимыми для обследованных работников, кроме карьерной ориентации, связанной со стабильностью местожительства.

5. Наиболее значимым мотивом трудовой деятельности для обследованных работников обеих групп является профессиональная карьера, признание и уважение окружающих. В меньшей степени и рабочие, и молодые специалисты ориентированы на власть и влияние.

6. Существуют корреляционные связи между карьерными ориентациями молодых рабочих и их личностными особенностями. Ориентация на менеджмент связана с такими личностными качествами, как эмоциональная неустойчивость, высокая нормативность поведения, ответственность, настойчивость в достижении цели, доминантность, уверенность, подозрительность. Ориентация на автономию (независимость) коррелирует с такими качествами, как робость, застенчивость; направленность на служение – с высокими моральными качествами, ответственностью, развитым самоконтролем и стремлением к выполнению социальных требований. Стремление к конкуренции, вызов связаны с особенностями интеллекта; ориентация на предпринимательство – с такими качествами, как общительность, моральная нормативность, ответственность, сниженная эмоциональная устойчивость.

Диагностика психологических особенностей высококвалифицированных молодых рабочих и молодых специалистов позволила собрать большой объем информации, которую можно использовать для составления банка данных карьерограмм на каждого конкретного работника, программ развития молодых работников, для проведения управленческих тренингов и тренингов делового общения, содействующих профессиональному и карьерному росту, самореализации личности молодых работников.

Профессиональное обучение – важнейший компонент развития персонала. Основной целью обучения молодых работников является рост профессионализма, который может быть достигнут в процессе реализации таких задач, как мотивирование саморазвития, самообразования, профессионального роста, карьеры; повышение компетентности (социальной, экономической, правовой, специальной, экологической и др.); развитие психологических свойств, профессионально важных качеств, коррекции профессиональных форм поведения; развитие аутокомпетентности (персональной компетентности) и коррек-

тировка профессионально-психологического профиля специалиста; формирование социальной, профессиональной и персональной компетенции; обеспечение условий саморазвития, самообразования и самоосуществления личности.

Для эффективного решения поставленных задач организации требуются сотрудники, которые должны развиваться и как работники, и как личности. Для их успешного развития необходимы следующие условия: поддержка способных к обучению работников, распространение знаний и передового опыта, обучение молодых квалифицированных сотрудников, осознание управленческим персоналом важности развития сотрудников, снижение текучести кадров. Организации создают специальные методы и системы управления профессиональным развитием, подготовкой резерва руководителей, развитием карьеры. Ведущие организации затрачивают на профессиональное развитие своих работников значительные средства – от 2 до 10 % фонда заработной платы. Эти затраты являются капиталовложениями организации в развитие своих сотрудников, от которых она ожидает отдачи в виде повышения производительности труда. Обучение работников – многофункциональный процесс, оказывающий влияние на различные компоненты деятельности предприятий. Непосредственно от масштабов, хода и результатов обучения зависят текущие и будущие результаты деятельности предприятия; текущие и будущие затраты, связанные с деятельностью предприятия; уровень риска в деятельности предприятий и организаций отрасли в результате некомпетентных действий персонала.

Помимо непосредственного влияния на финансовые результаты компании капиталовложения в профессиональное развитие способствуют созданию благоприятного климата в организации, повышают мотивацию сотрудников и их преданность предприятию, обеспечивают преемственность в управлении. Профессиональное развитие оказывает положительное влияние и на самих сотрудников: повышая квалификацию и приобретая новые навыки и знания, они становятся более конкурентоспособными на рынке труда и получают дополнительные возможности для профессионального роста как внутри своей организации, так и вне ее. Это особенно важно в современных условиях быстрого устаревания профессиональных знаний.

### 3.6. Роль гуманитарного образования в подготовке педагогов профессионального обучения

В данном пункте излагается концепция гуманитарного образования в его креативном измерении, раскрываются духовно-ценностная основа и структура гуманитарного образования, социальная компетентность как итоговый результат этого образования, компоненты и уровни, критерии и эмпирические показатели социальной компетентности.

России нужен прорыв от унижения к достоинству, от деградации к процветанию. Прорыв возможен на основе культуры, точнее, на основе единства и взаимоусиления такой реальной связи, как «культура – экономика». Образование – важнейший социальный институт культурного воспроизводства поколений, во многом определяющий духовный, культурный и профессиональный потенциал народа, а значит, и ранг страны в международных отношениях. Культурное воспроизводство новых поколений в системе образования становится *антропогенным базисом* общества, первичным по отношению к производству средств жизни.

Культура есть идеалотворчество, «идеалообразование» [283, с. 241], только положительная ценность, это мир образцов-эталонов человеческой субъективности, духовных сил.

Образование производно от того *образа человека*, который является собой цель для педагогов. Зная цель, «то, ради чего», можно успешно решать и вопрос «как» надо вести образование. Когда же «как» превалирует над «ради чего», тогда и возникают технологии образования ради самих технологий, которые не укоренены в продуктивно-творческие силы индивидуальности. В данном пункте предложен «силуэт» креативной культурной антропологии в качестве той методологии, согласно которой нами разработана предлагаемая структура гуманитарного образования.

***Креативная культурная антропология.*** К. Маркс, иронизируя над И. Бентамом, заметил, что если мы хотим применить принцип полезности к человеку, хотим по этому принципу оценивать человеческие действия, отношения и т. д., «то мы должны знать, какова человеческая природа вообще и как она модифицируется в каждую исторически данную эпоху» [123, с. 123]. Поэтому К. Маркс сначала выяснил для себя, «какова человеческая природа вообще», прежде чем предлагать свои концепции в экономике и политике [13].

Он исходил из *универсальной природы* общественного человека, его *свободной самодетельности*. По К. Марксу, сущность человека – свободная самореализация его творческих сил в актах самодетельности, в силу чего человек испытывает радость и удовольствие от созидательного самоосуществления и от признания своей собственной социальной значимости. К. Маркс раскрывает, как *уродуется* природа человека ради производства прибыли, и разрабатывает модель преобразования общества, адекватного сущности человека.

То есть *антропология* является первичной по отношению к иным отраслям социально-гуманитарных наук. «Философская антропология, – писал В. Д. Жукоцкий, – это всегда квинтэссенция философской системы, ее смысловое ядро» [105, с. 3].

Мы полагаем, что философским сопровождением грядущей исторической ступени может быть *креативная культурная антропология* как более адекватная духовная оптика в восприятии и понимании человека, а также в проектировании будущего и в процессах самоосуществления людей в актах их самодетельности.

Такая антропология исходит из *универсальных* возможностей человеческого рода, проистекающих из *нравственных* основ совместной жизни, из *продуктивно-творческих* сил целостной субъективности человека и из *технологической* мощи, в которой соединяются разумные цели, искусственные органы общественной практики и *созидательные силы самой природы*, ее *самодвижные структуры*. Срастание разумной технологической мощи с созидательными природными силами актуализирует величественное чувство *космизма*.

Акцент на *антропологию* означает соответствие производимых технологических и социальных структур *телесным, душевным и духовным* измерениям бытия человека, через которые каждый индивидуум преломляет действительность, живет и потребляет богатство собственной субъективности. Внешняя действительность всегда тем или иным своим фрагментом замыкается на субъективность человека и предстает не только как нечто *внешнее*, но и как действительность самого человека, как *человеческая действительность*.

Акцент на *культурную* антропологию означает наполнение субъективности человека образцами, *эталонами*, творимыми в культуре.

*Креативная* культурная антропология акцентирует, с одной стороны, формы общения и общественных отношений, которые просторны

для самодеятельности и для полноты проявления жизненных сил индивидуальности, с другой стороны – такое эстетическое оформление предметной среды жизнедеятельности, которое раскрывает творческие потенции человеческой чувственности, воображения, социальных эмоций.

*Духовно-ценностные основы гуманитарного образования.* Гуманитарное содержание в системе высшего профессионального образования по своей значимости равноценно профессиональному содержанию. Такая равнозначность позволяет преодолеть ту односторонность подготовки специалистов, при которой ставка делается на отношение «человек – профессия – техника». При этом упускается решающая роль отношения «человек – человек» с нравственной доминантой.

Термин «гуманитарное образование» означает дословно образование *человеческого* в индивидуе, его родовых, *всеобщих* по значению общекультурных способностей, которые организуют все *особенные* проявления человека как *личности, специалиста, гражданина*. Всеобщие способности модифицируются в *особенные* – профессиональные умения компетентно осуществлять те или иные технологии согласно специальности. Развитые всеобщие способности создают «стартовые» преимущества в самостоятельной жизни – в сферах профессиональной и непрофессиональной.

Человеческое же в человеке представлено *культурой*, миром совершенных образцов человеческой субъективности. Развитие всеобщих способностей студентов осуществляется путем усвоения ими культуры, точнее, тех *продуктивно-творческих сил, которые воплощены и запечатлены в культуре как способности ее творцов, будь то теоретическое мышление, продуктивное воображение, эстетически организованное созерцание, нравственно-чуткая воля, одухотворенная вера, любящее сердце, совесть* и др.

Гуманитарное образование есть, следовательно, передача и развитие от поколения к поколению *абсолютного* общественного богатства – *всеобщих продуктивно-творческих сил* человека. Цель гуманитарного образования – *воспитание культурного человека как самоопределяющегося субъекта, который умеет избирать и развивать совершенные, объективно лучшие содержания и на этой основе достойно жить среди людей и творить в культуре*.

При такой цели это образование обретает ясную ценностную направленность, свободную от упрощения, основательность и дух *совершенства*, столь присущий культуре.

Как нет вненациональных народов и культур, так нет и вненациональных систем образования. Национальность не «кровь», а *самоидентификация человека с той или иной культурой*. Равнодушие к национальному измерению жизни есть безразличие человека к культуре, истории, традициям и святыням взрастившего его народа. Угасание чувства родного, Родины – это сущая беда человека, обрекающая его на творческое бесплодие и на скитания по чужим дорогам и под чужими окнами. За каждым человеком, как за волной, плещется океан истории его народа.

Российское национальное воспитание зиждется на опыте народа России, на отечественной культуре, на ответственности личности перед Богом, Родиной и народом. Воспитать российский характер – значит развить юную душу до духовности, укоренить душу в абсолютные ценности культуры, возжечь в одухотворенной душе любовь к совершенству, вознести эту любовь до веры и развить веру до системы конкретных ценностей, сделав их путеводителями на жизненном пути.

Цель гуманитарного образования достижима в рамках ее трехуровневой структуры:

- уровень *духовно-ценностный (аксиологический)*;
- уровень развития всеобщих по значению общекультурных способностей (*креативно-антропологический*);
- уровень социально-технологический (*праксиологический*).

На первом уровне развивается *ценностное самосознание* личности, на втором – *целостный духовный акт* в единстве главных духовных сил, на третьем – *умения* личности осуществлять социокультурные технологии по отношению к себе и к другим людям в системе социальных институтов, отношений и норм.

Эти уровни имеют *антропологическое* обоснование: они выражают устойчивую структуру человеческой субъективности, которая включает *эмоционально-ценностную, рационально-волевою и операциональную* сферы. В рамках этих уровней создается *качествообразующая* основа гуманитарного образования.

Трехуровневая структура позволяет обосновать оптимальный набор учебных дисциплин, их объем и целевое назначение (какие ценности, способности и практические умения они развивают), сообщить образованию человекотворческий, личностно развивающий характер, ориентирует образование на классическую основу (культуру), на путь

интенсивный, а не экстенсивный (многознание по предметам) и позволяет весьма точно определить показатели эффективности гуманитарного образования.

Цель *духовно-ценностного уровня* гуманитарного образования – возвышение личности от *душевной стадии до духовной*, воспитание любви и воли к *совершенству*, укоренение духа в совершенное содержание культуры и выведение из него системы конкретных ценностей.

Душа преображается в дух тогда, когда личность восходит от ценностей единичных и относительных к ценностям *всеобщим и абсолютным* и различает среди них то, что хорошо *относительно нее*, и то, что *объективно истинно, нравственно и прекрасно, т. е. совершенно*. Стремление к совершенству обретет в жизни конкретные формы: на ниве теоретической деятельности оно явит себя как верность истине, как научная совесть; в экономико-политико-правовой сфере приложения усилий – как реализация нравственных императивов добра, справедливости; в эстетическом аспекте жизни – как воплощение развитого чувства красоты, прекрасного; в богопознании – как приобщение к Совершенству как таковому.

Все эти благодатные излучения совершенства как реального состояния духа можно представить и в осязаемых эмпирических показателях, таких как служение Идее общего большого дела, профессиональная честь и честность, этика добросовестного труда, проектирование и утверждение параметров справедливости в процессах управления, душевная щедрость и благородство в общении, человекотворческий дизайн в созидании предметной среды, будь то жилые комплексы, природный ландшафт или техносфера.

Погружая свою душу в совершенное содержание, человек произвольно сращивает мышление, волю, созерцание, веру и любовь в цельное интеллектуальное состояние – в дух, когда мышление не отрывается от совести, а красота от добра. Основная задача педагога – возжечь в молодой душе свет совершенства, который обязательно преломится в составе личного опыта и превратится в многоцветье положительных ценностей и личностных качеств – свободы и совести, достоинства и чести, добра и любви, верности и ответственности, солидарности и справедливости; он станет благим синтезирующим началом в творчестве, мастерстве и искусстве; от этого луча родится одухотворенная вера, она окрылит и направит, станет иммунной сис-

темой души от деструктивной социальности. Любовь к совершенству – источник всех последующих положительных ценностей и качеств человека, верной иерархии ценностей, чувства качества и верного ранга, за которыми неизбежно следуют и качество во всем – *качество* жизни, образования, продукции, общения и т. д.

Дух совершенства выражается в ценностях. Духовные ценности направляют стратегию жизни, личностное, социальное, профессиональное самоопределение человека, его мотивы, выбор им модели своего *Я*, образа жизни и жизненного пути. Проектируя в юных душах ценности, педагог тем самым задает социальную направленность поведения молодежи. Аксиологический уровень является *решающим и определяющим*. Он обязывает педагога к максимальной ответственности.

В воспитании ценностного сознания весьма эффективным может стать спецкурс, включающий в себя описательную часть «Великие люди России» (святые, подвижники, герои, полководцы, политики, ученые, писатели, художники, философы и др.) и теоретическую часть, раскрывающую систему ценностей этих людей и опыт их личностного обретения. Отечественная культура, и не только она, содержит в изобилии материал для подобной дисциплины из области истории, литературы, поэзии, философии и др. В развитии духовно-ценностной сферы самосознания студентов ведущими являются такие дисциплины, как история России, философия религии, философия, этика, эстетика, цикл культурологических дисциплин, аксиология. История России развивает чувство родного и Родины, возвышает его до исторического и национального самосознания, до понимания великого исторического ранга России в религии и культуре, политике и хозяйстве. Россия есть великое историческое произведение многих поколений. Каждое из них получает его в дар для творческого наследия и под личную ответственность. Россия не есть достояние отдельного поколения. Но каждое поколение есть одна из живых ветвей на могучем историческом древе России. Россия, наша Родина, выше классов, сословий и партий, выше всякого лица и всякого государя. Она духовно питает каждого, и каждый питает ее и служит ей. Нет таких ценностей, даже «общечеловеческих», ради которых стоило бы пожертвовать Россией. Чувство родного, Родины обязательно придет к новым поколениям путем воспитания у них исторической памяти, национального и гражданского самосознания, достоинства и чести гражда-

нина государства Российского. Российский паспорт должен стать документом, обязывающим к верности, служению и чести. Вероятно, *следует процедуру вручения паспорта молодому гражданину предварять особым ритуалом – сдачей гражданского экзамена на знание истории и Конституции России.*

Перед педагогами стоит задача – духовно передать Россию новым поколениям. Передать в дар, а не предать. Россия – это великая держава геополитического значения. Россия – это целый культурный континент, духовно питающий иноязычные народы. Россия – это великая семья народов Европы и Азии. Россия – это родное, Родина. И нам, ее сынам и дочерям, нет ни малейшей надобности завышать исторический ранг России. Он и так *велик*. Но нам нет нужды и занижать этот ранг, стыдиться наших достижений в досоветский и советский периоды истории. Великий исторический ранг России должен войти в сознание молодых людей, чтобы они понимали, в какой стране они живут, какие задания перед страной стоят, и что им лично надо делать согласно рангу России.

Религиоведение (философия религии) раскрывает духовный опыт народов в переживании ими предельно-верховных ценностей, святынь, погружает души студентов в этот опыт *очищения души*, духовного делания и горения. Этика обращается к свободной воле человека, проясняет главное нравственное чувство – совесть, понимание *равноценности достоинства каждого человека* независимо от его социального положения, раскрывает моральные формы переживания социальных отношений, нравственные традиции народа. Эстетика и культурологические дисциплины раскрывают особенности освоения мира человеком с позиций развитого продуктивного воображения и чувственного созерцания, развивают переживание совершенства на основе его образцов в мире культуры, учат пониманию сущности и своеобразия национальных культур. Культура всечеловечна по содержанию и национальна по форме. А всечеловечность связана как раз с единой природой культуры – объективно лучшими, совершенными содержаниями и *образцами* человеческой субъективности, продуктивно-творческих сил человека. Философия знакомит с духовной реальностью, с закономерностями теоретического, ценностного и практического освоения мира человеком как разумным существом, обосновывает иерархию ценностей, которая составляет решающее ядро теоретического мировоззрения и направляет целеполагание личности, а значит, и ее поведение.

Обретение духовного уровня возможно на пути *сознательной социокультурной идентичности*. Идентичность личности означает *усвоение и реализацию тех социокультурных эталонов, которые личность принимает искренне и добровольно*. Идентичность, следовательно, есть отождествление субъектом своей ценностной самости, ценностного «ядра» своего Я с должными образцами. От выбора таких эталонов зависит образ жизни, жизненный путь и судьба человека. А из судеб каждого складывается судьба страны, ее историческая траектория. Выбор этот нравственный.

*Нравственность есть отношения между людьми по поводу не внешних благ, а равноценности их достоинства*. Перед обществом, человечеством только тогда открываются созидательные перспективы, когда нравственные отношения становятся *первичными*, а отношения по поводу собственности и иных благ превращаются во вторичные. *Ибо то, что нравственно, то всегда и разумно, и экономично, и жизненно благодатно не только для меня, но и для всех*. В нравственных отношениях субъекты признают *равноценность достоинства друг друга*, поэтому свободно доверяют друг другу – так рождаются взаимная *ответственность* и духовная солидарность.

В целом аксиологический уровень является мировоззренческим. В его рамках знания о мире и человеке доводятся до самосознания, а самосознание личности – до системы ценностных принципов и до целеполагания на жизненном пути.

На *креативно-антропологическом* уровне ценностное самосознание закрепляется развитием *целостного духовного акта в единстве главных продуктивно-творческих сил*, к которым относятся теоретическое (понятийное) мышление – способность человека строить и самодеятельно перестраивать свои действия согласно объективным закономерностям и духовным смыслам; сознательная воля – способность субъекта определять себя к действию согласно ценностям и знаниям; продуктивное воображение и эстетическое созерцание – способность свободно порождать образы в их смысловой целостности и воспринимать чувственную реальность в культурно развитых эстетических формах; вера – воля человека к высшим, совершенным, абсолютным ценностям; любовь – художественное чувство постижения совершенства; совесть – умение оценивать помыслы и деяния с позиций нравственного совершенства (праведности).

Мышление целенаправленно организует все способности человека как социального существа. Оно есть *технологическая* система духа, координирующая все его операции в связный смысловой ансамбль. Воля переводит ценностное самосознание и мышление в поведение, без нее остановится живой «конвейер» человеческой души. Продуктивное воображение и органично связанное с ним эстетическое созерцание есть истинное лоно, где таинственно зарождается творчество. Вера интегрирует смысловой состав самосознания в цельность, в мировоззрение. Без нее сознание становится разорванным, мозаичным и несчастным.

Теоретическое мышление позволяет человеку понимать объективную истину, нравственная воля – творить добро, воображение и созерцание – воспринимать красоту, вера – обретать совершенный идеал и абсолютные ценности, а любовь – художественно переживать идеалы и ценности, видеть лучшее, избирать его и жить им.

Схемы развитого воображения мигрируют в подсознание, организуют его «хаос» в душевный «космос» и, работая в автоматическом режиме, становятся *интуицией*. Интуиция рождает непровольную догадку, ситуацию «эврика», прозрения, которые, «как вспышка молнии», озаряют новое видение реальности. Срастаясь воедино, все эти силы образуют целостный духовный акт. В нем «соло» каждой способности дополняется «хором» всех остальных. Возникает «симфония» духа, дарующая человеку богатство миропонимания и миропереживания.

Целостный дух рождает и целостный образ реальности. Неверный же духовный акт состоит в отъединении душевных сил друг от друга – внешней чувственности от мышления, мышления от внутренних духовных чувств (нравственных, религиозных, художественных), инстинкта от идеала, подсознания от сознания. Мышление вырождается в беспредметную формалистику и готово оправдать в отрыве от совести все что угодно. Воображение же в таком случае эстетизирует пошлость и пороки, превращая искусство в нервирующие шоу. Вера же впадает в мистику и галлюцинации, а воля начинает стремиться к власти любой ценой, попирая нравственность.

Эти всеобщие способности в их *целостности* есть самая надежная основа формирования особенных социальных и профессиональных умений. Целостность общекультурных способностей позволяет

личности понимать и переживать культуру, успешно ориентироваться в междисциплинарных связях, самообучаться, быть самоопределяемой и самодеятельной, социально мобильной, способствует творческой продуктивности, профессиональному и духовному росту и полному претворению личности в многообразных видах деятельности, общения и мышления. Разъединять общекультурные способности и профессиональные – значит делать первые пустыми, а вторые – ценностно-слепыми и безвдохновенными. В итоге воспитание отъединяется от обучения и возникает педагогический брак – безответственный специалист и гражданин, несущий горе себе, семье и окружающим.

*Антропологический уровень есть базис гуманитарного образования.* Он сообщает целевую антропологическую направленность: какие способности и как развивать, определяет дидактику и педагогические технологии. Педагог призван через знания развивать способности и умения осуществлять *духовные акты*. Сами же знания уму (т. е. умению) не научают. Без обоснованной антропологической целевой направленности педагогические технологии, «инновации» вырождаются, как правило, в формалистику, чем страдает «компетентностный подход».

Содержанием *праксиологического* уровня является развитие у студентов умений осуществлять гуманитарно-социальные технологии – логические, психологические, оздоровительные, духовного делания, правовые, коммуникативные, экономические и др. Этот технологический уровень операционально-практической направленности непосредственно *соединяет гуманитарное образование с практической жизнью*. В его рамках эффективны спецкурсы объемом 8–16 часов по таким вопросам, как управлять собою, оздоровить себя, защитить свои права, вести деловое общение и т. д. Такие спецкурсы формируют конкретные умения, необходимые для самостоятельной жизни и во внепрофессиональной сфере. Известный изъян в преподавании гуманитарных дисциплин состоит в отрыве двух крайних полюсов друг от друга – *ценностей и технологий*, при этом основательные теоретические знания не доводятся до конкретной операциональной формы, до ответа на вопрос студента: что я лично могу делать согласно ценностям и знаниям. Каждая гуманитарная дисциплина имеет этот операционально-практический аспект, обращенный к деятельности студентов.

Три уровня гуманитарного образования являются предпосылкой для воспитания социальной компетентности личности как итогового результата.

***Социальная компетентность как итоговый результат гуманитарного образования.*** Понятие, точнее, концептуальную основу социальной компетентности мы предложили в разработанном виде в 1998 г. в одной из публикаций [80, 81]. Латинский термин «*competere*» означает «знать», «уметь», «добиваться», «соответствовать» [261, 376]. Термины «компетенция» и «компетентность» обычно связывали с правом. Под компетенцией понимают полномочия, обязанности и права, предоставляемые законом, иным нормативным актом государственному органу или должностному лицу, а под компетентностью – соответствие способностей и умений субъекта осуществлять компетенцию. Компетенция есть разрешенная законом форма властвования. Компетентность же есть действительное *качество субъекта*, которым он может обладать и без компетенции. Усложнение и специализация социальных институтов и отношений потребовали расширения понятия компетентности применительно к иным профессиям. Оказалось, что компетентность имеет важное значение в профессиональной деятельности педагога, врача, руководителя и т. д.

Профессиональная компетентность означает соответствие знаний, способностей и умений работника его профессиональным и должностным обязанностям и правам. Но работник за пределами своей профессии имеет и иные социальные статусы, в зависимости от принадлежности к той или иной общности, будь то семья, круг родственников и друзей, общественные организации, гражданство, нация и др. Такие статусы *важны для личности не менее профессии*. Возникает необходимость в появлении понятия, которое фиксировало бы *соответствие ценностей и знаний, способностей и умений субъекта его реальным социальным статусам согласно должному уровню культуры, нравственности и права*. Таким понятием и является *социальная компетентность*. В роли искомого понятия раньше выступала метафора «социальная зрелость».

Социальная компетентность есть интегративное социальное качество личности, включающее в свой состав *ясное ценностное понимание социальной действительности, конкретное социальное знание как руководство к действию, субъектную способность к самоопределению, самоуправлению и нормотворчеству, умение осуществлять со-*

*циальные технологии в главных сферах жизнедеятельности (в системе социальных институтов, норм и отношений) согласно должному уровню культуры, нравственности и права.*

Социальная компетентность содержит различные содержательные уровни и *структурные компоненты*:

- *аксиологический* – представленные в виде иерархии главные жизненные ценности;

- *гносеологический* – верные социальные знания, необходимые для взаимодействия человека с самим собой (самовоспитание, саморазвитие), с другими людьми, для оптимального решения социально значимых задач; такие знания предполагают методологическое, категориальное, рефлексивное, футурологическое и проективное мышление; такое мышление оперирует системными связями целого, что позволяет субъекту решать социальные задачи принципиально, *в общем виде и многообразно варьировать общее решение применительно к меняющимся частным ситуациям*;

- *субъектный* – готовность к самоопределению и самоуправлению, самодеятельности и нормотворчеству, умение порождать самостоятельно новые причинные ряды в социальной реальности и нести ответственность за принятое и сделанное;

- *праксиологический (технологический)* – умение использовать гуманитарно-социальные технологии и коммуникации в системе социальных норм, институтов и отношений.

Эти компоненты соотносятся следующим образом: ценности и знания выступают в роли *направляющей, регулятивной и управляющей* функции и непосредственно ориентируют на определенные действия (субъект знает, что делать согласно ценностям и знаниям); субъектные качества составляют *личностную основу* социальной компетентности; праксиологический компонент является *результатирующим* – от него зависит эффективность операционально-практического включения субъекта в социальную действительность.

Социальная компетентность есть *операционально оформленная социальная* (жизненная, экзистенциальная) *методология* личности. В ней решающим является не информация, а методология в сфере ценностей и знаний, антропологии и социологии. Ее отличительная особенность – *синтез ценностей и технологий*.

В структуре личности эта компетентность занимает *средний* уровень, связывая верхний, духовно-теоретический, уровень с нижним, практико-функциональным, непосредственно обслуживающим *повседневную* жизнь. Без среднего уровня верхний станет абстрактным, оторванным от социальной действительности, а нижний уровень – ценностно и методологически слепым. Социальная компетентность присуща субъекту, который являет собой «для-себя-бытие» социальности, т. е. социальность, направленную на саму себя, самоустраемленную, самопроектируемую.

В социальной компетентности можно выделить различные содержания, связанные с тремя ее уровнями: *индивидуально-личностным, социальным и жизненно-футурологическим.*

*Индивидуально-личностный уровень* – это содержание, связанное с *телесной, душевной и духовной жизнью человека.* Оно включает умения самостоятельно строить иерархию ценностей, мыслить доказательно, последовательно и систематически, владеть техникой выражения мысли, оздоровительными технологиями, психическое самоуправление, психосексуальную грамотность. Это содержание включает в целом *лично развивающие технологии, которые поддерживают и развивают телесные, душевные и духовные силы человека.*

*Социальный уровень* – это содержание, связанное с бытием человека в общественном жизненном процессе, в системе социальных институтов, норм и отношений. Такое содержание транссубъективно, надиндивидуально, оно предполагает понимание своеобразия социальной реальности, целевое назначение социальных институтов, главных сфер общества, ценностных основ бытия человека, семьи, коллектива, Родины, права и государства, политики и хозяйства, труда и собственности, профессии и специальности, умение осуществлять коммуникативные, экономические, правовые и другие технологии в гражданской жизни. Если содержание первого уровня связано с *внутренним опытом,* то содержание второго уровня – с *опытом внешним.*

*Жизненно-футурологический уровень* – это содержание, обусловленное разворачиванием жизни человека во *времени:* умение субъекта проектировать сценарий собственной жизни и планировать свой жизненный путь. Человек «пишет» свою жизнь сразу на «чистовик». Необратимость жизненного процесса драматична. Содержание этого уров-

ня включает знания об особенностях, достоинствах и недостатках основных периодов жизни человека. Оно позволяет понять молодому человеку свои социально-антропологические «координаты» во времени и свои возможности, объединить ценности и знания в *проект* своей жизни, сообщить им смысловую жизненную направленность и осознать себя ответственным творцом своей судьбы, понять свою жизнь в динамике, а не как статичное пребывание в беззаботности на попечении у старших. В стратегическом жизненном смысле футурологический уровень является *самым важным*: он ориентирует на перспективу, выводит сознание из погруженности в повседневность и ориентирует на эталоны-образцы, на *должную идентификацию*, на выход за рамки достигнутого к новым возможностям и смыслам, на обновление деятельности, общения, мышления; в целом этот уровень является *проективно-креативным*.

Критерии и эмпирические показатели социальной компетентности можно представить согласно ее структурным компонентам следующим образом.

1. *Ценностное самосознание личности* обнаруживается в ее умении выражать в понятиях избранные ценности, обосновывать их, оценивать события с позиций таких ценностей, определять в понятиях ценностные основы бытия человека, коллектива, Родины, государства, труда, собственности и т. д., своего социального статуса, выражать в понятиях свою культурную и иную самоидентификацию; в оформленном целеполагании, социальной направленности поведения, доминирующих элементах образа жизни.

2. *Конкретные социальные знания* проявляются в методологичности, категориальности, рефлексивности, проективности и конструктивности (операциональной исполнимости) мышления, в умении понимать единое в многообразном, всеобщее в особенном, решать социальные задачи в общем виде и варьировать решения применительно к конкретным обстоятельствам.

3. *Субъектные качества* проявляются в умении личности самоопределяться в актах мышления, воли, веры и чувств, в нравственных, политических, профессиональных и других отношениях, самостоятельно делать выбор, принимать решения, нести личную ответственность за принятое и сделанное, творчески моделировать новые соци-

ально значимые варианты действия и общения; в самоуправлении, самодеятельности, самовоспитании. Итоговый показатель субъектности – *самостоятельность* личности.

4. *Праксиологический компонент* социальной компетентности выражается во владении *техникой жизни* в личной, гражданской и профессиональной сферах, в организованности и технологической конструктивности, в эффективной продуктивности труда за единицу времени.

Итоговым показателем социальной компетентности является *социальная синергия* – умение человека согласовывать интересы личные и общие, корпоративно-профессиональные и государственные, кооперировать личные усилия с усилиями других, сотрудничать, работать в коллективе.

*Социальная некомпетентность* есть несоответствие ценностей и знаний, способностей и умений человека его реальным социальным статусам, уровню культуры, нравственности и права; она проявляется как ценностная неразборчивость и «всеядность», равнодушие к жизни коллектива, государства, страны, неумение созидать общее дело, важное для народа, несамостоятельность, бездумное исполнительство из-за угасания способности к самоопределению, существование по преимуществу в качестве объекта социальных процессов; в целом как неумение использовать те *социальные возможности, которые имеются объективно. Человек при этом оказывается субъективно не на высоте их реализации.* В таком человеке не разбужена его *социальная* природа, потому что у него желание потреблять намного сильнее способности производить, потребности заглушают способности и через потребительские установки ведут в асоциальную гедонистику. Таких индивидов изо дня в день воспитывают СМИ, готовя нужный электорат для соответствующих политических партий.

На завершающем курсе обучения студентов вуза целесообразно, на наш взгляд, ввести дисциплину «Социальная компетентность: ценности, знания, умения». Согласно структурным компонентам социальной компетентности данная дисциплина могла бы включать следующие разделы: «Аксиология», «Социальная гносеология», «Человек как субъект творчества» и «Социальные технологии». Положительный эффект этой дисциплине обеспечен, если она будет содержать не созерцательное описание социальной действительности и человека, а ясное, сжатое, последовательное раскрытие активного отношения субъектов к социальной действительности, доведенное до социально-технологического уровня.

Такая дисциплина могла бы представлять собой обобщающий вывод из цикла всех ранее усвоенных социально-гуманитарных дисциплин. Государственный экзамен по данной дисциплине явился бы своего рода тестом, определяющим качество гуманитарного образования студентов.

О целесообразности данной дисциплины свидетельствует тот факт, что в Российском государственном профессионально-педагогическом университете на протяжении свыше пяти лет успешно проводился государственный экзамен для выпускников по *гуманитарному образованию*. Содержание экзамена включало главные аспекты ранее усвоенных гуманитарных дисциплин, и студентам предоставлялась возможность выбрать форму своего самовыражения в области социально-гуманитарных дисциплин, включая и эстетические формы. Экзамен как критерий качества гуманитарной подготовки студентов и как один из показателей самостоятельности личности в процессе ее социально-профессиональной ориентации доказал свою положительную эффективность в вузе. К сожалению, резкое уменьшение учебных часов со стороны Министерства образования и науки Российской Федерации не позволило продолжить проведение такого экзамена.

Долговременной перспективой профессиональной подготовки является, на наш взгляд, появление специалиста, обладающего *социальной и профессиональной компетентностью*. Необходимо преодолеть фабрично-заводской стереотип сужения личности работника до «рабочей силы» и дать две «профессии» – быть культурным человеком и компетентным специалистом. За такой синтез выскажется и современный работодатель.

Вопрос о социальной компетентности выпускников – это вопрос об их социальной защите и самозащите, умении владеть техникой социальной и духовной безопасности в сфере соблазнов антикультуры, нелегальных социальных групп, тайных мистических герметически замкнутых объединений и тоталитарных сект.

Социальная компетентность – необходимая часть эффективной профессиональной подготовки кадров, продуктом которой является *культурный человек, нравственная личность, творческая индивидуальность, социально компетентный гражданин, профессионально компетентный специалист и патриот России*, открытый к созидательному диалогу с иными этнокультурами.

### **3.7. Усвоение формально-технологических навыков управления в процессе профессионального обучения как основа формирования современного руководителя**

Каждому современному руководителю необходимы экономические знания. Экономика может интерпретироваться как хозяйствование, регулирование, нормирование производства, доставки, потребления товаров (услуг), как наиболее уместное инициирование общественно значимых видов деятельности. Она как социальное явление развивается тысячелетиями, при этом совершенствуются собственно финансово-экономические аспекты общественных отношений, особенно интенсивно в последнее время (например, стали популярны электронные платежи, покупка товаров, услуг через Интернет и т. п.).

Историю развития экономики уместно сопоставлять с развитием человека – антропогенезом. Особенно примечательна та часть этого эволюционного учения, в которой делается вывод о том, что и в достаточно отдаленном прошлом человек физиологически был во многом близок к современному виду и в обозримом будущем существенного изменения биологического облика человека ожидать не приходится [378]. И применительно к субъекту экономических отношений – современному человеку – «человеку управляющему» возникает двойственная ситуация: с одной стороны, люди сугубо физиологически во многом все те же, что были раньше, а условия организации их управленческой деятельности интенсивно меняются. Естественно, возникает вопрос: как искать выход в связи с интенсивно нарастающим дисбалансом?

Решение, в принципе, существует. В частности, все шире в различных областях деятельности применяют формальные методы, позволяющие в виде поведенческих алгоритмов аккумулировать накопленный человечеством широкий и узкопрофилированный опыт организации управления (об этом более детализированно, с философской точки зрения, [293, с. 25–26]). Этому сегодня во многом способствует и развитие информатики, компьютерных (аппаратных, коммуникационных) технологий. Хотя поначалу жизнь людей, казалось, усложнилась в связи с внедрением вычислительной техники, которая была еще не столь совершенна, а применяемые технологии находились «в зачаточном состоянии». Сегодня ситуация уже кардинально меняется: информационные технологии становятся эффективным средством повышения произ-

водительности труда, причем применительно практически к любой управленческой деятельности в разных социальных сферах.

Исторически с давних времен на уровне личного, семейного хозяйства заслуживала особого внимания задача распределения ресурсов (финансов) по видам деятельности на планируемый период. Быть хорошим экономистом сегодня означает оптимально управлять ограниченными ресурсами, например, ценами на продукцию, в динамике времени, т. е. экономически обоснованно (сообразно существующим общественным потребностям) принимать управленческие решения. И в целом становится актуальной задача объективно оценить имеющийся опыт использования формальных методов на практике, качественно систематизировать его и применять в соответствии с накопленным историческим опытом в форме логически обоснованных и широко апробированных на практике управленческих методик, в том числе в разных областях человеческой деятельности.

В первую очередь современный руководитель должен быть компетентен в употреблении понятий и терминов в сфере информационных, компьютерных технологий, определяющих во многом и уровень конкурентоспособности предприятия в целом. Ошибки, даже неточности такого рода могут стоить очень дорого. Узкопрофессиональные (экономические) знания востребованы на практике как обособленно, так и в контексте соответствующих приложений информационных технологий. В частности, сегодня важно адекватно воспринимать понятия «информация», «данные», в том числе в форматах экономических ресурсов, важных составляющих процессов повышения производительности труда. Особого внимания заслуживают современные средства связи, средства улучшения управления с помощью применения стандартизованного программного обеспечения, его типовых и эксклюзивных настроек. Необходим ответ на вопрос в рамках узкой профессиональной деятельности: почему всем уже понятное «СУБД» (системы управления базами данных) меняют на не всем еще пока понятное «ИС» (информационная система)?

Дело в том, что изначально термин «информация» применялся для обозначения сведений, передаваемых между людьми устно, письменно или другими способами. С XX в. информация – это уже общенаучное понятие, характеризующее обмен сведениями и между людьми, и между людьми и «автоматами» (автоматическими преобразова-

телями информации), и между «автоматами». В последнее время это понятие стали применять и для описания некоторых природных процессов, происходящих без участия людей. Так, понятие «информация» используется в обществе для характеристики продолжающегося развиваться обмена сигналами в животном, растительном мире, в области генетического наследования и т. п. В целом понятие «информация» связано с особыми материальными процессами. Например, устная речь для говорящих и слушающих сопровождается соответствующими физическими явлениями, химическими реакциями, протекающими в определенное время и в определенном месте материального мира. Заметим, подобно выделяемые природные процессы характеризуются людьми как информационные лишь в сфере человеческого восприятия и, соответственно, представляют интерес лишь для людей. Таким образом, «информация» аккумулирует и объективные, и субъективные аспекты человеческого познания, применения накапливаемых знаний как полезной на практике информации, в частности, в конкретной предметной области, например, в экономике – «экономическая информация» [292].

В настоящее время понятие «информация» принято соотносить с информатикой – наукой об информационных (компьютерных) технологиях, непосредственно связанной с автоматизацией человеческой управленческой деятельности вообще. Применительно к информатике принято изучать обособленно структуру и общие свойства информации (данных), а также вопросы ее сбора, хранения, поиска, переработки, преобразования, распространения и использования в различных сферах (согласно узкопрофессиональной человеческой деятельности и соответственно выделяемым составляющим материальных процессов передачи сведений между людьми и аналогичных процессов в природе). Интерес к информационным приложениям в обществе растет. Дело в том, что с помощью соответствующих материальных процессов удастся передавать полезный опыт, в частности, опыт управления в повторяющихся ситуациях определенного вида (при возобновляемых похожих условиях). Такого рода событиями жизнь в природе и обществе весьма насыщена. Указанное выше выделение стандартных этапов во многом обусловлено потребностью повышения производительности человеческого труда при оперировании понятием «информация». В свою очередь, инициируется и развитие более

узких предметных научных областей, например, экономики, где полезная информация в целом может выступать в качестве экономического ресурса, являться существенной составляющей процесса повышения производительности труда в целом [292].

Информация передается (познается) людьми в течение определенного времени с привлечением материальных носителей. В связи с этим на практике широко применяется и понятие «данные» – сведения, необходимые для конкретной цели, для какого-нибудь вывода, решения. Иногда понятия «информация», «данные» используются как синонимы, но все же принципиальные различия между ними имеются. До передачи информации сведения об объекте, как правило, форматируются, кодируются (представляются в виде конкретных данных, причем так, чтобы затем их удалось декодировать, воспринять, использовать).

По сути, информацию люди (в силу своих конечных психофизиологических возможностей, из-за ограниченности условий и времени восприятия) передают как данные конечного обозримого объема в соответствии с определенной целью, условиями сбора, хранения, планируемого использования. Например, чтобы передать от одного человека другому собственно известное число «Пи» как набор упорядоченных знаков (чисел), всей жизни конкретного человека не хватит. Но это, к счастью, и не нужно – достаточно передать алгоритм расчета или несколько «значащих» цифр этого числа, нужных для определенного вида приложений на практике (например, для расчетов с заданной точностью площади круга, длины окружности и т. п.). В итоге передача информации, в общем случае потенциально неограниченной, в зоне восприятия конкретного человека предусматривает оперирование конечными данными. И на практике сбор, передача, хранение информации (в форматах данных) связаны с особыми материальными процессами. При отражении информации на материальных носителях должны быть согласованы способы кодирования до передачи, декодирования после приема. В целом оперирование информацией (данными) связано с целенаправленным совершенствованием управляемых материальных процессов, возобновляемых с течением времени в похожих условиях. Вообще, указанным образом обеспечивается передача, накопление, систематизация полезного опыта управления (его совершенствования) в конкретных предметных областях, например, в экономике [308].

При использовании информации (данных) для организации, совершенствования управления оказался повсеместно востребованным комплексный подход, который предполагает оперирование понятием «система» (происходящим от греческого слова, означающего целое, составленное из частей соединение). Система – это множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство. Система во многом отличается от множества объединяемых элементов тем, что ей присущи отсутствующие у взятых по отдельности элементов новые свойства, проявляющиеся для всех элементов в совокупности. В частности, собранные вместе профессионалы производят новую продукцию, которую каждый из них по отдельности произвести не может, и в то же время уволить уникального работника специфического профиля означает прекратить выпуск продукции в целом. Многим реальным объектам как системам свойственны такие полезные свойства, как управляемость, иерархичность и т. п.

Термины «система» и «системный подход» в информатике оказались востребованными вследствие изменчивости и неограниченной познаваемости окружающего мира, из-за потребности углубить познания с целью совершенствования управления на практике в конкретных предметных областях (при наличии «управляемых факторов», при потенциально возобновляемых похожих условиях осуществления управления) [295].

Особый интерес в связи с комплексным подходом к использованию информации (данных) изначально проявлялся применительно к технологиям как способам производства. «Проецирование» понятия «производственная технология» на информационные процессы привело к возникновению так называемых информационных технологий (ИТ) как совокупности знаний о способах использования информации (данных) для совершенствования управления производством посредством автоматизации, в частности, применительно к автоматизации принятия управленческих решений вообще. В современных условиях распространено и понятие «информационно-коммуникационная технология» (ИКТ) как совокупность методов, производственных процессов, программно-технических и лингвистических средств, интегрируемых с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей [51].

ИКТ в экономике – это средства, определяющие процесс использования данных для снижения трудоемкости, повышения надежности, оперативности при продуцировании новых управленческих решений. С одной стороны, ИКТ – совокупность методов, производственных, программно-технологических средств, объединенных в цепочку сбора, хранения, обработки, распространения данных для определенных целей, с другой стороны, ИКТ – это и комплекс мер, обеспечивающих все указанное выше.

В связи с использованием ИТ возникло понятие «информационная система» (ИС). ИС – это компьютерная система, включающая вычислительное и коммуникационное оборудование, программное обеспечение, данные и метаданные, лингвистические средства, а также системный персонал и обеспечивающая поддержку информационной модели некоторой части реального мира для удовлетворения информационных потребностей пользователей [51]. ИС предназначена для хранения, поиска и обработки информации, она представляет собой организационные ресурсы (человеческие, технические, финансовые и т. д.), которые обеспечивают целенаправленное распространение информации (данных). ИС нужна для своевременного обеспечения людей надлежащей информацией, т. е. для удовлетворения конкретных информационных потребностей в рамках определенной предметной области, при этом результатом функционирования ИС является важная информационная продукция – документы, информационные массивы, базы данных и информационные услуги.

Содержательная интерпретация ИС – это комплексный (системный) подход к применению информации на практике, обеспечивающий и повышение производительности труда, и снижение вероятности ошибок в процессе принятия управленческих решений. ИС обеспечивает реализацию ИТ в определенной предметной (профессиональной) сфере. Хотя логическое понятие, сопоставимое с ИС, появилось еще до возникновения компьютеров, соответствующие методики не были столь распространенными, как в настоящее время. Дело в том, что скорость обработки данных, привнесенная техническими вычислительными устройствами, способствовала повсеместному распространению ИС. И в настоящий момент уже принято доверять не выполняемым вручную громоздким численным расчетам, а проверенному временем стандартизованному программному обеспечению, апробированному в определенной сфере общественной деятельности, на мно-

гих однотипных предприятиях для решения проверенных временем аналогичных актуальных управленческих задач (типового предметно-ориентированного формата, свойственного определенной предметной области человеческой деятельности).

До появления компьютерной техники, сетевых технологий достижение существенных преимуществ с помощью ИС было затруднено вследствие низкой скорости сбора, обработки данных. В современных условиях термин ИС целесообразно дополнять такими логическими характеристиками, как аппаратно-программное (программно-технологическое) обеспечение для реализации качественно нового уровня управленческих приложений. По содержанию ИС в экономике – это и применение «данных», и «алгоритмов обработки этих данных» в форме систем управления базами данных (СУБД), причем с расширением наукоемких приложений математических моделей и методов для прогнозирования по накапливаемым данным и поиска оптимальных управленческих решений в соответствии с прогнозами. Особенно на практике возрастает интерес именно к узкопредметным приложениям. Итак, в настоящее время ИС – это система, элементами которой являются и данные, преобразуемые в процессе ее функционирования, и методики обработки, систематизации данных, применения их на практике для совершенствования условий управления в той или иной предметной сфере. Например, планирование и управление предприятием – это ИС. В целом управление экономикой страны – тоже ИС, но больших размеров. ИС в экономике – это система сбора, хранения, накопления, поиска и передачи данных, применяемых в процессе управления, планирования. ИС выступает средством интегрированной обработки данных современной корпорации, фирмы, гибко отражает потенциальную изменчивость структуры данных, алгоритмов обработки этих данных адекватно трансформирующимся во времени целям и условиям.

Таким образом, тесная связь экономики как узкой профессиональной деятельности и информатики в наши дни привела к рассмотрению важных для современной экономики понятий. Особое внимание уделяется информационно-коммуникационным технологиям как средству повышения эффективности, конкурентоспособности и улучшения экономического управления посредством применения понятия «информационная система» (совокупность и программного обеспечения, и осуществляемых в динамике времени настроек, и сопровождающего настройки дополнительного обучения персонала).

ИС должны быть рассмотрены и как средство повышения производительности труда, снижения вероятности ошибок управления, и как современная среда приложений аппаратно-программного обеспечения, обоснованно формально воспринимаемая в качестве накапливаемых данных и алгоритмов их обработки. В целом, в частности, новое информационное общество во многом нуждается в новой (во многом информационной) экономике.

Далее уместна детализация общей концепции организации экономического управления, которая может быть востребована как обособленно, так и в контексте соответствующих видов детализации: и предметной (экономической), и математической. Это может оказаться практически полезным, например, при типичном для современных условий взаимодействии руководителя с экспертами из разных областей знаний. В качестве управленческих компетенций актуален учет реалий и перспектив развития современных информационных систем в экономике. Необходимо понимание актуальности электронного отслеживания текущих итогов в разрезах статей (номенклатура, поставщик, склад, партия и др.), причем по разным ресурсным составляющим: количеству, сумме, весу, объему и т. д. Указанные характеристики, в свою очередь, могут быть связаны с итоговыми экономическими показателями вида: выручкой, издержкой, прибылью, рентабельностью. Наконец, необходимо понимание нужности регулярных инвентаризаций при устранении дисбаланса между электронным и фактическим учетом, важности контроля «оборотов» для адекватного прогнозирования на следующий период при обоснованно предполагаемых неизменных общих условиях.

В целом уместно акцентировать внимание на дальнейшей детализации предметных (экономических) составляющих, формального и информационного моделирования [289]. В совокупности, в экономике приемлемо и накапливать нужные для совершенствования управления данные, и обеспечивать возможность осуществлять численные эксперименты на адекватной реальности воспроизведенной электронной копии взаимосвязи рынка и окружающей рыночной среды с соответствующим финансово-экономическим анализом [290]. И лишь после этого внедрять на практике наиболее предпочтительные, объективно востребованные обществом управленческие решения в надежде уве-

личить экономическую эффективность, получить преимущества перед конкурентами, обеспечить условия для воспроизведения общественно полезной деятельности в конкретной предметной области [291]. А адекватное усвоение таких формально-технологических навыков экономически обоснованного управления в процессе обучения выступает основой формирования профессиональной идентичности современного руководителя (молодого специалиста).

### **3.8. Концептуальная основа воспитания студентов профессионально-педагогического вуза**

В процессе воспитания возникают следующие противоречия внешнего и внутреннего порядка:

- между отечественными социокультурными *традициями* и процессами *модернизации* образования; модернизация без традиции – это имитация внешней формы; традиция без модернизации окаменевают и сковывают самодетельность личности;

- *созидательной и духовно-нравственной* направленностью отечественной педагогики и идеологией *радикального либерализма*, сущность которой заключается в освобождении от общественного *контроля* вообще, от государственного в особенности; новому поколению эта идеология предлагает особый образ жизни: *максимум удовольствий, минимум усилий*; подальше от труда, поближе к наслаждениям; поменьше терпения, служения, верности и побольше претензий получить все сразу «здесь» и «теперь». Такое поведение не может реализоваться легитимно, в рамках нравственности и культуры. Идеология радикального либерализма воспитывает гедониста-потребителя, работает на понижение качества, уровня культурных притязаний и ранга ценностей молодежи;

- уровнем *университетских требований* и слабеющей от года к году *общекультурной подготовкой абитуриентов*, их «этикой» вседозволенности и размытостью ценностного самосознания;

- между явным желанием студентов попробовать свои силы в научной и иной культурной деятельности и дефицитом времени у преподавателей в связи с работой в сторонних организациях ради дополнительного заработка.

*Основное внутреннее противоречие, подлежащее творческому разрешению, состоит в необходимости развития лучших традиций отечественного образования, в частности, субъектных качеств студентов (и преподавателей), с одной стороны, и наличии бесперспективных, пассивно-потребительских установок значительной части студентов (и преподавателей); между духовно-нравственной и волевой мобилизацией в современных условиях и выжидательной манерой «авось, небось и как-нибудь».*

*К угрозе внешней среды можно отнести кризисное состояние традиционных институтов воспитания (семьи, школы, молодежных объединений и др.), коммерциализацию культуры, подмену искусства коммерческими зрелищами, вестернизацию ценностного содержания жизни, образования, банализацию духовно-нравственных основ жизни человека и резкое снижение культурного уровня СМИ путем «раблеизации» (хохота толпы) над священным и жизненно важным, будь то верность, товарищество, образы героев и подвижников, чувство Родины и др.*

*Классическая мировая культура и мировые религии содержат единый ценностный центр, которым является совершенное как реальность и категория. Эта категория остается базисной и в предлагаемой концепции.*

***Ценностная сущность воспитания.*** Человек осваивает мир научно-теоретически, ценностно (нравственность, искусство, религия) и практически. Три формы освоения мира представлены в снятом виде и в образовании: *ценностное содержание доминирует в воспитании, а информационное и технологическое – в обучении.*

Воспитание есть ценностно-направленный процесс человекосозидания; оно ориентировано в первую очередь на развитие *духовно-ценностной* сферы самосознания в актах общего дела и общения. Ценности направляют личностное, гражданское и профессиональное самоопределение человека, определяют выбор личностью образа своего Я, сценария жизни и конкретного жизненного пути. В ценностях заложена *генетика* мотивов и социального поведения. Высшей духовно-ценностной формой является мировоззрение – система ценностно-рациональных принципов, которые направляют отношение человека к самому себе и к другим людям (обществу), к природе и вообще к трансцендентному, лежащему за пределами человеческого опыта.

В мировоззрении знание доводится до самосознания, а самосознание – до системы ценностей, до идеала и смысла жизни, из которого следует практически значимое целеполагание, мотивы и поведение.

Будучи стратегией жизненного пути, мировоззрение выполняет важнейшую функцию *интерпретации*: оно истолковывает события, придает им те или иные значения и вплетает эти значения в общие интегративные смыслы, обуславливая различные реакции людей на одни и те же события. Человек телом реагирует на материальные свойства реальности, но как сознательное существо он реагирует исключительно на *значения и смыслы*, которые сам же часто безотчетно приписывает событиям. Общественное производство и экономика, политико-правовая сфера, все общественные отношения, социальные институты и социальные общности существуют при условии, если они представлены в сознании системой значений. Качественное изменение общественного и государственного строя всегда начинается с *изменения системы значений и его интерпретирующего центра – мировоззрения*.

Обучение само по себе дает *информационно-технологическую* подготовку – знания и методы, технику жизни и профессии. «Вне воспитания оно, – писал И. А. Ильин, – скорее, разнуздывает человека, так как дает в распоряжение технические умения, которыми он – бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный – начинает злоупотреблять» [132, с. 181]. Верховенство воспитания – традиция отечественной педагогики. «Не одно влияние чужеземного идеологизма пагубно для нашего отечества, – писал А. С. Пушкин государю Николаю I, – отсутствие воспитания есть корень всякого зла» [305, с. 355].

Воспитание – ведущая форма социализации и управления становлением личности. Его *первичность* по отношению к обучению заключается в *направляющей функции ценностного содержания* по отношению к содержанию информационно-технологическому, *целей* по отношению к средствам. От того, что молодые люди считают для себя самым главным, дорогим и священным, зависит судьба России в XXI в. *Обучение без воспитания ценностно слепо. Воспитание вне обучения содержательно пусто*. В отечественной педагогике утвердилось положение о воспитывающем обучении и об обучающем воспитании.

*Самой глубинной основой* воспитания ценностного самосознания является, согласно классической русской и зарубежной философии,

а также традиционным для России конфессиям, *совершенное, объективно лучшее* содержание, гармонично соединяющее в себе *истину, добро и красоту* и потому *достойное всеобщего признания*.

Стремление к совершенному захватывает все существо человека и облагораживает все его проявления; оно соединяет инстинкт с идеалом, натуру с культурой, подсознание с сознанием, гармонизируя субъективность. Автономия личности в самоопределении и волевом самоуправлении на основе совершенных содержаний есть фундамент нравственности (совесть), правосознания и продуктивного творчества.

Если совершенное есть *общая основа*, то *чувство родного* есть *конкретное основание* воспитания ценностного самосознания. В культурном возвышении (сублимации) этого чувства заключается поразительная жизнестойкость традиционных обществ как в прошлом, так и в настоящем. Родное объективируется в *благое содержание* – как любимый человек, семья, соборное «мы», отеческое наследие, родной язык и родная культура, Родина, Отец Небесный, творческая жизнь. Это чувство Дома, а не чужбины; это «животворящая святыня», основа «самостоянья человека», «залог величия его»; без родного «наш тесный мир – пустыня», «душа – алтарь без божества» (А. С. Пушкин). Этим же чувством проникнуто все творчество классика отечественной драматургии советского периода В. С. Розова.

В российском самосознании в чувстве родного соединились естественная религия народа и православие. Древнеславянская вера была овеяна чувством родного по отношению к природе, роду, народу, Родине. Из родного рождается все совершенное: правда, добро и красота, гармония и лад – такова формула этой веры. Православие вознесло чувство родного до абсолютной духовной вершины – до совершенства Отца Небесного. Отечественная культура корнями уходит в глубинное подсознательное чувство родного. Это чувство корневое: из него вырастают жизнетворчество, а не жизнеотвержение, созидание, а не разрушение, традиции и национальная идентичность, семья и Родина, преемственность поколений и творческий потенциал личности. Родное бережно сохраняет и вдохновенно обогащает, ему служат за совесть и храбро обороняют мечом.

Чувство родного – одно из самых древних и сильных. Оно синкретично и целостно, емко и гениально. В нем этносоциальные, этно-

культурные, нравственные, религиозные и эстетические чувства сливаются в трудно выразимый трепет и побуждают продуктивное воображение к творчеству и бескорыстному дару. Это чувство гениально: оно выводит сознание из-под власти узкоформальных предписаний, технической рациональности, односторонней «научности», окостеневших социальных статусов и побуждает мышление работать интуитивно по сверхрассудочным творческим схемам. *Отечественные ориентации есть культурное возвышение и развернутое выражение чувства родного.* Не случайно в русской философии в отличие от западной не обсуждалась сама проблема отчуждения. Сила этого чувства смыкает по духу деяния митрополита Илариона и митрополита Санкт-Петербургского и Ладожского Иоанна, автора «Слова о полку Игореве» и А. С. Пушкина, А. В. Суворова и Г. К. Жукова. Чувство родного было основой душевного здоровья, питало творчество классиков русской культуры и было для всех слоев народа надежным иммунитетом от отчуждения, включая западничество.

Из чувства родного вырастают *преемственность поколений, национально-культурная идентичность, духовное единение* народа. Кризис технической цивилизации заключается в угасании любви и воли к совершенству, чувства родного и Родины, в формальной образованности, ориентированной на технику жизни и создающей «разврат пошлой цивилизации» (И. А. Ильин), в верховенстве рационально-волевого начала над духовно-ценностным. Традиционные ценности народа России: соборность и коллективность, доброта и справедливость, солидарность и взаимопомощь, трудолюбие и патриотизм – доказали свою жизнеспособность на протяжении веков и не потеряли своей важности.

**Цели и задачи воспитания.** Воспитание призвано побуждать человека стать культурным, т. е. умеющим избирать объективно лучшие содержания, *понимать их преимущество*, развивать их в себе, объединяться с другими людьми на их основе и жить ими.

Российское воспитание основывается на духовном опыте народа России, примерных деяниях ее подвижников и героев, отечественной истории и культуре, ответственности перед Богом, Родиной и народом, на главной установке, приемлемой для людей разных убеждений: «Кто бы я ни был, каково бы ни было мое общественное положение, – от крестьянина до ученого, от министра до трубочиста, – я служу России, ... а не “маммоне” и не “начальству”, “не личной похоти” и не “партии”, не

“карьере” и не просто “работодателю”, – но именно России, ее спасению, ее строительству, ее качеству, ее совершенству, ее величию, ее *оправданию перед лицом Божиим*» [132, с. 183].

Основной целью воспитания является *формирование российского характера – такой духовной формации, которая позволяет человеку сердцем и умом воспринимать Россию как родное лоно и Родину, верить в ее судьбу и в творческие силы ее народа, служить России верно и честно, уметь кооперировать свои усилия с усилиями других на основе объективно лучших содержаний*.

Традиционное же определение цели воспитания как «всесторонне развитой» личности абстрактно. Оно ценностно, национально и культурно нейтрально. Оно ориентирует на количественный набор видов деятельности («всесторонность»), упуская качество деятельности – самодеятельность, самоопределение, субъектность и др. Термин «всесторонность» не продуман, ибо реальная всесторонность недостижима. Чтобы достичь успехов в том или ином деле, надо самоограничить себя, сосредоточиться на главном деле. Более точным понятием, на наш взгляд, является «целостность» главных продуктивно-творческих сил человека, которая нами была обоснована как «целостный духовный акт».

Отечественная направленность в воспитании сегодня, как и в прежние времена, принципиально важна. Академик Российской академии образования Е. В. Ткаченко цитирует приложение к докторской диссертации министра образования Татарстана. Приложение называется «Национальная культура в вопросах и ответах. Портрет татарского народа». В этом приложении диссертант представил высказывания различных деятелей: «татары сильно превосходят русских низшего класса. Они великолепные работники во всяком роде. Слово татарина священо», «своим трудолюбием, предприимчивостью и силою татарин значительно превосходит окружающих его чувашей и даже русских» и т. п. Возвышать свой народ ценой унижения других народов есть шовинизм, который начинает с лести, затем упрощает этнокультуру народа, капсулирует ее и ведет из-за скуки всегда к космополитизму. Один из первых на это обратил внимание проницательный философ и дипломат со стажем К. Н. Леонтьев. «Особо ценной для нашего времени и нашего общества, – отмечает далее Е. В. Ткаченко, – представляется идея воспитания гражданина отечества, идея служения отечеству» [259, с. 30, 31].

Ибо без служения *надличностным* ценностям теряется *смысл жизни, обесмысливаются деяния подвижников и героев, патриотизм, исчезают глубинная мотивация творчества и духовно-нравственная основа воспитания*. Что осталось бы от России, если бы св. С. Радонежский и св. митрополит Гермоген, А. В. Суворов и Г. К. Жуков усомнились бы в служении Отечеству, а воины этих полководцев засомневались бы в благородстве этики «отдать жизнь за други своя»?

Социальная синергия в общем, общественно важном деле есть одно из выражений гармонии и совершенства: человек претерпевает некоторое отрицание своего своемерия и своеволия, чтобы *утвердить себя субъектом общего дела в составе целого*. В общем деле он не теряет, а обретает *существенные личностные качества*, выражая себя не в пустяках, курьезах и ерунде, а в делах *общеинтересных и общезначимых*.

*Цели воспитания реализуются путем решения задач, которые согласуются с задачами социально-гуманитарной подготовки студентов:*

- развитием *духовно-ценностной сферы самосознания* студентов и ценностным обеспечением их *социальной и профессиональной компетентности*;
- развитием *целостной субъективности* в единстве основных духовных способностей и возвышением субъективности до ее высшего уровня – *субъектности*, т. е. до способности к свободному самоопределению и самоуправлению, самодеятельности и нормотворчеству в социально значимых делах;
- развитием *умений использовать гуманитарно-социальные технологии* как в индивидуально-личностном плане (телесном, душевном, духовном), так и в системе социальных отношений и институтов, норм и социальных статусов;
- развитием *социальной и профессиональной компетентности*.

***Основные направления воспитания.*** Цели и задачи воспитания реализуются в рамках его основных направлений, которые в единстве образуют *целостность и полноту воспитания*.

*Основанием* для выделения основных направлений является оптимальная модель специалиста, соединяющая функционально взаимосвязанные *типы качеств, особо значимые в личностном, гражданском и профессиональном отношениях*. Согласно типологии таких качеств целесообразно выделить основные направления воспитания: *личностно-развивающее, гражданское и профессиональное*. Качества первого типа

составляют всеобщий по значению *культурно-антропологический базис* для развития качеств второго и третьего типов на основе участия студентов в соответствующих видах деятельности и общения. Процесс воспитания осуществляется в учебно-профессиональной и культурно-досуговой сферах жизнедеятельности студентов.

Отметим особенности этих направлений воспитания.

1. Личностно-развивающее направление включает *аксиологическое* (ценностное) и *креативно-антропологическое* воспитание. Аксиологическое воспитание развивает у студентов целостность духовно-ценностной сферы самосознания, иерархию ценностей на основе усвоения ценностных аспектов исторического, национального, социального, нравственного, эстетического и правового сознания.

Основополагающими являются любовь к совершенному, чувство родного и гармонии. Системообразующими выступают ценностные основы бытия человека и семьи, профессии и коллектива, Родины и государства, труда и собственности. Главными являются такие ценности, как совершенство, истина, добро и красота, свобода, творчество, культура, Родина, патриотизм, социальная ответственность, творческий труд, социальная справедливость, общественное признание.

Развитое ценностное самосознание проявляется в таких *эмпирических показателях*, как умение личности выразить в понятиях избранные ценности, строить их иерархию, оценивать события, определять свою национально-культурную идентичность, а также в оформленном целеполагании и в мотивах, в социальной направленности поведения и в доминирующих элементах образа жизни.

*Прогнозируемый результат* воспитания: душевное здоровье студентов, положительный морально-психологический климат в студенческом коллективе, сознательное самоопределение и целеполагание в положительных видах деятельности и общения, неприятие девиантного поведения.

*Креативно-антропологическое* воспитание направлено на развитие *целостной субъективности*: духовных чувств и всеобщих по значению общекультурных способностей (теоретического мышления, продуктивного воображения, эстетического созерцания, нравственной воли, одухотворенной веры, совести и любящего сердца). Определяющим является воспитание у студентов *целостного духовного акта* и *субъектных качеств* на основе целостной деятельности и общения, личной самодеятельности, усвоения классической культуры.

Целостная субъективность проявляется в таких *показателях*, как творческая продуктивность в учебно-профессиональной и культурно-досуговой деятельности, успешная ориентация в межпредметных дисциплинарных связях, развитая коммуникативность, глубинное духовное общение. Важными являются следующие учебные дисциплины: философия, логика, этика, право, эстетика, культурология, история культуры, религиоведение.

*Прогнозируемый результат*: повышение культурного и интеллектуального уровня студентов, престижность среди студентов творческой продуктивности, соревновательность по показателям творческой деятельности, рост положительных показателей учебной, научной, художественной, спортивной деятельности студентов.

2. Гражданское направление ориентировано на развитие у студентов общественно важных качеств, необходимых для успешной реализации гражданских обязанностей и прав в системе социальных отношений и норм, социальных институтов и статусов. Это направление включает социальное, правовое, политическое, военно-патриотическое, управленческое и гуманитарно-экологическое воспитание.

*Социальное воспитание* развивает социальное сознание и практические умения осуществлять социальные коммуникации. Социальное сознание – это понимание *экзистенциально-человеческого* содержания социальных процессов, отношений, норм, институтов, общностей, статусов и мобильности; осознание социальной предметности в ее «человекопроводности», т. е. как *отпечатки, отвердения*, объективации человеческой субъективности. Социальное сознание – это сознание, альтернативное социальному фетишизму и отчуждению. Без такого зоркого сознания все иные виды гражданского воспитания *безуспешны*, потому что их *содержание* будет непонятным именно в человеческом аспекте и в силу этого содержание будет восприниматься и «запоминаться» со стороны внешней формы – ритуалов, технологий, текстов. Примерно так же, как подобное бывает в области религии: чем меньше понимается сердцем и помышлением Откровение Христа, тем больше священники и прихожане напевают на обряд.

В воспитании социального сознания важнейшим является не социальная наука, а искусство, в первую очередь литература, художественные фильмы и спектакли. Ибо решающим становится здесь не знание, а пони-

мание тех субъективных состояний, которые порождаются у людей содержанием их труда, общения, общественных отношений, социальными статусами, уровнем материального, бытового и иного обеспечения.

*Правовое воспитание* развивает у студентов правосознание, законопослушание, чувство гражданского долга и ответственности, умение осуществлять гражданские обязанности и права. Все это возможно на практике, если студенты осознают нормы права как способы защиты и условия реализации *свободы человека в ее внешних многообразных проявлениях* и, что самое главное, как реализацию *нравственных повелений, которые нормативно оформлены*. Если же само право нравственно не обосновано, то кроме правового нигилизма правовое воспитание ничего не даст.

*Политическое воспитание* развивает политическое сознание (понимание *властно-волевой* сущности политики, *социального* содержания политических процессов и программ) и умение осуществлять гражданские обязанности и права на федеральном, региональном и местном уровнях.

*Военно-патриотическое воспитание* ориентировано на развитие патриотического и оборонного сознания: понимания великого исторического ранга России в культуре, государственности и хозяйстве, преемственности традиций и деяний выдающихся людей России, верности и служения Отечеству, осознания защиты Отечества как священного долга перед народом и памятью ушедших поколений; оно побуждает студентов внести личный вклад в процветание и могущество Родины, утверждает в сознании идеи мира, уважения, сотрудничества и дружбы в отношениях между народами.

*Управленческое воспитание* развивает у студентов *субъектные* качества, умения управлять не только личной, но и общей социальной активностью участников молодежных объединений – научных, учебных, художественных, профессиональных и др.

*Гуманитарно-экологическое воспитание* ориентировано на усвоение студентами культуры телесно-чувственной жизни, оздоровительных и спортивных технологий, техники духовной безопасности, психолого-педагогическую поддержку студентов и образование у них духовного иммунитета и эмоционального неприятия отрицательной социальности – наркотиков, тоталитарных сект, тайных мистических обществ, аномальных ориентаций в сфере пола и др., на предупреждение девиантного поведения.

В целом в рамках гражданского направления основополагающим является развитие у студентов субъектных качеств и социальной компетентности (социальной зрелости) на основе практического участия в различных сферах гражданской жизни. Особое значение имеют такие дисциплины, как история России, социология, правоведение, политология, религиоведение, основы безопасности жизнедеятельности, спецкурсы по технике духовной безопасности.

*Прогнозируемый результат:* развитие социальной компетентности личности, актуализированных субъектных качеств.

3. Профессиональное направление связано с усвоением студентами своих обязанностей и прав, форм поведения в вузе, символов, ритуалов и традиций учебного учреждения, истории университета и вклада его ученых, педагогов в культуру России.

*Сущность* этого направления заключается в поэтапном развитии от курса к курсу понимания социального статуса профессии, профессиональной этики, профессиональных ценностей, установок, целей, мотивов, которые в целом обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию и успешную самореализацию специалиста в самостоятельной профессиональной деятельности.

*Социокультурная динамика* этого направления состоит в возвышении сознания будущего специалиста до уровня профессиональной корпоративной культуры и до личного включения в профессиональное сообщество специалистов той или иной квалификации путем участия в научных региональных, межрегиональных, всероссийских и международных конференциях, грантах, конкурсах, олимпиадах, стажировках и т. п.

*Прогнозируемый результат:* профессиональная компетентность, т. е. соответствие ценностей и знаний, личных способностей и умений профессиональным и должностным обязанностям и правам.

**Принципы реализации воспитания.** Принципы – основные положения, определяющие процесс воспитания.

В реализации воспитания весьма важными являются *преемственность* отечественных ценностей и традиций и их *синтез* с тенденциями обновления; *направляющая* роль ценностного содержания подготовки специалистов по отношению к информационно-технологическому содержанию; *персонификация* в виде примерных деяний выдающихся людей, *креативная антропология*, актуализирующая продуктивно-творческие силы личности в их единстве; *самодеятельность*

в воспитании *субъектных* качеств творческой индивидуальности; *согласованность* личностно значимых, общественно значимых и профессионально значимых качеств субъекта; *профессиональная направленность* воспитания, усиление положительной мотивации студентов актами *общественного признания их успехов, сотворчество* студентов и педагогов, диалогичность, взаимное уважение и доверие; *самоактуализация и самореализация* личности в положительных видах деятельности и общения; *социально-психологическая поддержка* студентов, *управление* воспитанием на основе целевых программ, а также проектов, планирования, обратной связи, контроля, научно-методического обеспечения и коррекции процесса воспитания, *обновление* и развитие содержания и форм воспитания.

Организация воспитания предполагает *координацию* учебно-профессиональной и культурно-досуговой деятельности студентов, целевое назначение учебных дисциплин – какие ценности, способности и умения они развивают; наличие *профессиограмм*, содержащих ясные показатели эффективности профессионального воспитания; ориентацию гуманитарно-социальных и психолого-педагогических дисциплин на развитие у студентов умений самопознания и самовоспитания, на гармонизацию общения и разрешение конфликтов, проектирование жизненной и профессиональной перспективы. В осуществлении *обратной связи и коррекции* процесса воспитания важную роль играют психологическая служба и социологические лаборатории, производящие мониторинговые исследования личностного и профессионального роста, социального самочувствия студентов, диагностику наркоситуации и других форм девиантности, изучение мнений студентов по вопросам учебной и иных видов деятельности.

***Основные компоненты системы воспитания.*** Воспитание в вузе есть ценностно направленный процесс сотрудничества и сотворчества студентов и педагогов, в котором развиваются положительные качества – личностные, гражданские и профессиональные. Воспитание осуществляется в учебное и во внеучебное время, в рамках вуза и за его пределами.

Система воспитания включает в себя субъектов воспитания, их совместную деятельность, общение, отношения между субъектами (организация воспитания), процессы управления, сами процессы воспитания в учебное и во внеучебное время и средства воспитания.

*Субъектами воспитания* являются студенты, педагоги (индивидуально-личностный уровень) и социальные институты (надындивидуальный уровень).

К *социальным институтам* относятся надындивидуальные организованные формы субъектности, взятые в их воспитательной функции: административные подразделения (ректорат, дирекция, деканат, кафедра и др.); академические группы; ученые советы университета, институтов; общественные организации и объединения студентов и преподавателей на уровне университета, института, факультета, кафедры; различные службы, непосредственно связанные с воспитанием (служба социально-психологической поддержки, мониторинга, газета университета и т. д.); профсоюзы преподавателей и студентов.

*Организация воспитания* есть управляемая в целом и самоуправляемая в частях целенаправленно функционирующая система межсубъектных отношений. Ее осуществляют функциональные органы посредством согласования деятельности студентов и педагогов для достижения общей цели.

*Управление воспитанием* есть согласование процессов воспитания с его целями и задачами путем планирования, обратной связи, контроля и коррекции воспитательного процесса. Управление распространяется на воспитание в целом; в подразделениях вуза оно переходит в *самоуправление* студентов в соответствии с их полномочиями. Самоуправление составляет содержание управленческого воспитания студентов.

В осуществлении *обратной связи и коррекции* процесса воспитания важную роль играют психологическая служба и социологические лаборатории, производящие мониторинговые исследования личностного и профессионального роста, социального самочувствия студентов, диагностику наркоситуации и иных форм девиантности, изучение мнений студентов по вопросам учебной и иных видов деятельности.

Структура управления заключается в следующем: ученые советы университета, институтов, совет университета по воспитанию, кафедры, профкомы преподавателей и студентов на своих заседаниях заслушивают отчеты о результатах воспитания, оценивают их, принимают решения и дают поручения к исполнению. Ответственные за воспитание на уровнях институтов, факультетов, кафедр, кураторы, руководители общественных организаций осуществляют оперативное управление всем воспитательным процессом, которым руководит проректор по воспитательной деятельности.

Подобная структура присуща и самоуправлению студентов, их общественным организациям и объединениям.

*Средства воспитания* есть то, что служит проводником, способом осуществления цели и задач воспитания. К таким средствам относятся *теоретическое* (научное и методическое), *информационное, организационное, финансовое и материальное обеспечение воспитания*.

*Теоретическое обеспечение* включает в себя *концепции* воспитания на уровне университета и институтов, *научные разработки, планы* воспитательной деятельности университета, институтов, факультетов, кафедр, общественных организаций и объединений преподавателей и студентов различных уровней, *методические разработки*, содержащие научные рекомендации и обобщение опыта воспитания, *целевые программы, методы и формы* воспитания, *критерии и эмпирические показатели* воспитания, *данные отслеживания эффективности воспитания* при помощи диагностики: опросов, анкетирования, тестирования, включенных наблюдений преподавателей в коллективах студентов, *результаты анализа и оценки, теоретическую коррекцию* целей, задач, методов и форм воспитания, результаты научных конференций по актуальным вопросам воспитания.

*Планирование воспитания* – создание образа будущих мероприятий в форме предположительных действий и целей. Планирование осуществляется ежегодно на уровне университета и его учебных подразделений, оно варьируется и обновляется согласно интересам учебного коллектива и актуальным событиям.

*Целевые программы* отражают основные направления воспитания и интересы студентов: «Первокурсник» – знакомство студентов с реальными возможностями их личностного и профессионального развития, историей, традициями, научными школами вуза; «Родина» – формирование в сознании студентов образа России, углубленное ознакомление с ее историей и культурой, традициями и деяниями выдающихся соотечественников; «Творчество» – развитие общекультурных способностей студентов в процессе их научной, эстетической, публицистической и другой деятельности; «Оздорови себя» – система оздоровительных, спортивных, туристических мероприятий, пропаганда здорового образа жизни и другие программы.

*Профессиограмма* – оптимальная модель специалиста, включающая перечень социально-профессиональных ценностей, знаний, умений, профессионально значимых качеств. Профессиограммы позволяют конкретизировать общую для университета концепцию воспитания в соответствии с профилем учебного подразделения.

*Метод* есть целенаправленный способ деятельности в форме последовательных операций. Формы воспитания – это внешние варианты реализации методов.

К методам воспитания относятся:

- вовлечение студентов в развивающие виды деятельности и общения;
- саморазвитие студентов в учебной, научной, эстетической, управленческой, коммуникативной, гражданской и других видах деятельности;
- организованное общение студентов (дискуссии, «круглые столы», встречи, праздничные собрания, выставки, смотры-конкурсы, соревнования и др.);
- имитационные методы – ролевые игры, тренинги;
- метод проектов.

*Эмпирические показатели эффективности воспитания* доступны опытной проверке, отражают основные виды деятельности студентов и в совокупности весьма точно характеризуют качество воспитания. К ним, как правило, относят показатели учебной, научной, культурно-досуговой деятельности студентов, их социального самочувствия и девиантного поведения. Социальное самочувствие студентов (удовлетворенность социально-психологическим климатом в коллективе, качеством образования) определяется путем опроса, анкетирования, включенного наблюдения педагогов.

*Информационное обеспечение* составляют компьютерные банки данных на уровне университета, институтов, кафедр, самоуправляемых организаций и объединений студентов, информационные издания, настенная информация, газета и радио университета. Главным в информационном обеспечении являются адресность, точность, своевременность, эстетичность и оперативное использование информации.

*Целью психолого-педагогического сопровождения* являются актуализация и развитие индивидуально-психологического потенциала, удовлетворение потребности в социальном и профессиональном само-

определении, формирование социально-профессиональных установок, мотивов, отношений, ценностных ориентаций, инициирующих процессы саморазвития личности будущих специалистов.

*Организационное обеспечение* – важное средство осуществления *обратной связи и коррекции* процесса воспитания, оно включает, в частности, *студенческую социологическую лабораторию*, систематически проводящую мониторинговые исследования социального самочувствия студентов, различные виды диагностики – мнений студентов по вопросам учебной и внеучебной деятельности, девиантности и др.; *службу социально-психологической поддержки* студентов, которая оказывает консультативную и иную социально-психологическую помощь; *организацию профилактических, упреждающих мер* относительно всех форм девиантности в поведении.

*Финансовое обеспечение* воспитания осуществляется за счет средств, выделяемых ректоратом, дирекциями, деканатами, профсоюзами.

*Материальное обеспечение* включает приобретение предметных средств воспитания и создание адекватной социокультурной среды.

В заключение отметим, что исследование духовно-ценностного содержания российского образования, в частности, воспитания, будет, на наш взгляд, продолжаться в ближайшие годы, порождая острые дискуссии и различные концепции. Ни одна концепция не может исчерпать собой всю полноту конструктивных моделей и практического опыта воспитания. Речь может идти о стратегии воспитания, в рамках которой важнейшим, по нашему мнению, является вопрос: в чем заключаются *ценностное содержание и креативная антропология* воспитания?

## Глава 4. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБЛАСТИ КРЕАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

### 4.1. Креативные практики и креативный капитал: контексты и философские смыслы XXI века

Одна из проблем и тайн креативности заключается в том, каким образом в мире, бытии возникает и укореняется иное (новое) и откуда оно приходит в этот мир. Философы искали и продолжают искать ответ на этот вопрос, сопрягая бытие и ничто, бытие и время, идеальное и материальное, единое и многое (модальности бытия), естественное и сверхъестественное (божественное), индивидуальное и коллективное, сознательное и бессознательное, рациональное и иррациональное, длительность (поток, автоматизмы) и интуицию и т. д. И каждое из этих сопряжений дает свои концепции и ракурсы осмысления креативности. Каждая эпоха привносит свои смыслы и новые контексты.

XXI в. также вносит свои новые модальности в рассмотрение этой вечной темы. Во-первых, происходит перемещение сферы приложения творческих усилий человека, или *смещение сферы креативности*. Сегодня речь идет не только о технологиях производства вещей (как это было в Новое время, в период развития индустриальных технологий, наук, прежде всего комплекса точных наук, естествознания, технических наук как основы технического прогресса), но и о технологиях «производства людей», их потребностей, образа жизни, систем отношений, ценностей, претворенных в формах культурно-символических продуктов. Это вызывает потребность поиска и осмысления антропологических, гуманитарных и духовных оснований креативности, опережающей философскую реконструкцию социальной онтологии, порождающих ее форм.

Во-вторых, открываются новые смысловые контексты и размерности творчества и креативности. Это связано прежде всего с такими новыми социокультурными реалиями XXI в., как виртуальность, порождающие функции дискурса, интеллектуализация всех сфер жизни.

Виртуалистика не только порождает новое видение мира, но и делает мир многослойным и плюралистичным. «Мир в целом, как

и любая его часть, видится таким, в котором события порождаются, действуют, сами порождают другие события, умирают или включаются в другие события и т. д. – и все это *реально* существует. Мир получается многослойным, сложным, непостоянным, в котором все время порождаются и умирают его части и даже целые слои. И все это истинно, поскольку существует; каждая часть существует на собственных основаниях. И нет ограничений ни ”вверх”, ни “вниз”, ни “вширь”, ни “вглубь”» [257, с. 17].

С позиций виртуалистики становится возможным найти место различным концепциям креативности и оценить их полноту и возможности. Концепция латерального мышления Э. де Боно, сформировавшаяся задолго до периода активного осмысления феномена виртуальности, вместе с тем удивительным образом отвечает современным представлениям в этой области. Сущность творчества, или креативности, Э. де Боно видит в выходе за рамки проторенной логической колеи мышления через «скачок» в сторону, «в бок» (буквальное значение термина «латеральный») и в последующем сопряжении различных открывающихся реальностей. То есть идея выхода в иное (в данном случае мы можем сказать в виртуальное измерение), в иную реальность понимается здесь как ядро творческого процесса.

Концепция, разработанная Г. С. Альтшуллером, может быть интерпретирована как поиск алгоритма мысленного помещения решаемой задачи, проблемы в различные системные контексты и отслеживание тех преобразований, которые происходят с решаемой задачей в этих новых реальностях (от моносистемы – к полисистеме). Базовая идея нейролингвистического программирования (НЛП) в отношении креативности заключается в том, что, если вы способны расширить или усовершенствовать собственную карту реальности, вы сможете воспринимать большее количество альтернатив в той же самой реальности. Базовое предположение НЛП – концепции креативности (Р. Дилтс) – гласит: чем шире и богаче ваша карта мира, тем больше возможностей справиться с любыми трудностями предоставляет вам реальность (в том числе, можно сказать, и виртуальная реальность). Работа с картами реальности – главный инструмент креативности в этой концепции. Другой известный исследователь феномена креативности, также базирующийся на нейролингвистическом подходе, Г. Алдер показывает взаимосвязь креативности и среды, креативности и культурного кон-

текста. Гибкость как умение оперировать различными культурными контекстами – это тот новый аспект, который вместе с тем еще в большей степени сближает современные концепции креативности и виртуалистику, так как культурные миры могут быть реконструированы и собраны в некий паттерн как своего рода виртуальные реальности.

Дискурсивный анализ вносит революцию в понимание мира, открывая в нем языковую реальность не как пассивную форму выражения мысли, а как энергичную сущность мира, его особый порождающий и выразительный слой, через который мир, бытие прирастает новым, «становится больше самого себя». Выразительные и порождающие функции слова становятся основой социальных технологий влияния и воздействия. От эпохи погружения в стихию слова человек переходит к эпохе технологий управления дискурсом. А в силу всеобщности дискурса сфера управляемого дискурсивного воздействия становится фактически безграничной.

От эпохи Нового времени, главным лозунгом которой стало изречение Ф. Бэкона «Знание – сила», мир стремительно переходит к эпохе коммерциализации знаний, когда знание приобретает силу, становясь интеллектуальным капиталом и ресурсом. Эпоха Нового времени – это эпоха разума и рациональности, XXI в. – это эпоха информации и интеллектуальности. Эпоха рациональности породила целерациональные схемы, алгоритмы, нормы и механизмы не только производственных процессов, но и социальной жизни, тем самым разум не только высвобождал энергию творчества, но помещал эту энергию в оболочку рациональных систем управления.

Век Просвещения вносил на своих знаменах не только пафос доступности знаний как орудия проникновения и утверждения разума, но и был озабочен моральными нормами и ограничениями, налагаемыми при этом на способы социального действия. Век Просвещения можно назвать самой морализирующей эпохой в истории человечества. И, как это не удивительно, гарантом моральности и справедливости все больше виделось не сознание отдельного индивида, а формы социального устройства и управления, разумно устроенное общество, разумное государство.

Современный мир колоссально расширил возможности доступа к информации, усовершенствовал формы ее получения, снял многие ограничивающие обмен информацией институции социального разу-

ма (прогрессирующие процессы преодоления бюрократии и идеологических машин), поставил перед человеческим интеллектом задачу креативной переработки информации подобно переработке громадных залежей руды (информация – новый ресурс) с целью создания (новый движущий мотив) интеллектуального коммерческого продукта, востребованного современной интеллектуальной экономикой. Поэтому не случайно сегодня все чаще говорят о переходе от века рациональности к веку креативности. Креативность нуждается, как в предпосылке, в опоре уже на весь интеллект, точнее, на целостные интеллектуальные силы, уникальный антропологический ресурс человека, а не только на логику и разум. Кроме того, возрастают надежды на овладение стихией творчества, как в свое время с помощью метода и методологии, порожденных в тигле философской переплавки культуры, удалось отчасти обуздать разум. В современной культуре оказываются сопряженными как возможности высвобождения творческих сил человека, так и новые угрозы одномерного использования этих сил, как восхождение человека, его совершенствование, так и сомнение в возможности совладать с новыми вихрями и стихиями жизни, порождаемыми креативными технологиями.

В-третьих, само появление термина «креативность» в значительной степени связано с бурным развитием по всему миру многообразия креативных практик. Понятие «креативные практики» содержит несколько маркеров современности. Оно выражает признание большей значимости системы социальных действий и опыта людей по сравнению с технологическими процессами, выход в сферу повседневности и отсутствие привязки к определенному социальному институту и, наконец, неэлиминируемый (в отличие от того, как это происходит в гипертехнологиях), собственно человеческий, антропологический компонент деятельности, так как единственный носитель креативности – сам человек. Многообразие креативных практик порождает многочисленные формы креативности, и наоборот. Как пишет Р. Флорида, «в экономике наших дней креативность – это масштабная и непрерывная практика. Мы постоянно модифицируем и улучшаем всевозможные продукты, процессы и операции, по-новому подгоняя их друг к другу. Кроме того, техническая и экономическая креативность подпитывается взаимодействием с культурной креативностью и художественным творчеством» [355, с. 20].

Развитие креативных практик, по мнению многих исследователей, начинает существенным образом менять социальные процессы в сфере экономики, бизнеса, культуры, производственных технологий, труда, занятости, социальной стратификации, затрагивая самые различные сферы повседневности.

Креативность все больше приобретает черты социального процесса. «Креативный этос проникает повсюду, от профессиональной культуры до общечеловеческих ценностей и сообществ, изменяя наши представления о себе как об экономических и социальных субъектах, т. е. саму идентичность» [355, с. 36]. Креативная экономика, креативный класс, хомо-креатив, креативные сети, креативный компонент профессий, улица – толчок креативности, социальная структура креативности, от социального капитала – к креативному капиталу – это далеко не полный перечень новых обозначений креативности в социальной сфере. Особенно примечательно то, что, хотя устойчивые и глубокие преобразования нашей эпохи, связанные с креативностью, зарождаются «не в технологии, а в обществе и культуре» [355, с. 32], они начинают тем не менее изменять и сам тип технологических процессов.

Можно выделить несколько типов социальной эволюции технологий на основе креативности. Один из них описан Э. Тоффлером и назван «появлением производителя для себя» [349]. Под этим понимаются разные виды деятельности от использования уже готовой технологии (например, тестов для определения беременности), роста различных видов самообслуживания («сделай сам») до изменения отношений между производителем и потребителем в целом и так называемой демаркетизации рынка. Последнее особенно интересно, так как прогнозируется по существу совместное участие производителя и потребителя в производстве товара или услуги, что вызвано тем, что потребление становится индивидуально конфигурированным, определяемым подвижными конфигурациями индивидуальных стилей и потребностей. Потребитель активно участвует уже на самых ранних стадиях производства, формируя свой индивидуальный заказ, включаясь в проектирование, высказывает свои идеи и пожелания, производит оценку продукта на различных стадиях его готовности и т. д. Таким образом, традиционные технологии соединяются с индивидуальным креативным проектом потребителя.

Другой тип эволюции технологий связывают с появлением «творческих индустрий». Официальное определение творческих индустрий, принятое департаментом культуры, СМИ и спорта правительства Великобритании (страны, где эти технологии получили свое активное развитие), звучит так: «...деятельность, в основе которой лежит индивидуальное творческое начало, навык или талант, и которая может создавать добавленную стоимость и рабочие места путем производства и эксплуатации интеллектуальной собственности». Не ограничиваясь одним определением, департамент предлагает также перечень конкретных видов деятельности, из которых складывается творческий сектор экономики. В этот список входят реклама, архитектура, художественный и антикварный рынок, ремесла, дизайн, мода, производство кино- и видеопродукции, программирование, в том числе создание развлекательных интерактивных программ и компьютерных игр, музыка, исполнительские искусства, издательское дело, теле-, радио- и интернет-вещание [349].

Происходящее в творческих индустриях сращение и взаимопроникновение производственной, предпринимательской и художественной деятельности связывают с несколькими причинами.

Во-первых, появились такие специфические «промежуточные» сферы деятельности, как мода, создание медийных продуктов, реклама, финансовые проекты, в которых все традиционные «отраслевые» границы размыты.

Во-вторых, в предпринимательской деятельности появляются «творческие» компоненты: опора не только на расчет и статистику, но и на интуицию; свободный график работы, позволяющий людям работать в то время, которое им кажется наиболее продуктивным; «образное» моделирование, визуализация и другие творческие приемы планирования и управления деятельностью. И наоборот, неотъемлемой частью художественной деятельности становятся элементы производства и предпринимательства, такие как планирование творческих достижений, маркетинг и реклама, экономические соображения как элемент принятия творческих решений, бухгалтерские навыки и пр.

В-третьих, происходит невиданное расширение объемов деятельности, занимающей промежуточное положение между предпринимательством и искусством, производством и культурой. Ярким примером может служить книгоиздание, ставшее сегодня супериндустрией.

В него вовлечены миллионы людей, производящие и покупающие миллиарды единиц продукции. Очевидно, что это производство вбирает в себя огромную часть креативной энергии. Другой пример – туризм, который за последние десятилетия из удела богатых и праздных людей превратился в массовое явление. В туристический оборот вовлечено огромное количество исторических и культурных ценностей, природные достопримечательности, производство сувенирной продукции и ремесла, концертная деятельность. Современная туристическая индустрия – это высокотехнологичный многокомпонентный процесс, в котором заняты тысячи операторов, производителей услуг, посредников. Все это «завязано» на гигантские производства, транспортные компании, финансы и банки, недвижимость. Творчество сохраняется внутри этих высокотехнологичных систем в отдельных их частях и элементах, оно «вживляется» в них в виде произведений искусства, памятников истории и культуры, рекламы и оформления интерьеров, музыкальных концертов и спектаклей. Появляется потребность в огромном количестве «средней» креативности, которая заполняет многочисленные технологические разрывы в сложнейших разнохарактерных процессах [44].

В целом социально-эволюционный процесс начинает существенно изменять технологическое ядро общества на основе развития высокоинтеллектуальных технологий производства, которые только на первый взгляд неотличимы от привычных производственных технологий, но по своей сути опираются на новые ресурсы (интеллектуальный капитал) и новую организацию деятельности («бизнес со скоростью мысли»).

Среди ключевых видов креативных практик выделим (по принципу их наибольшей развитости и представленности в социуме) социально-процессные, организационные, сетевые, дискурсивные и образовательные.

*К организационным креативным практикам* можно отнести такие новые области, как креативный менеджмент, креативный стратегический маркетинг, управление знаниями и др. Согласно Р. Флориде, креативность и организация все больше вступают в конфликт, что является одним из противоречий нарождающейся эпохи. Организации могут парализовать креативность. Особенно это было характерно для так называемой организационной эпохи (между началом и серединой XX в.), времени господства крупных и высокоспециализированных бюрократических организаций. Однако сами организации тоже меняются, вырабатывая новые способы поддержки креативности, одно-

временно предоставляя структуру для деятельности и управления. Вопрос сегодня все чаще ставится таким образом: если в организациях не будет меняться менеджмент, не будут создаваться условия, необходимые для проявления креативности, то такие организации неизбежно проигрывают в конкурентной борьбе, так как не смогут привлечь и удержать креативных специалистов, которые выступают главным капиталом новой экономической эпохи.

Возникновение *креативных сетевых практик* связано с тем, что подлинной или собственной социальной формой креативности все чаще признаются сетевые процессы и структуры. Сетевые структуры в отличие от традиционных иерархических структур не имеют жестких границ, обладают практически безграничной возможностью развития. Новое, появляющееся в одном из узлов сети, получает возможность мгновенного распространения по сети и, соответственно, подъема всей сети на новый уровень. Открытость, доверие, отсутствие традиционного контроля при регулировании возможных обменов и сетевых взаимодействий создают оптимальные условия для творческих людей. Кроме того, сеть позволяет выстроить свои элементы не на основе стандартов и жестких унифицирующих предписаний, хотя и не исключает некие алгоритмы и технологии, а на основе поиска либо себе подобных, либо по принципу взаимодополнения. Под социальными сетями понимается совокупность индивидов или организаций, обладающих распределенным, «децентрализованным» ресурсом; сам факт его «распределенности» препятствует образованию жесткой иерархии, место в которой определяется степенью приближенности к источнику ресурса (Прайс, 1976; Habermas, 1979). Распределенный ресурс есть в известном смысле общая собственность, иными словами, индивид, получивший доступ к одной из «точек» сети, автоматически обретает потенциальную возможность доступа ко всем ресурсам, заключенным в данной сети. Интернет, как известно, это та сетевая структура, без которой сегодня немислимо дальнейшее развитие абсолютно любой сферы деятельности. Дж. Рифкин отмечает что, например, в США и других развитых странах понятие владения все больше заменяется на понятие доступа к сети в самых многообразных ее проявлениях.

Среди сетевых структур выделяются и собственно креативные сети, в которых главным ресурсом оказывается креативность. «Все инновации начинаются с когнитивных инноваций, зарождающихся

в социальных креативных сетях» [325]. К. В. Сергеев анализирует формирование «сетей интересного», которые объединяют творческих людей. Система интересного объединяет в одной семантической плоскости разноплановые концепты, тогда как сеть интересного связывает носителей этих разноплановых концептов, дабы в момент их коммуникации возникло новое знание, а значит, и инновационный потенциал. К. В. Сергеев, специально исследовавший сетевые структуры креативности («сети интересного», по терминологии, вводимой автором), обращает внимание на историю вопроса. В эпоху позднего Средневековья в Италии действовали сетевые образования, которые историки литературы условно называют «поэтическими кружками». Наиболее известный пример – флорентийские «стильновисты», к числу которых относился и Данте. «Сеть интересного» в эпоху Ренессанса изучена достаточно хорошо (Symonds, 1960; Венедиктов, 1970; Burke, 1974; Баткин, 1978, 1989; Буркхардт, 1996). Удивительно высокая вертикальная мобильность того периода объяснялась тем, что в «сеть интересного» входили практически все социальные субъекты, стоявшие на вершине властной иерархии. С исключительно успешным функционированием данной сети связаны и аномальная креативность и разносторонность «титанов Возрождения»; благодаря включенности в сеть представителей высшего уровня властной иерархии произведенные там инновации смогли стремительно актуализироваться, автоматически пополняя совокупность признанного социокультурного опыта. На заре эпохи модерна происходит интеллектуальная глобализация Европы. Появление научных академий, стоявших выше государственных границ и политических пристрастий, позволяло быстро аккумулировать естественнонаучные знания, производимые по всему континенту. Именно в этом причина стремительного развития новых направлений науки, возникавших на стыке традиционных (Mandrou, 1978; Debus, 1983). Наряду с научными академиями образовывались многочисленные академии «итальянского типа» – своеобразные клубы интеллектуалов (Burke, 1994). Важнейшей чертой последних было преодоление в их стенах социальных барьеров. Так, участники заседаний знаменитой венецианской Accademia dell'Incogniti скрывали свои лица под масками, дабы влиятельные патриции, правившие республикой, своим статусом не смущали тех, кто захочет соревноваться с ними в эрудиции и остроумии (Battaglia, 1826).

В известном смысле можно утверждать, как пишет К. В. Сергеев, что далеко не все мыслительные акты индивидуальны, т. е. укоренены исключительно в сознании мыслящего субъекта. Существует совокупность инновационного знания, которое циркулирует в «сети интересного», направляющей мысль единичного субъекта и обуславливающей ее форму [325].

*Дискурсивные креативные практики* связаны с креативной ролью языка в развитии и изменении организационной реальности. В своей работе С. Титц, Л. Коэн, Д. Массон проводят главную мысль: «Язык – не “просто посланник королевства реальности”, использовать язык – значит участвовать в социальном процессе конструирования определенных реалий» [348, с. 306]. Язык одновременно и создает, и отражает организационные реалии. «Люди одновременно и “подвешены” в сетях значений, и активно создают эти сети благодаря своему участию в социальном мире» [348, с. 306]. Организационные миры значений постоянно конструируются и переконструируются, а поэтому выявление тонких технологий речевых, дискурсивных практик влияния, овладение ими – это высший пилотаж бизнеса и менеджмента, а также других сфер социального мира. Авторы рассматривают роль переинтерпретаций, мифов, метафор, нарратива, дискурса, культур как сетей значений, языка лидерства, роль особенностей создания значения в век электроники в изменении организаций, в порождении организационной реальности.

В век разума, доминирования образование стало необходимым социальным институтом воспроизводства рациональности. Поскольку в процесс открытия, сохранения, передачи и применения научных знаний (производство) начиная с Нового времени вовлечена значительная часть людей, не должен вызывать удивления тот факт, что школа и просвещение становятся общеобязательными. «Эти институты не исчерпываются функцией образования. На самом деле они выполняют роль производителей и дисциплинарных пространств, в которых происходит превращение школьника и студента с его органическими склонностями к свободе, смеху, с его инфантильными желаниями в личность, способную к усидчивости и вниманию. Школьник – это аскет, подвиг которого сопоставим с терпением христианских подвижников. Таким образом, школа и университет, институт и лаборатория – это место не только для обучения, но и для преобразования тела и духа» [219, с. 37].

Большим вопросом является то, сохранится ли институт образования в его сложившихся формах, настроенных на воспроизводство рациональных (стандартных, алгоритмизированных) форм поведения и мышления, в эпоху креативности. Все больше становится очевидным, что креативная личность не может быть результатом массовых систем и форм образования. Современное образование на пороге вхождения в информационную эпоху, на наш взгляд, может стать подобно «пай-дейе» тем пространством культуры, которое позволит человеку обрести новую культурную идентичность, но при этом должен существенно измениться сам мир образования. Черты этих изменений уже начинают проявляться в образовательных *креативных практиках*. Выделим некоторые из них. Это превращение *образования в многополюсный мир*, не разграниченный внутри (как это происходит сегодня) институциональными барьерами, не монополизирующий те или иные виды культурного образовательного пространства. Другая черта становящегося мира образования информационной эпохи может быть обозначена как появление *культурно-событийного пространства образования*. Образование все больше должно становиться средой моделирования и воспроизведения реальных ситуаций и контекстов жизни. Главный недостаток современного образования видится в том, что, наполняя сознание объективированными знаниями, оно мало что говорит человеку о способах устройства реальной жизни и поведения в ней.

Это становится сегодня главным вопросом современной философии образования.

М. Коул, исследуя познавательную активность, особенности познавательной и коммуникативной деятельности (а их, по сути, разделить невозможно) учащихся в учебное время и во внеучебной деятельности, в ситуациях повседневного общения, обнаружил, что именно бедность (одномерность) контекстов учебной деятельности, ее чрезмерная упорядоченность, не допускающая спонтанной активности, взаимодействия мотивов и целей (что, как правило, присутствует в любой жизненной ситуации), не позволяют многим учащимся актуализировать свой потенциал. В теории и практике образования просматривается уже достаточно много путей, приближающих к решению этого вопроса. Это контекстное образование (А. А. Вербицкий), проектный метод в образовании, обогащающее образование (Дж. Резнулли, М. Холлунд), развивающее и личностно ориентированное образование, социо-

культурная дидактика (А. Эккер) и эвристическая дидактика (А. В. Хуторской), опережающее и креативное образование и т. д. Еще одна тенденция, заявляющая себя в эпоху креативности, – это развитие *образования как метапространства культурной коммуникации*, в котором культурные различия воспринимаются как ценность, а объединение и встреча людей, обладающих уникальной культурной индивидуальностью, становятся источником креативности в образовании.

Краткий и не претендующий на полноту обзор многообразия развивающихся креативных практик позволяет тем не менее осознать, что с ростом их многообразия и социальной востребованности центром социального развития становится человек как единственный носитель креативного ресурса. Речь идет о трансформации «человека организационного» и «человека экономического» в «человека креативного».

Однако понимание оснований развития человеческого потенциала остается еще недостаточно изученным и продолжает осмысляться в большей степени в контексте экономических представлений (интеллектуальный капитал, интеллектуальный ресурс, креативный капитал и т. д.). Но именно в осмыслении антропологической стороны вопроса как никогда значимым становится обращение к философии.

Философия во всем мире переживает глубокую трансформацию, переходя от философии как наукоучения к философии культуры [23]. Обращение к практикам повседневности, к дискурсивным исследованиям, к миру человека во многом становится сегодня доминантой философских размышлений.

Вместе с тем, на наш взгляд, потенциал философского знания еще совсем незначительно вовлекается в поле осмысления современных креативных процессов.

Русская философия Серебряного века – одна из форм философской культуры, которая очень созвучна многим интенциям современности. Выделим ключевые аспекты, которые позволят ощутить непосредственно это созвучие. Это онтология креативности, эйдейтический и диалогический дискурс, сердечное созерцание мира как источник креативности, культурно-символическая креативная антропология (антропология восхождения).

Философия любого из русских мыслителей этого времени обращается к проблеме творчества. Через творчество, обоснование его возможности (оправдание творчества) происходит реконструкция бытия. Именно поэтому размышления о творчестве в русской философии вы-

растают в его онтологическое обоснование, или в онтологию творчества. Это снимает односторонность чисто инструментального или операционального подхода к творчеству, которое в это время преобладает в мировой философии. Творчество – это основа жизни, а тема жизнестворчества – одна из основных в философии Серебряного века.

Н. Бердяев предрекает переход к новой эпохе творчества как продолжению божественного творчества мира. Творчество погибнет, если не станет творчеством жизни. Онтологический характер творчества в философии С. Франка не просто метафора, а жизнестроительная конструкция философской системы, условие существования глубинных уровней бытия, переход от небытия к бытию. Онтологическая возможность творчества проявляется в целостности, во взаимоувязанности сторон жизни, а в конечном итоге – в любящем понимании. Акт творчества у С. Франка не совпадает с умышленной планомерной активностью. Это органика взаимодействия, а не механика присоединения, прораствание формирующегося, глубокое выражение бытия. Полнота жизни, единство ее главных модусов (вера, любовь, логос, слово, софия) как основание творчества – лейтмотив русской философии.

Полнота жизненных оснований творчества нашла в русской философии свое выражение в представлении о сердечном созерцании мира [66]. Понятие «сердце» – одно из наиболее часто употребляемых в русской философии. «Сам ты, – писал Г. С. Сковорода, – есть твое сердце», «истинный человек есть сердце в человеке» [329, с. 142]. «Сердце есть, – отмечал П. Д. Юркевич, – средоточие душевной и духовной жизни человека». Мир в его жизненной значимости открывается «первое всего для глубокого сердца и отсюда уже для понимающего мышления, лучшие философы и великие поэты сознавали, что сердце их было истинным местом рождения тех глубоких идей, которые они передали человечеству в своих творениях» [377, с. 69, 72, 82, 83]. И. А. Ильин писал о несостоятельности «бессердечной культуры».

В русской философии Серебряного века, как отмечают исследователи, фактически был уже совершен поворот к вступлению философии в эпоху языковых исследований. Слово, язык, символ исследуются в русской философии как особый пласт, особая ткань реальности. Русский символизм и имяславие сыграли в этом свою роль. П. Флоренский отмечал, что словом, как «посредником между миром внутренним и миром внешним», имеющим «направленность двусто-

ронную, во-первых, от говорящего – наружу, как деятельность, вторгающаяся из говорящего во внешний мир, а во-вторых, от внешнего мира к говорящему, внутрь его, как восприятие, получаемое говорящим», таким словом-амфибией «преобразуется жизнь, и словом же жизнь усваивается духу» [354].

Как показала в своих исследованиях Л. А. Гоготишвили, «сотворить по Лосеву, значит “назвать”», отсюда в осмыслении творчества на первый план у Лосева выходит выразительный, коммуникативный аспект. Лосевым осуществляется «сдвиг ракурса с субстанциально-сущностного на энергетически-коммуникативный» [52, с. 885]. Творчество заключено прежде всего в акте наименования, но имя – это заявление некоего нового бытия в ином, пока нечто не поименовано, оно не существует, не может быть воспринято. Удержание в ином через понимание в коммуникативном поле бытия становится необходимым условием и внутренним элементом творчества. Через именование предмет включается в коммуникативную, диалогичную ткань жизни.

Слово, язык – это выразительная, энергичная, эйдейтическая реальность. Соединение Логоса и Образа также является характерной чертой в понимании русскими философами творчества. А. Белый раскрывает особую роль имажинации в процессе «расширения сознания». Имагинация соединяет «голову с сердцем», создает образ смысла, тем самым раскрывает сферу знания. Имагинативный образ есть живой образ мысли.

Творчество не только получает оправдание в онтологии, но и творчеством оправдывается жизнь человека. Через творчество онтология и антропология оказываются удивительным образом взаимопереходящими друг в друга и обосновывающими одно другим. Через творчество человек восходит к самому себе (к подлинному, духовному, божественному в себе).

Процесс творчества в учении А. Белого состоит из трех восходящих «актов». Первый акт – это создание мира искусств. Второй – «созидание себя по образу и подобию мира», т. е. совершенствование самого себя, происходящее в острой борьбе со своим косным «я». И третий акт (грядущий) – вступление личностей в царство свободы и «новая связь безусловно свободных людей для создания общины жизни по образу и подобию новых имен, в нас тайно вписанных Духом» [43, с. 168]. Этот последний акт и составляет, в понимании А. Белого, сущность творчества.

Творчество определяется Вяч. Ивановым как процесс «расширения нашего личного состава и эмпирически-ограниченного самосознания» [43, с. 193]. Творчество становится бытием человека, ищущего «я» в себе. Природа творчества связана, по Н. Бердяеву, с природой духа, а потому выходит за пределы Ветхого и Нового Заветов, за пределы закона и искупления: «В творчестве снизу раскрывается божественное в человеке, от свободного почина самого человека, а не сверху. В творчестве сам человек раскрывает в себе образ и подобие Божье, обнаруживает вложенную в него божественную мощь» [21, с. 154].

На наш взгляд, потенциал русской философии как культурный ресурс развития современных креативных процессов еще далеко не исчерпан и ждет своего освоения. Большое значение имеет обращение к наследию русской философии в контексте современной культуры, происходящее в Европе. Благодаря профессору, известному ученому М. Денн, при поддержке Университета им. М. де Монтеня, Центра гуманитарных наук Аквитании в г. Бордо стали регулярно проводиться конференции, посвященные философии Серебряного века. Например, были проведены конференции: «Густав Шпет и его наследие. У русских истоков структурализма и семиотики» (Бордо, 21–24 ноября 2007 г.) при поддержке журнала «Вопросы философии»; «Творчество А. Ф. Лосева в контексте европейской культуры. Плавающий тигль влияний и интериоризация границ», посвященная 115-летию со дня рождения А. Ф. Лосева (23 сентября 1893 г.) с участием «Дома А. Ф. Лосева» (Москва), 25–27 сентября 2008 г., а также конференция, посвященная творчеству П. Флоренского.

Прошедшие в г. Бордо конференции были задуманы и организованы как связанные единой темой и задачей – представить русскую культуру в европейском контексте, раскрыть тот исторический факт, что творчество великих русских философов являлось неким «плавающим тиглем», соединявшим многообразие смыслов и интенций культур Востока и Запада, и увидеть, что именно этот синтез несет в себе источник обновления и развития гуманитарных наук сегодня.

## **4.2. Философия как креативная платформа развития образования менеджеров**

Современные исследования отмечают возрастающую роль как философско-методологической рефлексии, так и в целом рефлексивных механизмов в решении нестандартных, творческих задач. Как по-

казал Э. де Боно, большинство людей, в том числе и менеджеров, привыкли реагировать только на уже возникшие проблемы и трудности и в силу этого они с трудом осуществляют выход к новым, другим фокусам мышления. Им сложно провести прежде всего рефлексию собственных оснований мышления и вскрыть те блоки и ограничения, которые мешают им выработать новые идеи. Умение отвлечься от сложившегося контекста проблемы не столько через анализ, сколько на основе «мыслительного дизайна» – найти, сконструировать новые контексты – это сегодня важно в менеджменте и в других самых различных областях деятельности человека. На этом основаны концепция «голубых океанов» В. Чан Кима и Р. Моборна; методология выявления и конструирования когнитивных ядер, которые являются центрами притяжения желаний и ожиданий людей (когнитивный маркетинг), и, следовательно, могут стать основанием новых маркетинговых решений; разного рода «аут-бокс»-стратегии и т. д. Все это требует развитой способности к рефлексии. Рефлексия может быть определена как отражение себя в ином, а иного в себе, как выход за границы утвердившегося через соотнесение с иным и осмысление самих этих границ.

В существующей практике образования менеджеров именно рефлексивному аспекту управления уделяется недостаточное внимание. Но в философии мы можем найти, с одной стороны, развитые концепции рефлексии, с другой стороны, философская рефлексия сама по себе является неисчерпаемым ресурсом творчества. На примере анализа философии А. Шюца и А. Ф. Лосева можно увидеть, как философское знание может быть вовлечено в процесс образования не просто с целью знакомства с конкретными философскими представлениями (в том числе о рефлексии), но как методология работы с различными контекстами и онтологиями [382, р. 357].

Так, философия А. Шюца интересна анализом форм социально-смысловой рефлексии социальной реальности. Проводимый А. Шюцем феноменологический анализ нашего сознания, формируемого «жизненным миром» человека, дает сложную динамическую картину появления нового и его освоения (превращения неизвестного в знание) в жизненном мире человека, очень созвучную проблемам, поднимаемым в современном менеджменте знаний. Проблема креативности может быть интерпретирована с позиций философии А. Шюца как проблема возможности выхода за пределы жизненного мира (а возмож-

ность выйти за пределы жизненного мира принадлежит к онтологической ситуации человеческого существования), как постоянная динамика превращения ранее неизвестного в «осажденное» (выпавшее в осадок) знание, заполняющее разрывы и лакуны в топике нашего ментального пространства, формирование рутины, подручного знания, делающего наш мир закрытым, непроблематизируемым, затем вновь формирование новых разрывов и лакун и т. д.

«Мы лишь должны понять, – пишет А. Шюц, – что превращение неизвестного в знание, распад известного на пробелы и наоборот, проникновение в неисследованные горизонты доселе нерелевантного, но возможного знания, создание новых систем интерпретативных и мотивационных релевантностей – короче, все эти феноменальные трансформации, сотворение и уничтожение, взаимодействие оправданных ожиданий и неоправданных предвосхищений (чтобы не сказать «вопрошаемости») удовлетворительного знания, обусловленности наличной цели и ее новых модификаций) осуществляются с особым индивидуальным ритмом, имеющим собственные транзитные движения (длящиеся протяженности и места отдыха), свою собственную уникальную артикуляцию и даже «кванты действия» (помня наше более раннее предупреждение относительно этой метафоры). *Именно эта ритмическая артикуляция нашей ментальной жизни конституирует нашу историко-биографическую экзистенцию как человеческого существа в этом мире.* Наша собственная история является не чем иным, как артикулированной историей наших открытий и “закрываний” в биографически детерминированной ситуации» [369, с. 342]. При этом основой динамического структурирования жизненного мира, согласно А. Шюцу, является постоянно осуществляемая рефлексия над социальной реальностью с позиций трех систем релевантностей: тематической, мотивационной и интерпретативной. Как пишет А. Шюц, «теория *тематических релевантностей* вносит вклад в понятие *ценности* и нашей свободы выбирать ценности, которыми мы хотим руководствоваться в своей теоретической деятельности и практической жизни. Более того, теория *интерпретативных релевантностей* по-новому высвечивает *значение и функции методологии* (которая ограничена областью интерпретативных релевантностей) и выстраивает фундамент теории *экспектаций* и особенно проблем рационализации. Эта последняя оказывается чрезвычайно полезной в *прояснении теории*

*верификации, опровержения и фальсификации высказываний, относящихся к эмпирическим фактам, а также вносит вклад в конститутивные проблемы типичности. Наконец, теория мотивационной релевантности оказывается полезной для анализа проблем, связанных со структурой личности и особенно теорией интерсубъективного понимания» [369, с. 292].*

Философские искания А. Ф. Лосева раскрывают культурно-коммуникативную, энергично-выразительную онтологию творчества, где открываются не только формы созидающего бытия, но и – что особенно значимо – многообразные способы открытия, освоения и удержания иного, инобытия в бытии.

Как возможно творчество? Этот вопрос в XX в. фактически становится тождественным вопросу о возможности подлинного существования человека. Для М. Хайдеггера это путь «бытия к смерти». Результат философских исканий А. Ф. Лосева иной, мы бы назвали его «*бытие к жизни*», но к жизни осмысленной, в которой не смерть, но чудо жизни, или жизнь как чудо (полное самоосуществление человека), являющееся в мифе, поднимает над повседневностью и хаосом бытия.

Онтологию творчества А. Ф. Лосева можно назвать «*онтологией созидающего бытия*». Она совершенно уникальна тем, что открывает тончайшие размерности бытия (миф, символ, имя, эйдос, стиль и т. д.), утверждая тем самым, что бытие многослойно, и содержит бесконечное количество возможностей для творчества буквально в каждый момент времени и в каждой точке пространства [382, р. 357].

Творчество для А. Ф. Лосева заключено прежде всего в акте наименования, но имя – это заявление некоего нового бытия в ином, пока нечто не поименовано, оно не существует, не может быть воспринято. Удержание в ином через понимание в коммуникативном поле бытия становится необходимым условием и внутренним элементом творчества. Но и для современных креативных практик характерно как раз осуществление того же сдвига: предмет творчества не сама по себе вещь, произведенная чисто телесно, но смысл, символ, образ, имя, миф вещи или услуги.

Для креативного менеджмента важна именно методология дизайнера онтологий – полей поиска новой фокусировки в решении креативных задач. Философская рефлексия может тем самым стать интегральной основой содержания креативного образования менеджеров.

В центр внимания выдвигается рассмотрение философской рефлексии и рефлексивных механизмов как таковых, как определяющего условия креативных процессов. Именно развитие рефлексии, в том числе на базе обращения к философской методологии и философскому дискурсу, видится как интегральная составляющая содержания креативного образования. Перспективой исследования является перевод философских исканий в области философии творчества, философского конструирования онтологий на «язык» методологии и методики креативного менеджмента и креативного образования менеджеров.

### **4.3. Методология моделирования креативного образования менеджеров**

Задача подготовки креативных менеджеров является одной из приоритетных в современном образовании и экономике в широком европейском и международном контексте. Она становится предметом внимания вузов, бизнес-образования, организаций дополнительного образования, а также представителей ассоциативного движения, активно развивающегося по всему миру. Достаточно зайти на сайты известных во всех развитых странах центров, ассоциаций по вопросам развития креативности, таких как Crea-France, IKI (Danish Initiative for Creativity and Innovation), EACI (European Association for Creativity and Innovation), ACA (American Creativity Association) и др., чтобы понять актуальность проблемы. С позиций экономических наук и бизнеса креативность осмысливается как экономическая категория, а творческие способности – как главный фактор повышения эффективности человеческого капитала и фактически как неисчерпаемый ресурс. В контексте стратегии образования «через всю жизнь» именно в развитии креативности людей (что, как подтверждается современной наукой, возможно в любом возрасте) видится фокус целостного развития человека как личности на протяжении всей его жизни, повышения возможностей его трудовой и социальной самореализации в быстро меняющемся мире. Проблема заключается в том, что при многообразии существующих образовательных практик развития креативности менеджеров (введение курсов по креативному менеджменту в вузах, тренинговые практики, практики коучинга и т. д.) до сих пор не выработаны общеметодологические подходы к моделированию содержания

креативного образования в менеджменте. Поэтому особую актуальность приобретает обращение к методологии моделирования содержания креативного образования менеджеров.

Философско-методологический анализ современных подходов к пониманию креативности позволяет заключить:

- креативность – это не удел избранного (природой, богом, обстоятельствами) узкого круга людей, она присуща каждому человеку, креативность можно развивать;

- креативность не закреплена за определенным типом интеллекта (например, логическим) или областью деятельности (искусство, наука и т. д.), она многообразна по своим проявлениям.

Уже во второй половине XX в. происходит изменение представлений о менеджменте, все больше признается, что менеджмент как профессия и сфера деятельности отличается высоким уровнем востребуемой креативности [6].

Активно развивается новая область и одновременно новая парадигма менеджмента – креативный менеджмент. Эволюцию предметной области креативного менеджмента можно представить в следующих основных ракурсах:

1) от локально-дисциплинарного подхода (ограничение рассмотрения креативности рамками отдельных дисциплин или сфер бизнеса и менеджмента: маркетинг, реклама, PR, принятие решений и др.) – к пониманию креативного менеджмента как нового этапа, парадигмы или типа менеджмента и бизнеса в целом;

2) от прецедентного подхода (когда описываются индивидуальные креативные решения или гениальные достижения, как правило, великих менеджеров) – к системному подходу (креативный менеджмент понимается как система менеджмента);

3) от анализа роли тех или иных креативных технологий в менеджменте – к новой социальной философии менеджмента, основанной на креативности;

4) от монодисциплинарного подхода, когда креативность рассматривается сугубо в рамках решения управленческих проблем, – к междисциплинарному подходу, когда самые различные, выходящие за рамки менеджмента сферы видятся как источник формирования интеллектуального и креативного потенциала организаций и менеджмента.

*Креативный менеджмент как новый этап, парадигма или тип менеджмента.* Сегодня мы наблюдаем, с одной стороны, диверсификацию моделей креативного менеджмента. О креативности речь идет в самых различных областях менеджмента и бизнеса: креативистика в рекламе, креативный маркетинг, креативное принятие решений, креативность в управлении изменениями, управлении персоналом (управление талантами), в управлении знаниями. Появляются различные варианты креативного менеджмента: эмоциональный менеджмент, мифодизайн, креативный коучинг и др. С другой стороны, идет процесс интеграции представлений о креативном менеджменте, когда он все больше понимается как новый этап, парадигма или тип менеджмента и бизнеса в целом. Ч. Хэнди связывает необходимость нового мышления и креативного менеджмента с наступлением эпохи неопределенности или непоследовательных изменений. В книге «Время безрассудства» Ч. Хэнди пишет: «Нас может захлестнуть волна перемен. Наступает время неопределенности и абсурда ... Привычные методы труда постепенно уходят, и мы должны изменить свое будущее. Решение за теми, кто проектирует новые организации. Именно они, а не политики влияют на наши судьбы. Мы надеемся, что у них хватит мужества быть достаточно безрассудными» [360, с. 128].

Предмет обсуждения книги Ч. Хэнди основывается на следующих трех предположениях:

1) изменения все время отличаются друг от друга, они непоследовательны и не являются частью паттерна; такая дискретность время от времени имеет место в жизни, хотя она нередко запутывает и беспокоит людей (особенно наделенных властью);

2) незначительные перемены в действительности могут сильно изменить нашу жизнь, даже если в свое время они прошли незамеченными; а то, каким образом перемены затронут нашу работу, сильно повлияет на то, как мы вообще будем жить;

3) для того, чтобы справиться с непоследовательными изменениями, требуется непоследовательное, перевернутое с ног на голову мышление, пусть даже действия человека и его мысли покажутся кому-то абсурдными.

Согласно Ч. Хэнди, непоследовательность отнюдь не катастрофа, и она не должна восприниматься как катаклизм. Наоборот, он считает, что непоследовательные изменения – шаг вперед для общества, передвигаю-

щегося по трамвайным линиям, привыкшего к колее и шорам, общества, которое наконец-то отказалось от протоптанных троп в пользу неизведанных дорог, по-новому воспринимающего многие вещи [360, с. 30]. Непоследовательные изменения требуют перемен в мышлении. Если все идет не так, как раньше, то и нам нужно на все взглянуть по-новому.

Е. Н. Князева, один из ведущих специалистов в области философии синергетики, определяет креативный менеджмент как одно из оснований социально-инновационного управления. Креативный менеджмент означает развитие творческих способностей самих менеджеров. Прежде всего речь идет о таком качестве, требующемся для современных менеджеров, как умение воспринимать, подхватывать и стимулировать социальные инновации, т. е. о готовности к восприятию и пониманию нового. Современный менеджер должен быть, как говорится, *open mind*, т. е. иметь открытый, восприимчивый ум. Будучи дизайнером самого себя и своих собственных действий, менеджер как субъект управления активно конструирует и переконструирует социальную реальность. Креативная управленческая деятельность – непосредственный источник социальных инноваций [179].

***Креативный менеджмент как система менеджмента.*** А. В. Шевырев в монографии «Креативный менеджмент: синергетический подход» определяет креативность как «способность генерации нового знания путем расширения и трансформации видения реальности» и связывает креативный менеджмент со становлением нелинейных принципов управления (синергетикой) [366, с. 85, 86]. В историческом развитии менеджмента, по мнению А. В. Шевырева, креативный менеджмент формируется в тесной связи с менеджментом знаний (рис. 2).

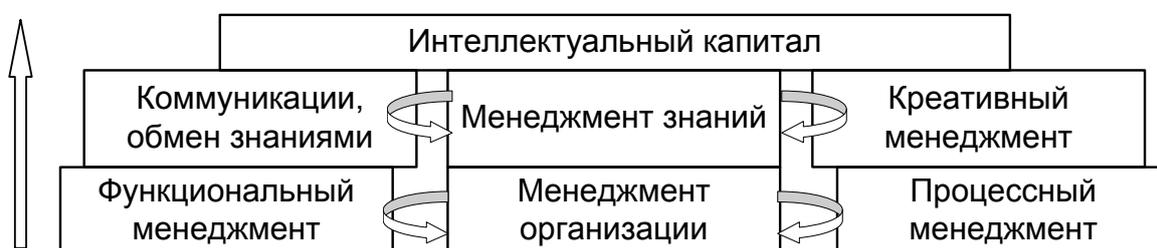


Рис. 2. Креативный менеджмент в системе менеджмента  
(по А. В. Шевыреву)

Если областью приложения существующих дисциплин менеджмента, таких как функциональный менеджмент, менеджмент-маркетинг, инновационный менеджмент, управление персоналом и др., является

организация, ядром – менеджмент организации, а операциональной системой – процессный менеджмент, то в области, где ядром становится менеджмент знаний, операциональной системой уже является креативный менеджмент, а целью – приращение интеллектуального капитала.

Как считают А. В. Шевырев и Д. В. Горшков, в обществе потребления креативность ориентирована на получение максимального коммерческого эффекта (L-маркетинг Ф. Котлера, эмпирический маркетинг Б. Шмидта и др.) и носит антиэкологический, антиэтический характер. Эта безудержная креативность только усугубляет основное цивилизационное противоречие, потому что направлена на создание у человека потребностей, в том числе и квази-потребностей, ненужных потребностей. Креативность должна быть системна, т. е. направлена не только на достижение локального оптимума. Именно поэтому этот новый тип менеджмента предлагают называть системно-креативным.

***Креативный менеджмент как новая философия менеджмента.*** Авторы книги «Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта» считают, что креативность и креативный менеджмент – это не просто некоторые новые технологии, но дух и философия эпохи третьей интеллектуальной революции [256]. Большинство авторов подчеркивают, что становление креативного менеджмента ведет к усилению тенденции к его гуманизации. Это происходит потому, что главный ресурс креативности – это люди. Доказано, что от таланта, которым управляют стратегически, получают наибольшую отдачу. Управление талантами, управление креативностью – это умение выявить скрытые таланты людей и создать условия для раскрытия и постоянного развития их потенциала.

***Креативный менеджмент – открытый менеджмент. Источники креативности в менеджменте.*** Креативный менеджмент принципиально открыт в том смысле, что он выходит за рамки менеджмента организаций, поэтому он в большей степени опирается не столько на ресурсы, концентрирующиеся на знаниях организаций, сколько на знание социальных и культурных потоков, сетей, трендов, парадигм и т. д. Следовательно, и источники креативности расширяются, они становятся несоизмеримо многообразнее по сравнению с существующим менеджментом. Самые неожиданные, на первый взгляд, области знаний оказываются вовлеченными в процессы менеджмента, например, такие, как дискурсивные и семиотические исследования и многие другие [348].

О том, что творчеству можно и *нужно* учить, свидетельствует опыт многих руководителей, которые понимают, что их капитал – это творческие способности и идеи персонала и что вложения в развитие этого капитала могут быть высокоэффективны. Известно, например, что двухлетний курс развития творческого потенциала сотрудников в корпорации *General Electric* привел к 60 %-му росту патентоспособных идей. Несколько тысяч служащих компании *Sylvania* прошли 40-часовой курс по творческому решению проблем, в результате компания получила 20 долларов прибыли на каждый доллар, потраченный на проведение этого курса. Творческие способности – главный фактор повышения эффективности человеческого капитала, и этот ресурс можно рассматривать как неисчерпаемый.

Вместе с тем, становится очевидным, что креативный менеджмент не сводится к креативному потенциалу персонала или менеджеров организации. Если принять концептуальную установку П. Кука, Т. Амабайл и других исследователей, то скорее речь идет об обучении системному креативному менеджменту, который затрагивает все стороны организации и создает условия для проявления и устойчивого воспроизводства креативных процессов и креативной деятельности людей.

Запрос на новый тип образования, новые его модели, развивающие креативный потенциал менеджера и менеджмента, формируется в самой практике менеджмента. В формировании такой модели главным с концептуальной и методологической стороны, с нашей точки зрения, является определение содержания образования на основе:

- *философской методологии* онтологического реконструирования реальности (онтологические миры) и анализа форм философской и методологической рефлексии;

- *методологии менеджмента* (интеграция подходов и комплексное использование методов из таких областей, как управление знаниями, управление изменениями, управление инновационными процессами, управление человеческими ресурсами, креативный менеджмент и т. д.);

- *методологии профессионального образования* (методология интеграции практики креативного образования с формами ее постоянного исследования и научного обобщения; ресурсного подхода (формы развития и актуализации индивидуальных и групповых креативных ресурсов менеджеров); методологии опережающего и открытого образования (формы обобщения, аккумуляции нового при одновременном формировании пространства открытого доступа к инновационным ресурсам: сетевые, дистанционные модели, информационные технологии).

На сегодняшний день можно выделить следующие группы *концепций креативности в менеджменте*, имеющие непосредственное значение для выработки методологии моделирования содержания образования:

- организационные концепции – сущность и вопросы развития креативности рассматриваются применительно к организациям, исходя из внутриорганизационных проблем, с целью поиска стратегий развития и успешности организаций (П. Сенге, Т. Амабайл, П. Кук, С. Астли, А. Хей, Ч. Хэнди, И. Н. Дубина, Э. М. Коротков, В. А. Шевырев и др.);

- социальные (социокультурные) концепции – источник креативности видится не столько внутри организаций, сколько вне их – в социальных сетях, дискурсе, видах социальной общности (креативный класс, сообщества практики) и технологий, в социальных, определенным образом сформированных социокультурных пространствах (состояния неопределенности), и даже в особом типе времени (время перемен) – Р. Флорида, Ч. Хэнди, Ч. Лэндри, Ч. Лидбитер, К. В. Сергеев, О. И. Генисаретский, Г. И. Ванюрихин, Е. Н. Князева, В. Чан Ким, Р. Моборн и др.;

- технологические концепции – сущность креативности раскрывается как определенная технология или совокупность технологий мышления, решения проблем, перестройки ментальных карт, работы на уровне НЛП-технологий и т. д. В отличие от предыдущей группы концепций авторы, придерживающиеся этого подхода, претендуют на широкое применение и поиск неких универсальных алгоритмов и систем творчества (Э. де Боно, Г. С. Альтшуллер и его последователи, Р. Дилтс, Г. Алдер, С. Кови и др.);

- эвентивные (окказиональные) концепции – креативность понимается как событие, и для того, чтобы это событие состоялось, нужны определенные условия. С этих позиций важно выявить и по возможности систематизировать эти условия, научиться их воспроизводить, чтобы создавать устойчивые состояния креативности (Т. Амабайл, М. Компаньон, Д. Нуайе, А. Гогац, Р. Мондехар, П. Кук, С. Астли, А. Хей, М. Дауни и др.).

Каждая из групп концепций креативности может стать основанием определенного блока в структуре содержания креативного образования менеджеров. Тем самым формируется полисистемная структура содержания креативного образования менеджеров, включающего такие блоки, как *креативные технологии* (мышления, действия, ком-

муникаций и др.): основание – технологические концепции креативности и выделенные в них техники развития креативности; *креативные коммуникации (сети)*: основание – социокультурные концепции креативности; *креативные ресурсы*: основание – эвентуально-оказиональные концепции креативности; *креативный менеджмент*: основание – организационные концепции креативности в интеграции со всеми другими концепциями креативности.

Философский анализ различных существующих моделей организации креативного образования менеджеров позволяет сделать вывод, что преимущественно в содержании курсов и разного рода проводимых сегодня тренингов делается упор на освоение различных техник креативности. Такой подход, сложившийся в силу недостаточной концептуально-методологической разработанности оснований креативного образования, не только упускает из виду другие аспекты, перечисленные выше, но и не дает главного – не выводит на уровень смысловой рефлексии сам процесс креативного образования.

#### **4.4. Антропологические практики развития креативного образования менеджеров**

Антропологические практики, или антропопрактики, генерируются на основе происходящего в современную эпоху процесса праксеологизации философии, инкорпорации, в частности, философской антропологии в проектное ядро культуры жизнедеятельности человека. Другим основанием антропопрактик является идущий процесс культуризации психотерапевтических, психологических, в целом гуманитарных технологий работы с людьми. «Также как в начале своего пути наука психология нуждалась в разграничении научного и житейского взгляда на свой предмет, также сегодня она нуждается в создании специфического пространства психологической культуры как пространства культивирования методов, средств, технологий обращения с психикой на уровне способов жизни. Ни одна из психотехник в отдельности не способна стать универсальным инструментом развития и саморазвития человека. Поэтому остро встает вопрос о поиске интегративных технологий, которые бы были стратегически востребованными и вместе с тем были бы способны органично “встраивать” научно апробированные способы работы с психическим в обыденную жизнь людей» [340].

Антропопрактики, которые можно определить как культивируемые способы жизнедеятельности, как никогда раньше становятся востребованными, поскольку именно сегодня необходимо точечное приложение определенных стратегических и организационных усилий с целью формирования нового качества жизни, качества самих людей.

В стратегии, ориентированной на развитие антропопрактик, видится также альтернатива антропологическому кризису современного общества, проявлениями которого становятся участвовавшие практики трансгрессии, суицидальные явления, поведение, связанное с агрессией, уничтожением среды, в которой находится человек, и самого человека.

В образовании, как отмечается в экспертных исследованиях [30], исчерпанность проекта «Просвещение» в странах, завершивших индустриализацию, проявилась как многогранный кризис, включающий разрушение антропологической рамки – идеала человека, определяющего смысл, цели образования. Перестал быть притягательным идеал «человека знающего»; утратил силу императив «учить всех всему», характерный для эпохи Просвещения; пошатнулось убеждение в возвышающей человека силе образования.

Проведенный экспертный анализ социально-культурной и образовательной действительности позволяет выделить следующие социально-антропологические проекты, задающие ориентиры для модернизации образования на ближайшие 20 лет: в странах новой индустриализации социально-антропологическим проектом становится «Человек функциональный» – человек, способный выполнять определенные функции, готовый включаться в индустриальное производство и осваивать городской образ жизни; в странах с формирующимся постиндустриальным укладом это «пакет», включающий следующие социально-антропологические проекты: «Человек креативный», «Человек мобильный», «Человек-оператор». Данные проекты, как считают эксперты, будут обеспечивать научно-технологическое лидерство этих стран, способность участвовать в модернизационных изменениях для одних групп населения, возможность трудоустройства на «операторские» места (в сектор услуг и обеспечивающих производств) для других групп населения [30].

Само понятие антропопрактики остается достаточно многозначным, однако принципиальными являются два момента. Во-первых, отличие антропопрактик от антропотехник и разного рода гуманитарных технологий. Техники и технологии – это составляющая деятельности

и в целом это концепты инженерно-деятельностного мышления, с позиций которого человек редуцируется до функций и компетенций, необходимых для вхождения в деятельность. Следует согласиться с А. А. Поповым, активно разрабатывающим в последнее время идеологию антропопрактик, что «методология, на основе которой могут формироваться институты и технологии развития человеческого потенциала, требует перехода от схем теоретического и инженерно-проектного мышления, противопоставляющих субъекта мышления (в том числе педагогического) его объекту, к схемам практического мышления, описывающим мышление как одновременное разворачивание мысли и мыслимого объекта, составляющей частью которого является субъект мышления. Одновременно требуется переход от понятия деятельности как системной организованности, в которой различены цели, задачи, материал, результат деятельности и взаимодействующие субъекты, к понятию практики как системной целостности, собирающей условия порождения и существования субъекта» [286, с. 256].

Во-вторых, важно понимание того, что антропопрактики существовали всегда, они не являются изобретением современных фронт-технологов. Сегодня речь идет о становлении нового типа антропопрактик, не встраивающих человека в мегамашины производства и обучения, но формирующих пространства и практические способы, обеспечивающие автономию и самоопределение человека. Если в «производственных» антропопрактиках механизмом самоосуществления человека является массовая деятельность, организованная специальными нормативными знаниями об объектах и процессах, то в современных антропопрактиках таким механизмом является индивидуальная рефлексия, использующая в качестве ресурса любые объекты и средства. В качестве рабочего определения антропопрактики в контексте современных культурных трендов можно принять определение В. И. Слободчикова. В его понимании «антропопрактика – это специальная работа в пространстве субъективной реальности человека, которая задается пространством человеческих Встреч: пространством со-бытийной общности, пространством совместно-распределенной деятельности, пространством рефлексивного со-знания» [332].

В концептуальном осмыслении феномена современных антропопрактик все чаще выделяются в качестве смыслового фокуса различные формы продуктивного, творческого отношения человека к миру

и к самому себе. А. А. Попов, основываясь на методологии мыследеятельностного подхода, пишет: «Системомыследеятельностная методология рассматривает практику как изменение рамок и горизонтов мышления и деятельности, в контексте развития. Антропологический пафос подхода связан с представлением о способности мышления преодолеть машинные формы мыследеятельности, выстроить акт развития за счет опор в рефлексии, возможностью рефлексивно дистанцироваться от собственной деятельности, понять ее как схему, которая может быть изменена» [287, с. 37].

С. А. Смирнов считает автопоэзис каркасным концептом антропопрактики. «Автопоэзис определяет существо становления целостного человека. Именно автопоэзис является тем методом, который делает предметным и практическим требование антропологии к человеку – стать человеком. ... Главное в автопоэзисе состоит в попытке совершить то, что в принципе проблематично и всегда открыто – акт преобразования себя и рождения в себе нового существа, выделяющего на себе новый опыт, новый способ бытия, поскольку предыдущий невозможен, смертелен и проблематичен» [335]. С. А. Смирнов рассуждает о трех возможных моделях образования, построенных на основе различных антропопрактик: мимезисе, экстазисе и автопоэзисе. «Первая модель (модель мимезиса) предполагает построение человека как копировщика мира, подражателя мира. Он пытается ему соответствовать и через постижение правды мира пережить катарсис. Родовая практика в такой модели – подражание миру (“сотри случайные черты, и ты увидишь – мир прекрасен”). Превращенная форма – копирование, цитирование без сохранения человеческого голоса, чувства, мысли.

Вторая модель (модель экстазиса) – модель творца, который порождает новые тексты, знаки, искусственные миры. Он постоянно выходит из себя. Родовая культурная форма такой практики – порождение уникальных культурных форм. Превращенная форма – порождение искусственной богемы, самодовлеющей чистой поэзии.

Третья модель (модель автопоэзиса) основана на культурных практиках преобразования. Превращенная форма – порождение искусственных миров вплоть до киборгов и мутантов, все большее удаление от лона, которое породило самого автора. Преобразование, теряя целостность образа и онтологическую цель, превращается в самоцель, и мы получаем чудище-трансформера» [335].

Заметим, что каждая из приводимых С. А. Смирновым базовых антропопрактик по своей сути креативна.

Вместе с тем увлечение многих разработчиков идеологии и стратегии антропопрактик работой в русле «атропологического проекта» (М. Фуко), логикой «вбрасывания атропологического видения в мир» часто не позволяет увидеть реальные социокультурные основания развития антропопрактик. На наш взгляд, таким реальным основанием выступает формирование многочисленных форм креативности. Как пишет Р. Флорида, «в экономике наших дней креативность – это масштабная и непрерывная практика» [355, с. 20].

В сфере креативного этоса, на наш взгляд, наиболее активно формируется запрос на антропопрактики, а также идет реальный процесс их «выращивания». Решение задач актуализации креативного потенциала людей ведет к гуманизации менеджмента и появлению такой новой его парадигмы, как креативный менеджмент. В самых различных социокультурных сферах идет формирование креативных платформ развития антропопрактик, в том числе и антропопрактик образования.

Термин «креативная платформа» введен О. И. Генисаретским, который определяет креативные платформы как «проектируемые и далее реализуемые места, в которые может быть инсталлировано и на которых может быть разыграно то или иное событие коммуникации... Платформы проектируются как контактные поверхности для коммуникативной интеграции (партнерства) креативных сообществ» [47]. Платформы сопоставляются О. И. Генисаретским с площадками как реальными, всеми посещаемыми местами [47].

И хотя «креативные платформы» отнесены О. И. Генисаретским к проектно-сформированной реальности, но, на наш взгляд, учитывая сложное переплетение проектного и бытийственного аспектов социальной реальности, их многоуровневую взаимопереплетенность, можно выделить разные уровни *креативных платформ: самоформирующиеся, проектируемые и саморазвивающиеся*. Предметом нашего внимания являются самоформирующиеся креативные платформы, естественно вырастающие в самой социальной практике. Под проектируемыми креативными платформами понимаются платформы, целенаправленно создаваемые в результате реализации проектной деятельности (чаще всего это сайты, программные комплексы, механизмы, обеспечивающие возможность выполнения тех или иных креа-

тивных задач). Достижение уровня саморазвития является общей проблемой для любых платформ, что может составить предмет отдельного исследования.

Среди самоформирующихся креативных платформ выделим такие, как креативные организации, креативные сообщества и креативные сети, креативные территории, креативное образование. Главной целью анализа каждой из этих платформ для нас является выявление характерных для них антропопрактик, в том числе образовательных.

***Креативные сообщества и креативные сети как платформы антропопрактик.*** В экономике вещей логика материального производства, идущая по пути наращивания технологических структур, неизбежно приводит к возникновению жестких организаций, постоянно увеличивающих свои масштабы и четко очерчивающих и охраняющих свои границы. В экономике идей с развитием креативных практик идет формирование нового организационного ландшафта. Сегодня у людей появились новые недорогие способы организовываться, избавившись от многих принадлежностей традиционных иерархических организаций: головных офисов, многослойной бюрократии, отделов, названий должностей и т. д. Интернет открывает возможность для создания креативных сообществ и сотрудничества, производства, основанного на общих ресурсах, что, возможно, приведет к возникновению нерыночных, неиерархических организаций [206]. Сегодня люди все больше хотят сотрудничать, чтобы что-то сделать. «Когда три компонента – участвовать, делиться, сотрудничать – собираются вместе, они создают новые способы самоорганизации, которые более прозрачны, дешевы и не так иерархичны – это структурированные, свободные связи» [206, с. 23]. Книга К. Ширки так и называется «Сюда заходит каждый» с подзаголовком «Сила организации без организаций» (Clay Shirky «Here comes everybody», 2008).

Представители новых поколений уже, как правило, включены в различные виды креативных сообществ и креативных практик. Одна из моделей сетевых креативных практик представлена в коллективном творческом проекте «Мы – думаем», интеллектуальным лидером которого является Ч. Лидбитер. Характерно, что Ч. Лидбитер позиционирует себя не в традиционном смысле как автор книги или заявленной модели (что предполагало бы активную защиту авторских

прав), но фактически как лидер-фасилитатор, модератор коллективной творческой работы, охватившей более 300 человек, результатом которой и стало описание модели «Мы – думаем». Сама книга была создана на основе описываемой в ней коллективной креативной практики. Ч. Лидбитер выложил в Интернет первоначальный вариант текста книги и предложил всем желающим не просто обсуждать этот текст, но стать его соавторами. Естественно, что в своей основе этот процесс является актом доверия и дарения своих идей (при полном отсутствии гарантий, что они не будут заимствованы, гарантией выступает в данном случае только рост популярности и известности сайта автора в Интернете). При этом никто не может, как известно, заставить людей участвовать в предложенном процессе. Но сама перспективность заявленных идей привлекла множество добровольных участников, вложивших немалый вклад в их развитие.

Согласно модели креативной практики «Мы – думаем» сеть осмысливается не как угроза, а как необходимое условие творческой реализации человека. Если «фабрики сделали возможным массовое производство, широкое потребление и вместе с этим создали рабочий класс», то «сеть может сделать инновации и творчество массовой деятельностью, в которой будут участвовать миллионы» [206, с. 34].

Примерами реализации креативной практики «Мы – думаем» являются такие интернет-проекты, как I Love Bees и «Википедия». На основе «вики-технологий» сегодня кроме Википедии и ее побочных проектов существует немало других вики-служб, также называемых «вики-фермами» (wiki farms): Social Text, Edit Me, Open Wiki, Swiki и др. Эти примеры показывают, что сеть может стать платформой для креативного сотрудничества, а не просто новым способом распространения информации.

Уже сегодня «культура распределения, децентрализации и демократии, являющаяся основой сети, делает ее идеальной платформой для самоорганизации групп, объединения их идей и ноу-хау для создания игр, энциклопедий, программ, социальных сетей, сайтов для видеоклипов или даже параллельных вселенных» [206, с. 33–34]. В большинстве отраслей: науке, культуре, бизнесе, университетском сообществе – творчество появляется, когда люди с разными точками зрения, умениями и ноу-хау объединяют свои идеи, чтобы создать

что-то новое. «Сеть дает нам возможность для совместного творчества в невиданных ранее масштабах. Она изменяет то, как мы делимся идеями и как думаем» [206, с. 43–44].

Общие платформы и открытое сотрудничество индивидуумов позволяют сообществам создавать инновации. Сообщества изобретателей – последняя мода в сети, но опять-таки сама идея очень стара. Общество и общение – корни творчества. Сетевые сообщества «вращения знаний», в которых нет монополии на знания и власть, проекты типа «Мы – думаем» могут «предоставить другую организационную основу для общества, призывающую нас больше делиться, быть готовыми к сотрудничеству и участию, одновременно расширив возможности для демократии, равенства и свободы» [206, с. 48].

В XX в. нас определяло то, чем мы владеем, в XXI в. – то, как и чем мы делимся с другими. Сеть позволяет делиться и предоставляет новые способы для творчества. Креативные практики, базирующиеся на сети, обладают большим демократическим потенциалом. Они разрушают концентрацию власти, основанной на монопольном владении информацией и знаниями, снижают барьеры для входа на рынок идей. Любой обладатель компьютера и модема может стать участником глобальной экономики, торгующей не только сырьем и готовой продукцией, но также информацией и идеями.

Самое важное изменение, которое, как считает Ч. Лидбитер, принесет сеть – это расширение свободы творчества. «Чувство творческой продуктивной свободы, так долго являвшееся привилегией немногих особенных людей, работающих в особых местах, становится гораздо доступнее. Больше людей научится, как быть свободными, с помощью самовыражения и творчества» [206, с. 209]. Конечно, мы должны думать и о том, чтобы открывающаяся благодаря сети свобода не привела к тому, чтобы потенциально смертоносные идеи и технологии рождались в сети, а также чтобы они не вырвались за пределы учреждений, где пребывают под надежным контролем профессионалов, и не попали в руки людей, имеющих неблагоприятные цели.

По мере роста понимания того, что креативные процессы возможны в контексте сотрудничества, а не конфронтации, все большее внимание привлекает исследование креативного потенциала различных форм сотрудничества. Одной из наиболее эффективных форм признаются так называемые сообщества практики (Community of Practice), активно развивающиеся за рубежом.

Под сообществом практики понимается виртуальный, постоянно действующий семинар для специалистов в достаточно узкой области деятельности [337]. Основными задачами сообществ практики являются:

- обмен опытом, знаниями, информацией;
- повышение квалификации, коллективное обучение;
- обмен идеями, повышение креативности сотрудников и создание нового знания.

За последние годы в крупных зарубежных фирмах (British Petroleum, Shell, SAP, Caterpillar и др.) созданы и успешно функционируют тысячи сообществ практики. Они объединяют десятки инженерно-технических сотрудников или менеджеров данной фирмы, занимающихся близкой проблематикой, но работающих в различных подразделениях фирмы, которые могут располагаться в разных городах и странах [337, с. 21].

В России привлекает внимание проект «Содействие развитию сотрудничества и бизнеса российских малых и средних предприятий через сообщество практики», сформированный на основе модели «сообществ практики» и реализуемый под эгидой РУСМЕКО, основной задачей которого является создание региональных сообществ практики, объединяющих сотрудников инновационных предприятий на основе развития сотрудничества и обмена знаниями.

Модель креативной сетевой практики «Мы – думаем» нашла свой отклик в бизнес-среде в виде такого нового направления менеджмента и бизнеса, как краудсорсинг, для которого характерно активное создание краудсорсинговых платформ на базе Интернета.

В образовании также начинают формироваться креативные сетевые сообщества, число которых растет: открытый класс (активно развивающееся федеральное сообщество, предоставляющее своим членам полноценный набор инструментов для реализации творческого потенциала и решения профессиональных задач посредством сетевого взаимодействия между членами сообщества), соцобраз, общество творческих учителей, нучная школа Хуторского, Интергуру, RusEdu, Общероссийское педагогическое экспертное интернет-сообщество и др.

Анализ современных креативных сообществ особенно важен, в том числе с точки зрения понимания и развития современных антропопрактик, потому что именно в деятельности этих сообществ рождаются их новые варианты. Выделим среди них такие антропопрак-

тики, как фасилитация и коучинг, во многом возникшие в контексте креативных сообществ с целью решения креативных задач.

Очевидно, что талантливые люди, как правило, не идут «напролом», а сами стремятся создать вокруг себя среду, *пространство фасилитации*, для которого характерны следующие признаки: необходимость значимого другого, богатая со-бытийная среда, особым образом организованное (на принципах резонанса, доверия, добровольности, свободы выбора, толерантности) социальное пространство и пространство креативных сообществ, взаимная поддержка, наличие лидера-фасилитатора.

Как известно, социальный психолог Р. Зайенс выдвинул в свое время предположение о том, что эффект фасилитации имеет место в случае простой механической деятельности, а эффект ингибиции – в ситуации интеллектуально сложной. При этом он опирался на хорошо известный принцип, согласно которому возбуждение всегда усиливает доминирующую реакцию. Сегодня, однако, все больше внимания обращают на то, что проявление и степень выраженности феномена «фасилитация – ингибиция» зависит от уровня группового развития. Как показывает практика, в группах с высоким уровнем социально-психологического развития присутствие других и взаимодействие с ними оказывает отчетливо выраженное фасилитирующее влияние в процессе сложной интеллектуальной деятельности. Особенно ярко это проявляется при работе над проблемными задачами, не имеющими не только очевидного, но и «единственно верного» решения и требующими креативного подхода.

Фасилитация – это разработка, а также управление групповой структурой и процессами, которые помогают группе эффективно выполнять свою работу, минимизируя общие проблемы, с которыми сталкиваются люди, работая вместе [233].

За последние десятилетия разработаны десятки методов фасилитации малых и больших групп, которые успешно применяются в процессе организационных и социальных изменений в различных сообществах по всему миру. Пионерами в области разработки технологии фасилитации как особого процесса, повышающего эффективность работы больших групп, можно назвать североамериканских и австралийских психологов (М. Вайсборд, Р. Липпит и Е. Шиндлер-Рейнман, Э. Трист и Ф. Эмери и др.). В европейских странах процесс широкого распространения созданных в США технологий фасилитации, таких как конференция «Поиск будущего», «Технология открытого пространства»,

«Стратегические изменения в реальном времени», «Саммит позитивных перемен», наблюдается с 2000-х гг. (Weber, 2005). В то же время европейскими исследователями и практиками создаются новые технологии, например «Ретроспектива проектов» Н. Керта (Kerth, 2001).

Другая антропологическая практика – коучинг – с 80-х гг. XX в. официально признана в бизнесе. В настоящее время существует порядка 50 школ и около 500 видов коучинга, начиная от VIP-коучинга и заканчивая социальной работой. Считается, что как отдельная профессия коучинг окончательно сформировался в начале 90-х гг. XX в. В США профессия коуча официально признана в 2001 г. благодаря стараниям Международной федерации коучинга.

В настоящее время коучинг продолжает развиваться и совершенствоваться, занимая все новые и новые области применения.

Коучинг – технология раскрытия потенциала человека или организации, сфокусированная и на решении встающих перед ним проблем, и на достижении результата. Это способ достижения максимальных результатов с минимальными усилиями. Коучинг позволяет за короткий срок максимально повысить личную и профессиональную эффективность и получить ответы на многие вопросы, возникающие в ходе ведения бизнеса, а также помогает в разрешении противоречий между личной жизнью и профессиональной деятельностью.

Многие теоретики и практики психологии с начала XXI столетия влияли на развитие и эволюцию коучинга. Сейчас термин «коучинг» широко распространен во всех экономически развитых странах. Особенно широко он используется в сфере управления человеческими ресурсами (HR-менеджмент). Наиболее активно развиваются следующие направления: личный коучинг, профессиональный коучинг, бизнес-коучинг, корпоративный коучинг и др.

Коучинг как процесс применяется тогда, когда субъект является осознанно или бессознательно компетентным, однако нуждается в переходе на следующий уровень своей деятельности. Коучинг помогает людям посмотреть со стороны на тот или иной аспект своей деятельности с помощью информированного, объективного «проводника». Данный метод направлен на содействие людям в актуализации их креативного потенциала и, соответственно, на выведение их деятельности на новый уровень, а не на обучение чему-либо новому. Центральной задачей коучинга является использование существующих знаний и уме-

ний, переструктурирование своего личного опыта, открытие в себе новых ресурсов (иногда в сочетании с пересмотром установок и привычных подходов).

Различные формы коучинга эффективно применяются в управлении изменениями в организации. Коучинг располагает разнообразными способами активизации креативного потенциала и повышения эффективности как личности, так и компании в целом [270].

Фасилитация и коучинг – это антропопрактики в их подлинном смысле, так как в своих основаниях они опираются на глубоко гуманистические установки, главная из которых – вера в человека, в его силы и потенциал. Далеко не все из известных психологических теорий опираются на эти установки.

С. Л. Братченко проводит интересное сопоставление различных психологических направлений (табл. 12)

Таблица 12

Имплицитные установки психологических концепций

Базисная установка	Взгляд на природу человека	Смысл воспитания	Основные представители
Неверие в человека	Изначально-негативная	Исправление, компенсация	Классический фрейдизм
	Пассивно-нейтральная	Формирование, коррекция	Бихевиоризм, НЛП, большинство подходов советской психологии
Вера в человека	Безусловно-позитивная	Помощь в актуализации	Концепции К. Роджерса, А. Маслоу
	Условно-позитивная	Помощь в выборе	Экзистенциальный подход В. Франкла, Дж. Бюджентала

На креативной платформе творческих сообществ идет также работа по интеграции различных антропопрактик. Так, известные психологи М. Шупбах и Э. Шупбах (основатели Института глубинной демократии, одни из самых востребованных бизнес-тренеров в США и Европе, коучи и постоянные консультанты более сотни крупнейших корпораций мира, признанные во всем мире тренеры по лидерству и фасилитаторы) разрабатывают программы обучения и тренинги глубинного демократического лидерства, которые включают глубинный демократический

коучинг (индивидуальная работа с личным опытом: фасилитация больших и малых групп); глубинное демократическое развитие организации (глубинный демократический подход для видения, стратегии и действия), интегрируя эти различные современные антропные практики.

***Креативные территории как платформы антропопрактик.*** Антропопрактики реализуются не в пространстве чистой ментальности, а в пространстве социальности, реальной жизнедеятельности людей. Предметности и инструменты социального пространства срастаются с человеком, усиливая его возможности, одновременно порождая новые ипостаси его самого. Когда-то появление наручных часов существенным образом трансформировало формы вхождения человека в мир, дисциплинировав и упорядочив его жизнь, сегодня обсуждаются новые формы «антропотопик»: находимость в определенной точке пространства и одновременно венаходимость как возможность увидеть себя в этом пространстве в любом формате масштабирования (из космоса, с высоты птичьего полета, на карте города и т. д.); благодаря развитию информационных технологий многократное расширение ресурсов человека через возможность практически в любой момент подключиться к сети, сообществу специалистов и экспертов, к лучшим практикам; возможность уединения и одновременного удерживания кооперации с людьми.

Переход многих технологий и средств диагностики из области научной, медицинской и инженерной практики в повседневное пользование людей трансформирует представление об окружающем пространстве и месте человека в нем.

Новые антропопрактики ведут к трансформациям и топике культурного пространства, требуют новых мест и новых форм их организации. В античном городе центральным местом была площадь, в Средневековье – пространство замка, храма и рынка. С переходом к раннебуржуазному обществу формируются новые пространства труда и досуга, фабрик, заводов и театров, выставок, концертов, салонов и клубов, что «потребовало человека нового типа, зародившегося в социальной общности, которая может быть названа публикой. Публика в театре, читающая публика, публика, обсуждающая в кофейне новинки литературы, вырабатывает общие смысл и вкус» [219, с. 175], а также общий здравый смысл, рассудок и разум.

В постмодернистскую эпоху на смену рационально-упорядоченному пространству Просвещения приходит пространство повседневности, описываемой либо как «нечто упорядоченное, традиционное и рутинное, обезличивающее человека, препятствующее его свободе, или, напротив, как нечто спонтанное, обеспечивающее свободу индивидуальности», которая подавляется в «дисциплинарных пространствах» [219, с. 291]. Безликости и неподвластности повседневности индустриального общества в современную эпоху противопоставляются пространства шоу и спектакля, гипермаркетов и рекламных акций – мест, отбирающих волю, силы, ресурсы человека, мифологизирующих и эксплуатирующих его желания, на смену тяжелой «фордистской» эпохе приходит эпоха «текучей современности» [16].

Вместе с тем все больше ощущается недостаток мест и пространств для встреч, сотрудничества, взаимного культурного обогащения и роста, раскрывающих и одновременно питающих креативный потенциал людей. Идеи креативной топики пространства человека, креативных территорий, креативного города набирают силу, становятся основанием новых антропологических проектов. «Человек креативный», как показал Р. Флорида, имеет особенность устремляться в места, обладающие особой социокультурной размерностью и топикой.

В одном из своих интервью Ч. Лэндри, автор книги «Креативный город», отметил, что «еще 15 лет назад 80 % людей выбирали место жительства, ориентируясь на место работы, и говорили, что им все равно, где она находится. Но теперь люди прежде всего выбирают город, а уже потом работу. А значит, теперь нужно привлекать талантливых людей в свое сообщество, иначе все таланты окажутся в Лондоне, Париже, Барселоне или во Франкфурте, и в вашем городе не останется интеллектуального потенциала, который необходим для создания того богатства и процветания, которого вы хотите достичь» [212].

Осмысление среды человека как креативной территории рождает новые антропологические модели. Наиболее активно идет осмысление с антропологических позиций именно городского пространства. Это концепция креативного города (Ч. Лэндри), видение города как композиции жизненных миров и динамических топосов, города как синергетической (аутопоэтической) системы (С. В. Пирогов) и др.

Суть концепции *креативного города*, согласно Ч. Лэндри, заключается в том, что каждое поселение, в какой бы оно ни находилось стране и на каком континенте, может вести свои дела с большей долей воображения, более творческим и новаторским образом. «Каждый город, большой или маленький, способен стать более креативным, чем он является сегодня, и это относится, прежде всего, к тому, как он определяет свои возможности и решает свои проблемы. В конечном счете, целью является создание такой атмосферы, которая позволяет городу быть креативным во всем, что бы он ни делал. Креативность может проявляться в деятельности чиновника городской администрации, изобретательно борющегося с бюрократическими несообразностями; или в работе бизнесмена, соединяющего стремление к выгоде с социальной ответственностью; или в усилиях работника социальной сферы, проявляющего предприимчивость в решении проблем своих подопечных. Таким образом, креативность вовсе не сводится к творчеству в сфере искусств и встречается не только в музыке, театре или живописи» [213].

Структурными элементами городской среды являются не отдельно территория, пространство и человек, а их качественное *синкретическое единство – система городских порядков, или топосов*. Топосы существуют как постоянная инверсия территории и пространства, отношений и смыслов, статусов и символов. Физическое пространство приобретает символическую референцию, символическое пространство опредмечивается в форме архитектоники города. Так формируется городская среда. Каждый город представляет собой некоторую конфигурацию различных жизненных миров, что и делает его качественно индивидуальным образованием, но при этом системой, состоящей из конечного набора инвариантных элементов – топосов городской жизни, различные конфигурации которых и образуют различные порядки разных городов. Топос – качественная определенность территории и пространства, достигаемая за счет присутствия человека [284].

Саморазвитие города можно понять, если допустить, что город состоит не из инвариантных элементов – статусных групп, а представляет собой в каждом случае конкретных городов ансамбль городских сообществ, различающихся своей символической структурой и образом жизни, *синергетическую (аутопойетическую) систему*. Город состоит не только из формальных организационно-управленческих ин-

ституты, но также представлен самоорганизационными составляющими, действующими параллельно официальной организации, усиливающими или ослабляющими ее. Именно выявление и анализ механизмов самоорганизации городских сообществ, а также механизмов взаимоперехода формальной и неформальной организаций города и составляют предмет синергетики города. Разнообразие городской среды – главная причина привлекательности города как для проживания, так и для размещения ресурсов развития: финансовых, технологических, политических. Основой разнообразия городской жизни в целом является насыщенность городского пространства отношений коммуникативными практиками городских сообществ. В коммуникативном пространстве города происходит взаимообмен символическими ресурсами (ценностями, смыслами, стратегическими целями) между городскими сообществами, что приводит к появлению новых форм организации жизнедеятельности города – диссипативным структурам городской жизни, более дифференцированным и информативно емким, способным к большему разнообразию проявлений [282].

Осмысление креативных возможностей городской среды и формирование креативных территорий стало основой целого пакета новых антропопрактик, бурно распространяющихся по всему миру, получивших название креативных индустрий.

***Креативное образование как платформа антропопрактик.*** Проблема творчества, продуктивной деятельности всегда была в поле зрения педагогики и образования. Однако только в последнее время складываются условия для нового понимания креативности не в рамках внутридеятельностного подхода, а на основе выхода к антропопрактикам.

Особенностью внутридеятельностного подхода является то, что пространство продуктивных действий ограничивается решением проблем и задач, возникающих в самой деятельности. В ходе исторического развития человеческого опыта происходила типизация чаще всего возникающих проблем, которые затем и становились предметом тренажа в обучении. При этом надо сказать, что таким образом сформированы далеко не все учебные дисциплины, а главным образом математика, физика, экономика и профессиональные дисциплины в высшей школе. Обучающемуся предлагаются, кроме того, и способы решения проблем (или учебных задач). Продуктивность деятельности

учащегося заключается в данном случае в том, насколько быстро он может самостоятельно прийти к уже имеющемуся решению.

Сам способ мышления при такого рода обучении приобретает существенные деформации. Человек приучается к тому, что у всех проблем всегда есть уже определенные решения, стоит только найти верную формулу или алгоритм. Формируется убежденность, что всегда есть одно верное решение, но никто не учит находить самостоятельно проблемы, решать самостоятельно задачи, делать самостоятельный выбор методов решения. А если проблема имеет несколько решений? А если при смене видения ситуации, отказе от стереотипов, изменении целевых установок и стратегий проблема вообще перестает быть проблемой и нужно сфокусироваться совершенно на другой области и не тратить время на решение утратившей свою значимость проблемы?

Но это уже требует от человека креативности совершенно в другом смысле слова, концентрации всех личностных ресурсов (и хорошо, если они есть), вхождения прежде всего в ситуации неопределенности и реализации действий открытого характера [370]. Главным здесь оказывается не натаскивание на решение задач, не отшлифовка алгоритмов деятельности, а развитие всего человеческого потенциала. В этом плане интересна разрабатываемая А. А. Поповым концепция открытого образования, всецело ориентированного на развитие человеческого потенциала. Понятие образовательной практики рассматривается им как антропопрактика. «Целенаправленность образовательной деятельности может быть переосмыслена, – пишет А. А. Попов, – как практическое осуществление *идеи Человека*, зафиксированной в форме антропологического проекта» [288, с. 33]. Сам процесс образования видится А. А. Поповым «как процесс самоопределения человека. Основное содержание образовательных пространств – аналитическое конструирование контекстов самоопределения» [288, с. 42]. Открытое образование понимается им также как «пространство пробного оформления новых возможных практик с последующим переносом их за пределы собственно образования; одновременно в открытом образовании могут выращиваться субъекты возможных и становящихся практик» [288]. «Отсюда вытекает основное требование к образовательной практике развития человеческого потенциала: в ней должны быть представлены возможность продуктивного действия, отнесенного к одной

из современных и перспективных социокультурных практик, и возможность рефлексии, освобождения от деятельности» [288, с. 41–42].

«Освобождение от деятельности» – это фактически главная максима креативности сегодня. Освобождение в том смысле, что человек должен уметь входить в метадеятельностную позицию, должен уметь сам формулировать цели и задачи деятельности и, что еще важнее, сам создавать, генерировать замысел и свободно творчески осуществлять его в самостоятельно конструируемой деятельности, т. е. стать творческой личностью, актуализировать свои креативные ресурсы.

В логике «освобождения от деятельности» все активнее осмысляются различные модели антропопрактик, в том числе антропопрактик образования. Г. Л. Станкевич и Н. Г. Станкевич считают «развивающий диалог» универсальной антропопрактикой расширения и развития человеческих ресурсов отдельных людей, групп и сообществ. «Расширить поле индивидуального человеческого ресурса – значит восстановить диалогические структуры конкретного человека в его интра- и интерпространствах и, как результат, проявить новый смысл его существования, получить новую резонирующую структуру, которая определит новый виток в его развитии» [340]. Пространство диалога «"сопрягает"» смыслы субъектов и позволяет интегрировать единый смысл. В обыденной интерпретации речь идет о достижении понимания. Однако в диалоге это понимание оказывается не результатом рациональной договоренности, а продуктом совместного диалогического смыслотворчества, в результате которого устанавливается комплиментарность между интрапространствами участников диалога» [279, с. 59]. М. А. Петренко системообразующим центром современного образования считает педагогическую интеракцию. «*Педагогическая интеракция в режиме самоорганизации* – это овладение способами инициирования процессов самодотраивания, где организация – это следствие нестесненного осуществления процессов творческой самоорганизации и творческого саморазвития каждого члена педагогического сообщества. *Творческая интеракция* – это инициирование самопроизвольного дотраивания с использованием внутреннего потенциала субъектов структуры» [279, с. 60]. При этом антропопрактикой, востребованной современным образованием, является педа-

гогическая интеракция, способствующая самоорганизационным процессам развития творческой активности (табл. 13).

Таблица 13

Педагогическая интеракция, способствующая самоорганизационным процессам развития творческой активности и препятствующая им [277]

Культура, способствующая самоорганизации творческой активности	Культура, препятствующая самоорганизации творческой активности
1	2
Сосредоточена на людях, а не на системах. Стратегию современного педагогического управления образовательным процессом составляют субъективное развитие и саморазвитие личности каждого члена педагогического сообщества, способного не только обслуживать имеющиеся педагогические и социальные технологии, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы, процессы творчества в широком смысле, самоуправлять собственной деятельностью	Сосредоточена не на людях, а на системах. Педагоги занимаются поддержанием системы, свободной от недостатков и человеческих исканий, ошибок, творчества
Создает у участников педагогической интеракции уверенность в том, что они могут изменить свою среду, сделать возможным субъект-субъектное взаимодействие и увеличение меры свободы участников педагогического процесса. Делает возможным самоактуализацию и самопрезентацию личности каждого. Создает условия, которые «запускают» внутренние механизмы саморазвития и самореализации личности. Самоорганизацию личности предлагается рассматривать в качестве так называемой исходной клеточки решения проблем, связанных с развитием творческой активности	Позволяет людям изменяться только тогда, когда это необходимо. Участники образовательного процесса скорее реактивны, чем инициативны. Они изменяются только в ответ на воздействие внешних сил, рассматриваемых как угрозы. Люди сосредотачивают внимание и силы на решении проблем, а не на создании чего-то нового
Предоставляет время для творческого саморазвития	Держит в «черном теле», не давая времени на расслабление

1	2
Предписывает целостный подход к проблемам	Расчленяет решение проблем. Все уверены, что наилучший подход к решению проблем – расчленение их на составляющие и решение каждой составляющей по отдельности, а затем синтезирование их в целое
Поощряет открытые коммуникации. Педагог и студенты одинаково привержены открытому и широкому общению. У них есть общее обязательство говорить правду	Педагог и студенты лгут для того, чтобы предстать в более выгодном свете
Основана на убеждении в том, что доверие, сотрудничество важны для успеха. Конкуренцию друг с другом не рассматривают как решение всех проблем	Основана на вере в индивидуальную конкуренцию, рассматривает ее как путь к власти, статусу
Требует доступных для общения лидеров. Лидер действует скорее как учитель и распорядитель изменений, понимая, что искусство человеческого бытия состоит в соблюдении правил игры, при которых сила самоорганизации в системах природы (включая человеческий организм) может показать свою конструктивную сторону, поскольку в человеке заложен высший параметр порядка, который концентрирует его творческий потенциал	Требует властных руководителей, контролирующих действия других. Лидеры и их последователи исходят из того, что первые должны контролировать вторых, быть решительными, уверенными в себе и доминировать. Лидерам недопустимо признавать свою уязвимость

Можно выделить три основные формы трансформации современного образования на пути к расширению сферы и форм креативности (табл. 14).

Нужно констатировать, что сегодня встречаются только локальные практики, в разной степени и объеме решающие задачи креативного образования на основе развития антропопрактик. Они существуют в виде отдельных форм авторской проектной деятельности (например, опыт лаборатории А. А. Лобка), часто без обозначенных и видимых перспектив ее продолжения, либо в виде модульных образовательных программ, тренинговых программ, форм дополнительного образования,

реализуемых научными сообществами и сообществами гуманитарных технологов, локальными субъектами регионального развития.

Таблица 14

Формы креативности в образовании

Пространство и форма креативности	Доминирующие задачи образования	Концептуальные модели и образовательные практики
Внутридеятельностная креативность. Продуктивное решение задач понимается как свободное владение алгоритмом	Освоение алгоритмов	Все педагогические концепции оптимизации обучения в советской педагогике, концепция поэтапного формирования умственных действий и т. д.
Выход на рефлексивную метадеятельностную позицию	Освобождение от алгоритмизированной деятельности, но только в рефлексивном плане. Часто понимается как нахождение более общего алгоритма, модели, метода. Основная образовательная работа остается привязана к деятельностным, предзаданным алгоритмам	Теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, новый уровень – концепция открытого образования А. А. Попова и др.
Погружение в опыт творческой деятельности (со-бытийность, неопределенность, ситуация, стимулирующая самостоятельный поиск, формирование замысла и поиск способов его воплощения) с последующей его рефлексией, выделением норм и алгоритмов	Организация креативной среды, ситуаций, стимулирующих самостоятельность и творчество. Рефлексия позволяет выявить в вариативном творческом процессе нормы и алгоритмы деятельности	Концепция М. Монтессори, педагогическая концепция К. Н. Вентцеля и др., антропология образования В. И. Слободчикова, концепция креативного поля Д. Б. Богоявленской, теория вероятностного обучения А. А. Лобка и др.

***Креативные организации как платформы антропопрактик.*** Основой новых компетенций и конкурентных преимуществ организаций становятся нематериальные активы, интеллектуальный и иннова-

ционный капитал, креативные ресурсы и креативный менеджмент. Меняется как реальная структура и типы организаций, так и их концептуальные модели. Это такие модели, как адхократическая организация (Г. Минцберг), интеллектуальные организации (М. Рубинштейн, А. Фирстенберг и др.), обучающаяся организация (К. Аржирис, П. Сенге и др.), организация – создатель знаний (И. Нонака, Х. Такеучи), виртуальная организация, сетевая организация, инновационная организация, креативная организация и др.

Исследователи Института Номура (*The Nomura Institute*) выделяют четыре эпохи в мировом экономическом развитии: сельскохозяйственную, индустриальную, информационную и эпоху креативности, на пороге которой мы сегодня находимся [392]. Если следовать этой классификации, переход от информационной эпохи к эпохе креативности включает в себя несколько стадий.

Первая стадия – осознание важности креативности для бизнеса. Большинство компаний США, Западной Европы и Японии уже прошли эту стадию, а в России она только начинается.

Вторая стадия – создание в организациях благоприятного климата (условий) для развития креативности сотрудников. Менеджеры большинства зарубежных компаний решают эту задачу пока еще интуитивно, но все чаще применяются специальные методики и системы оценок, преодолеваются сложившиеся в практике менеджмента стереотипы. Широко известны исследования Т. Амабайл, которые позволили выявить так называемые мифы креативности и разработать инструменты для создания креативной среды в организациях [3].

На третью стадию (широкое обучение персонала креативности) вышли пока только отдельные зарубежные компании, хотя соответствующих тренинговых методов и технологий разработано уже достаточно много.

Четвертая стадия – освоение методов управления креативностью – самый сложный и неосвоенный этап, так как до настоящего времени целостной теории и методологии такого управления не существует, и осознание возможности управления креативностью пока еще не состоялось в полной мере, даже за рубежом.

Трансформация сущности организации как социально-экономической системы приводит к необходимости изменения подходов к уп-

равлению. Формируется новая парадигма управления – креативный менеджмент. Управление талантами, управление креативностью – это умение выявить скрытые таланты людей и создать условия для раскрытия и постоянного развития их потенциала, поэтому формы и методы креативного менеджмента по своей сути – это антропопрактики. При этом антропопрактики креативного менеджмента оказываются одновременно и образовательными антропопрактиками.

В системе развивающегося креативного менеджмента обучение оказывается процессом внутренне инкорпорированным в основную деятельность сотрудников, так как является необходимым условием постоянного расширения и обогащения их креативных ресурсов. Именно в интеллектуальных, креативных организациях отмечается необходимость непрерывного обучения в динамичных условиях ведения бизнеса. В таких организациях стимулируются сомнения и творчество, доверие, групповой стиль работы и обмен опытом. В то же самое время в них создана особая инфраструктура, способствующая обучению, помогающая сохранять и управлять распространением знаний [344].

Всего за сто лет развития (начиная с XX в.) в менеджменте как ни в какой другой области теории и практики сформировался запрос, в ответ на который возникло многообразие новых уникальных моделей образования, по существу альтернативных образованию как официальному институту. Само их возникновение и их альтернативный характер существующему образованию объяснимы тем, что качества и способности, формы ментальности и мышления, необходимые менеджеру, не могут быть развиты в системе образования, ориентированной на усвоение объективированных знаний, построенной полностью и всецело (и до сих пор) на парадигме картезианского рационализма, и нуждаются в антропопрактиках как в своей основе.

В образовании менеджера необходимы условия, позволяющие соединять знания объектные со знаниями субъектными (о самом себе действующем, мыслящем, находящемся в определенной ситуации, воспринимаемом другим и т. д.), знания явные и неявные, формализованные и неформализованные. Достаточно привести перечень возникших в подготовке менеджера моделей образования, чтобы увидеть, что все они направлены прежде всего на неотчуждаемые от самого человека формы оперирования знаниями (знание и мышление в бытии, ситуации,

деятельности, коммуникации). Это деятельностно-игровые, тренинговые формы обучения, обучение действием (М. Педлер, Р. Реванс и др.), обучение на ситуациях – case studies, автопоэтическое обучение, обучение на основе театральных и гештальт-технологий, контекстное обучение и др. Кроме того, количество этих моделей в ближайшее время должно неизмеримо возрасти ввиду возникшей также в практике менеджмента простой идеи, что каждая организация уникальна и что она сама по себе выступает институтом обучения и развития.

Переход к моделям креативного менеджмента и менеджмента знаний в еще большей степени делает востребованными антропологические практики. В известной книге «Компания – создатель знания» ее авторы И. Нонака, Х. Такеучи критикуют современные теории организации, в том числе теорию организационной культуры, за то, что человек большинством теорий рассматривается как обработчик информации, а не ее создатель, и что большинство теорий вообще не обращают необходимого внимания на созидательный потенциал человека [255, с. 63].

И. Нонака и Х. Такеучи подчеркивают, что «знание создается только отдельными людьми. Без индивидуумов организация создать знание не может» [255, с. 84]. На смену лозунгу бюрократической организации «Незаменимых нет», означающему, что организация без всякого ущерба может увольнять работников, сокращать количество менеджеров среднего звена или перемещать работников внутри организации, сегодня приходит осознание невосполнимости интеллектуальных потерь, возникающих по причине ухода работников или отсутствия условий, позволяющих реализовать им свой потенциал, актуализировать свои знания.

Формирование порождающих моделей, а И. Нонака и Х. Такеучи представляют собственную теорию создания знаний в организациях, приводит к необходимости тщательного анализа условий, способствующих реализации творческого, интеллектуального потенциала человека в организациях. К условиям создания организационного знания они относят: во-первых, наличие организационных намерений, которые трактуются как стратегическая предпосылка творческой деятельности, задающая направление деятельности, критерии отбора и оценки знаний; во-вторых – самостоятельность или автономию. «На индивидуальном уровне следует разрешить всем сотрудникам организации

действовать самостоятельно соответственно обстоятельствам. Результатом этого может стать открытие неожиданных возможностей» [255, с. 105]. Третье условие – это встряска и созидательный хаос. Искусственно созданный хаос и неопределенность имеют созидательную роль, стимулируют сотрудников к творчеству. Четвертое условие – избыточность информации, что ускоряет процесс создания знания подобно росту кристалла в насыщенном растворе. Пятое условие – разнообразие информации. Разнообразие информации внутри организации должно соответствовать разнообразию и сложности внешней среды. Обеспечение равного доступа к информации, кроме того, заставляет организации создавать гибкую организационную структуру.

Организация в целом должна стать не просто обучающейся (П. Сенге), но организацией – создателем знаний. «Предположение о создании знания посредством взаимодействия неформализованного и формализованного знаний позволяет нам утверждать, – считают И. Нонака и Х. Такеучи, – что существуют четыре способа его трансформации:

- 1) из неформализованного в неформализованное – социализация;
- 2) из неформализованного в формализованное – экстернализация;
- 3) из формализованного в формализованное – комбинация;
- 4) из формализованного в неформализованное – интернализация» [255, с. 87].

В организации должны быть созданы условия для осуществления постоянной и беспрепятственной трансформации знаний из одной формы их представления в другую. Заметим, что в привычной, традиционной системе образования еще даже не поставлен вопрос о роли формального и неформального знания и их взаимоперехода как эпистемологического базиса генерации знаний.

Согласно И. Нонака, Х. Такеучи, для того чтобы организация стала креативной, генерирующей новые знания, необходимо сформулировать видение знания (области организационной стратегии), организовать команды создателей знания, создать пространство для интенсивного взаимодействия рядовых сотрудников и, в конечном итоге, перейти к созданию гипертекст-организации и создать единую с внешним миром сеть знания [255]. По существу, это формы антропопрактик, активно вводимые сегодня в креативных компаниях.

В книге «Креатив приносит деньги» П. Кук развивает системный подход к креативному менеджменту, суть которого заключается в том, что нужно создать системные и сбалансированные условия в организации для того, чтобы она стала креативной. «Креативная организация – это организация, в которой приведены в соответствие три элемента: культура, стиль лидерства и ценности, структуры и системы; навыки и ресурсы. Именно такая гармония и является основным условием для проявления креативности в организациях. Здесь не существует установленных стандартов. Каждая организация должна разработать свой собственный подход с учетом окружающей ее обстановки» [197, с. 122].

Связующим ядром креативного менеджмента, объединяющим все три приведенных элемента, являются антропопрактики, детально обсуждаемые в книге.

Таким образом, проведенный дискурсивно-феноменологический анализ дает, на наш взгляд, убедительную картину сущностной взаимосвязи и взаимовлияния антропопрактик и креативного самоосуществления человека.

## Глава 5. ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В СОЗИДАНИИ НОВЫХ ФОРМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИЯ

### 5.1. Созидательность противоречия в разрешении проблем деятельности и общения

В исследованиях творчества и креативности доминирует некоторое *прекраснодушие*. Между тем рождение нового всегда связано с *отрицанием* уже ставшего, застывшего в прочные формы. Это раскрывает Г. В. Ф. Гегель в «Науке логики». *Становление* чего-либо (характера, идеи, личности и т. п.) содержит *одновременные процессы возникновения и уничтожения*. Возникновение чего-либо реализуется через отрицание и всегда содержит в той или иной мере *уничтожение* наличного. Становление общеинтересной и полезной новизны сугубо диалектично, т. е. содержит *противоречие* между упомянутыми процессами. Творчество, креативность требуют *мужества*, силы *характера*, т. е. способности *выдерживать и разрешать противоречия* становления и осуществления новых жизнеспособных форм.

**Дары философской диалектики.** Противоречия становления присущи развитию вообще, саморазвитию человека в особенности. В актах саморазвития субъект выступает в одно и то же время и *субъектом*, и *объектом* действия: во времени он предстает как формирующая деятельность, а в пространстве – как объект самоформирования. Такое функциональное раздвоение замыкается в *одной основе* – в человеке, который обречен на то, чтобы сохранить свою идентичность в процессах самоизменения, претерпеть *самоотрицание* своего настоящего, выдержать фазу *негации*, чтобы *обновить и обогатить* себя иными содержаниями.

Диалектика Г. В. Ф. Гегеля и К. Маркса выражает историческую самодеятельность людей, тот процесс, в котором индивиды *выходят за рамки достигнутого к новым смыслам и образам жизни*. И такое выхождение за границы достигнутого, за «красные флажки», всегда осуществляется через борьбу, через преодоление соблазнов, противоречий на тернистом пути к новым вершинам. Г. В. Ф. Гегель писал: «Противоречие не следует считать просто какой-то ненормальностью, встречающейся лишь кое-где: оно есть отрицательное в своем суще-

ственном определении, принцип всякого самодвижения ... и жизненности; лишь поскольку нечто имеет в самом себе противоречие, оно движется, имеет побуждение и деятельно» [45, с. 66]. Так, потребности, независимо от их уровня, потому *побуждают* к активности (и человек стремится), что потребность есть *отрицательное бытие предмета в субъекте, отсутствие предмета, данное как реальность* и побуждающее к предмету. «Гегелевское противоречие, – отметил К. Маркс, – источник всякой диалектики» [223, с. 610].

Г. В. Ф. Гегель продолжает: «Внутреннее, подлинное самодвижение, *побуждение* вообще ... – это только то, что нечто *в самом себе* и его отсутствие, *отрицательное его самого* суть в одном и том же отношении» [45, с. 66]. Именно, *в одном и том же отношении!* На чем всегда настаивал Э. В. Ильенков. В этом уточнении заключен принцип понимания противоречия. Известная полемика советского периода между Э. В. Ильенковым и И. С. Нарским о *понимании противоречия* («в одном и том же отношении» – Э. В. Ильенков; «в разных отношениях» – И. С. Нарский) ясно выразила *гражданскую позицию* каждого: Э. В. Ильенков самым серьезным образом беспокоился всполохами грядущих перемен («перестройкой», по М. С. Горбачеву); И. С. Нарский «пятился» от действительных противоречий советского общества, всячески «замазывал» их («в одном отношении – так, в другом отношении – иначе; это – как посмотреть») и олицетворял собой беспринципную, самодовольную линию в советской философии [122, 125].

Философская диалектика дарует умение теоретически и практически соединять противоположности в гармонию, исходя из их *единого основания*, предохраняет от односторонних крайностей. Вне диалектики мировоззрение обрекается на односторонность, частичность, *пассивность* и *запуганность*. В социальной области диалектика ориентирует на *процессуальность*, сообщает *мужество, наступательный, атакующий, победоносный стиль мышления* в преодолении преград; в области культуры она выводит сознание за рамки уже ставшего и достигнутого к новым возможностям и смыслам, содействуя *обновлению* воззрений, и тем самым всегда остается *юной и креативной*, столь созвучной дерзновению молодости.

В плане познания диалектика рождает свободное *неоконечное* мышление, расширяя рамки того целого, в составе которого мыслится предмет. Диалектический стиль мышления рождает творцов и новаторов,

победителей и героев. «В своем рациональном виде, – писал К. Маркс, – диалектика внушает буржуазии и ее доктринерам-идеологам лишь злобу и ужас, так как в позитивное понимание существующего она включает в то же время понимание его отрицания, его необходимой гибели, каждую осуществленную форму она рассматривает в движении, следовательно, также и с ее преходящей стороны, она ни перед чем не преклоняется и по своему существу критична и революционна» [223, с. 22].

Творческий процесс и его реализация рождает имманентные противоречия *в самом субъекте, в межсубъектных отношениях и в функционировании социальных систем в целом*. Раскроем существо этих противоречий, но сначала поясним то базисное отношение, которое рождает с необходимостью противоречие.

**Отношение целого к самому себе – источник противоречия.** Рассматривается ли отношение одного товара к другому, труда к капиталу, субъекта к объекту, одной нации к другой и т. д., всегда за *внешним* отношением одного к другому К. Маркс вскрывает *внутреннее* отношение вещи к себе самой. Уже в «Тезисах о Фейербахе» данное отношение демонстрирует свою диалектическую мощь. Одностороннее утверждение об изменении людей обстоятельствами К. Маркс развивает в положение о «самоизменении» людей путем изменения обстоятельств, когда субъект одновременно предстает и как воспитатель, и как воспитуемый; и как субъект, и как объект действия; и как законодатель, и как исполнитель собственных принципов.

Реальная диалектика возникает тогда, когда основа предмета *противопологается себе* через свои части и предмет как целое соотносится с *положенными им же* предпосылками своего развития, выступает в пространстве *формируемым материалом*, во времени – *формирующим процессом*.

Поясним этот важный момент. Различные вещи без тождества их сущности не вступают между собой во внутреннюю связь. В пределах такой связи каждая из вещей относится к другой как к представителю общей для обеих сущности. Относясь к иной вещи как к сущности, данная вещь относится и к себе как к сущности. Относясь к себе как к сущности, вещь отличается от себя как явления. Раздвоение вещей на внутренний и на внешний уровни ведет к раздвоению предметной области на уровень *сущности* и на мир *явлений*. Однако здесь дано отличие сущности от явления. При более детальном анализе вы-

ясняется, что отношение между вещами одной сущности сводится в итоге к отношению сущности *к себе самой*, к ее самоотнесению, самоотношению и тем самым к противопоставлению субстрата сущности самому себе, следовательно, к существенному противоречию, которое невыносимо для предметной области, поэтому противоречие в самой сущности предметной области осуществляется только как *процесс нахождения меры между противоположностями в процессах развития. Развитие и есть процесс нахождения таких мер согласования противоположностей в пределах одной основы.*

То, что в сфере сущности есть *самоопределение* целого, *воздействие на себя* через взаимодействие своих собственных частей, то в мире явлений обнаруживается всегда как *определение извне, как действие на другое*. Например, Петр, относясь к Павлу как к человеку, актуализирует свою собственную человеческую природу. Относясь к себе как к человеку, Петр отличает в себе *социальное от природного*. Но на таком различии дело не заканчивается. Отношение между Петром и Павлом как между людьми есть в итоге *отношение социальности к себе самой*. Такое самоотношение и *самоизмерение* социальности ощутимо проявляется в *соревновании*, в борьбе людей за свое общественное признание, будь то спорт, политика или культура.

Отношение к самому себе углубляет понимание противоречия. В *явлении* противоречие обнаруживается как взаимодействие *двух* противоположностей, но в *сущности* противоречие есть «спор» с собой *одного и того же* начала. «У противоположностей “материя” одна и та же», – отмечает С. Н. Мареев. Противоположности обнаруживают себя как таковые «только тогда, когда один раз в положительной, другой раз в отрицательной форме имеет место одно и то же содержание» [218, с. 37]. Так, *потребность* в хлебе есть отрицательное бытие *реального* хлеба у голодного.

Дуализм в понимании противоречия фиксирует взаимодействие *двух* *особенных* содержаний, но их *общая* сущность не улавливается именно потому, что противоположности не понимаются как результат *противопоставления одного начала*.

Например, в явлении труд и капитал кажутся равноправными противоположностями. Теория сводит противостояние труда капиталу к *противостоянию труда самому себе*, ибо капитал произведен от

труда, есть *накопленный труд* и сам по себе не имеет иного субстрата; «труд свою собственную действительность полагает не как бытие-для-себя, а как всего лишь бытие-для-другого ... как бытие иного против самого себя» [229, с. 442]. Дуализм отражает *бытие-для-другого*, упуская отношение труда к самому себе.

Понимание труда в аспекте отношения к самому себе сразу ориентирует на способ разрешения противоречия: оно может успешно разрешаться лишь в пользу *труда*. Интересы труда дают верный ориентир. «Ибо сколь бы обе крайности ни выступали в своем существовании как действительные и как крайности, – свойство быть крайностью кроется все же лишь в сущности одной из них, в другой же крайность не имеет значения *истинной действительности*» [221, с. 322]. Капитал, будучи производным от труда, не имеет значение *истинной действительности*.

Точно так же обстоит дело с решением противоречий между частными интересами различных субъектов того или иного *общего дела*, будь то производство, образование, наука и др. Ведь здоровый личный интерес связан по существу с *общим интересом общего дела, из которого и надо исходить в решении противоречий*. Если же встать на точку зрения лишь *особенного*, частного интереса, то *одному* особенному интересу противостоит *другой* особенный интерес, и сознание будет видеть *только различия* без их внутреннего *единства*. Каждый начнет настаивать только на *своем особенном*. В итоге различия заострятся до враждебных противоположностей, до острого противоречия, до паралича общего дела, который в итоге заставит посмотреть на предмет более глубоко и увидеть за *особенным всеобщее* содержание, существующее через особенное, а не рядом с ним.

Именно в рамках *всеобщего (для сторон общения) содержания* можно осуществить *разумный творческий, причем практический, синтез тех противоположностей, которые ранее представлялись непримиримыми*. Речь идет не о том, чтобы погасить личный интерес в общем деле. От такого дела люди разбегаются. Человек – *индивидуальное общественное* существо, «оединиченная всеобщность». Его частный интерес может успешно реализоваться лишь в общем деле. Кто игнорирует интерес такого дела, тот добивается того, что его тоже будут игнорировать, вплоть до правовых санкций. Общее дело – это «весы», определяющие удельный вес каждого его участника.

Если взять противоположные – отечественные и западнические – ориентации в области идеологии и политики России, то можно утверждать, что российские западники не знают «истинной действительности», потому что они не укоренены в «почву», в отечественные традиции и культуру, в общенародный интерес, а имитируют чужие формы жизни, слоняются по чужим дорогам и побираются под чужими окнами чужих посольств.

Из отношения к самому себе следует *асимметричность противоположностей, различие их статуса, значения*. В явлении каждая из них есть особенная форма, и это создает видимость их *равноправия* и симметрии. Но в сущности лишь одна из них, как правило, является *основной* (представляет общую основу) и порождает иную *производную* форму. Ведь предмету присуща *одна основа*, и ее в большей мере представляет та или иная противоположность на том или ином этапе развития целого. Оптимально состояние, когда *обе противоположности* в равной степени выражают единую основу. Такое состояние есть *гармония* противоположностей, к которой следует стремиться в общем деле, исходя из его *целого*, которое существует в воображении как предпосылка верного понимания проблем и противоречий.

Противоречие есть форма, в пределах которой противоположности, *дополняя* друг друга своими содержаниями, срастаются в новое, более *развитое* образование и возникает *полнота содержания*. Именно в противоречиях проходят апробацию на *жизнеспособность* те или иные содержания, и, выдержав противоречия, они *срастаются в конкретное целое*. *Полнота* содержания возможна только в рамках *единства противоположностей*.

Асимметрия противоположностей принципиально важна. Положительное и отрицательное кажутся, на первый взгляд, сугубо соотносительными категориями. Но отрицание в развитии есть *форма утверждения положительного содержания*, которое всегда остается *основой и ведущей стороной*. Мышление сначала уясняет соотношение положительного (П) и отрицательного (О) дуалистично, по схеме «П – О», фиксирует статику, а не движение к разрешению противоречия по схеме «П – О – П'». Утверждение одного содержания есть отрицание по отношению к другому содержанию. *Отрицание есть отношение одного положительного к другому положительному*, т. е. *отношение положительного к самому себе*.

Отрицательность не имеет самостоятельного содержания, она производна от положительного. В противном случае отрицание как самоцель (О – П – О') превращается в «безумие самомнения», по Г. В. Ф. Гегелю, в абсолютное зло, в тупиковое и деструктивное направление в развитии, что подтверждается всякий раз радикальными отрицаниями без созидательного потенциала. М. Бакунин признавал первенство отрицания, «неустанное самосожжение положительного на чистом огне отрицательного». Он писал: «Радость разрушения есть в то же время творческая радость» [Цит. по: 115, с. 54, 56]. С позиций М. Бакунина, как и нынешних российских либералов, *объем свободы* измеряется *масштабом разрушения*.

За культом отрицания скрываются глубинные психологические и социально-политические установки, в частности, отчуждение от родного, Родины и др. Дорогое и родное не разрушают, а берегут и развивают [68, с. 402–443].

Кульм отрицания понимается в православии как *логика дьявола*, как установка, реализуя которую, индивид испытывает некий «возвышенный» *пафос* и, если использовать сильное выражение, сатанинский «оргазм» от *разрушения цветущих форм жизни, духа и культуры*. Подобная установка сознания возникает, как правило, в условиях отмирания прежних устоев жизни. И всегда находятся такие индивиды, которые за отрицанием особенных форм жизни не видят рождения новых жизнеспособных форм и поэтому само отрицание делают *самоцелью*, своей *судьбой*, которой их якобы наделили некие сверхчеловеческие могущественные силы. Такая *бесоодержимость* была свойственна Л. Д. Троцкому с его «перманентной революцией».

Разрешение противоречий между особенными содержаниями возможно на основе их единого основания (рис. 3).

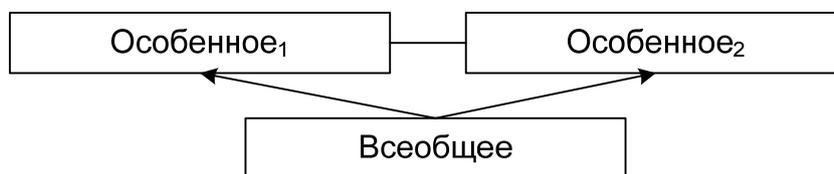


Рис. 3. Разрешение противоречия между противоположностями

**Противоречия креативных практик.** Рассмотрим имманентность противоречий в творческих процессах.

1. Самодеятельность – адекватная форма реализации творческих актов. В самодеятельности доминирует направленность субъекта на пре-

образование самих способов деятельности. Субъект одновременно выступает и *деятелем*, и *объектом* делания; он *противопоставляет* себя самому себе в реальном процессе и в то же время *объемлет* обе противоположности – *процесс делания и результат*. Соединяя в себе эти противоположности, субъект есть противоречие между «Я – прошлым» и «Я – актуальным», между деятельностью ставшей и становящейся. Это противоречие разрешается и вновь становится через *самоизменение, самоотталкивание* и вместе с тем через *вбирание* субъектом в себя положенных им определений, но уже как моментов-условий для новой фазы самостановления, а не для повтора стереотипов.

Такая пульсация *полагания, противопоставления и возвращения к самому себе* продуцирует *прирост и обновление* творческих сил. Здесь социальным квантом оказывается личность, «постоянно неравная сама себе» [23, с. 152]. В самодеятельности противоречие между предметом и субъектом переносится в область творческих сил и превращается в противоречие между *репродуктивным и продуктивным*, разрешение которого требует *интенсивного напряжения духовных сил* и заканчивается в конечном итоге обновлением самого предмета. Такая противоречивость творческих актов рождает в духовном отношении и *муку, и блаженство* в одно и то же время.

Развитие идеи, научный поиск, выдвижение гипотез, выход за пределы достигнутого к новым возможностям и смыслам сопровождаются метаниями, коллизиями, рисками, выходом из мира понятного и привычного в зоны таинственных, малопонятных неопределенностей. Становление новизны отрицает привычные значения. Отрицание происходит в одной душе творца. Отсюда и рождаются «муки творчества». Имея это в виду, Г. В. Ф. Гегель писал: «Таким образом, нечто жизненно, только если оно ... в состоянии вмещать в себе это противоречие и выдерживать его. Если же нечто существующее не в состоянии в своем положительном определении в то же время перейти в свое отрицательное [определение] и удержать одно в другом, если оно не способно иметь в самом себе противоречие, то оно не живое единство, не основание, а погибает в противоречии» [45, с. 66]. Умение выдерживать и разрешать противоречия – в этом заключается мужество мысли и сила характера в отличие от паники и истерики тех индивидов, которые переживают противоречия как сущее проклятие судьбы.

2. Субъективный аспект диалектики ясно представил И. Г. Фихте. Противоречивость творческого акта в составе субъекта объективи-

руется и принимает острые формы противоречия *между субъектами* в их взаимных отношениях. Выражение «защита диссертации» точно передает противоречивость процедуры общественного признания новых идей. От соискателя требуют новизны, но новизна есть утверждение, которое отрицает так или иначе суждения иных авторов, в частности, членов диссертационного совета, в результате чего возникает полемика, борьба идей.

Абсолютным истоком противоречия в межсубъектных отношениях является их *борьба за общественное признание*. Ведь быть социально – значит быть *признанным* в сознании других достойным образом. Все к этому стремятся. Возникает на протяжении всей писаной истории драматургия *со-ревнования* по поводу признания, будь то интимно-личностные отношения или отношения в области науки, искусства, политики, экономики, спорта и т. п. В общественной жизни инструментом измерения в процедурах признания, практического сравнения субъектов стала система рейтингов.

Соревнование – форма движения истинно диалектического противоречия «в одно и то же время и в одном и том же отношении». Именно этот род противоречия есть корень и «нерв» саморазвития в отличие от рассудочно трактуемого противоречия «в разных отношениях», не содержащего самодвижения и жизненности. Такое псевдопротиворечие Э.В. Ильенков точно уподобил драке, в которой дерущиеся машут кулаками «в разные стороны». Опережая себе равного, субъект опережает самого себя, вступает в самосостязание. Противоречие между соревнующимися превращается в противоречие субъекта с самим собой, переводя в действительность все скрытые резервы. Противоречие соревнования – один из примеров того *имманентного противоречия*, которое интересовало Г. В. Ф. Гегеля.

3. Когда процессы самодеятельности и соревнования получают свободу реализации, тогда наступает выявление креативного потенциала народа и общество вступает в стадию культурного цветения, в период общего «акме». Коллективное творение общеинтересной и полезной новизны ясно обнажает креативность противоречий.

Если взять общество в целом, то прежние его формы отмирают тогда, когда они становятся оковами для самодеятельности. Идеального общества достичь невозможно в силу отмеченного противоречия: *то, что было достижением как первенство для немногих, ста-*

новится со временем доступным и для большинства, и соревнование начинается по новому кругу, точнее, по спирали. И этому процессу нет конца. К. Маркс по этому поводу пишет: «На самом деле, если отбросить ограниченную буржуазную форму, чем иным является богатство, ... как не абсолютным выявлением творческих дарований человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествующего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития, т. е. развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было *заранее установленному* масштабу. Человек здесь не воспроизводит себя в какой-либо одной только определенности, а производит себя во всей своей целостности, он не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления» [229, с. 476].

В этих суждениях гениально раскрыта земная основа *философской диалектики* и *креативная культурная антропология* К. Маркса, из которой он исходил и в своей критике антисоциального капитализма, и в своих надеждах относительно перспектив общества самодеятельности.

«Абсолютное движение становления» осуществляется как *обновление* людей путем обновления форм деятельности, общения и мышления и выражается адекватно в *диалектическом* мышлении. Как подчеркивал К. Маркс, общество, где саморазвитие людей осуществляется как беспрестанное выхождение за пределы для этого саморазвития и где единственной предпосылкой самого общества является выход за пределы «исходного пункта», порождает понимание человеком «его собственной истории как *процесса*», так как «сам процесс развития положен и осознан как предпосылка индивида» [230, с. 35]. Такое процессуальное понимание и выражает *философская диалектика*.

Если более развитое есть ключ к пониманию менее развитого, то диалектика как логика исторического саморазвития людей есть *основа для понимания развития на более низких уровнях эволюции природы*. Если же переносить логику низших уровней на высшие, то результатом будет *редукционизм*, неинформативный в научном отношении. В советской философии возобладал *онтологический* (безлюдный) вариант трактовки диалектики, в рамках которого свободную самодеятельную природу общественного человека согласовывали с логикой элементарных частиц, различных органических систем и вещно понимаемых иных «диалектик». В результате диалектика стала ценно-

стно-нейтральной и уподобилась молоху-автомату, для которого нет ничего святого. Такая логика была взята из естествознания, где нет субъектов сознательного действия. Социальным эквивалентом такой логики является пассивный *созерцательный субстанциализм*, за которым скрывается накопленная и застывшая в пространстве человеческая деятельность в виде устоявшихся порядков, норм, образа жизни. К такому субстанциализму применим упрек К. Маркса, адресованный Л. Фейербаху за то, что тот не достиг понимания чувственного мира как совокупной, живой чувственной *деятельности* составляющих его индивидов. Сегодня в качестве очередного онтологического варианта современной «парадигмы» мышления возникла «синергетика».

За различными методологиями всегда скрывается исторически определенная *социальность* и соответствующие ей образы жизни. С возрастанием в обществе доли личных *свобод и самостоятельности* изменяется методология науки – предмет мыслится по подобию человеческой самостоятельности. В естествознании, математике, как писал В. С. Библер, поставлена под вопрос *«всеобщность»* классического предмета (и субъекта) – «точки действия на другое». В современном мышлении возникает идея радикально нового предмета и субъекта теоретического познания. Это «идея предмета как “causa sui”, идея движения как самодействия, самостоятельности» [22, с. 191]. В осознании реальности разумно отдавать отчет о социальной основе тех понятий, посредством которых реальность осознается, т. е. быть критичным к понятийному аппарату, особенно гуманитарной науки.

## **5.2. Созидательность противоречия в инновационных практиках**

**Метафизика инноваций.** Универсальная сущность человека сфокусирована в его стремлении выйти за пределы достигнутого к *новым* формам и смыслам жизни. Люди как субъекты стремятся не к созиданию какого-то «изма» (капитализма, социализма, монархизма и т. п.), а пытаются реализовать себя. Они изменяют обстоятельства в таком направлении, чтобы установился *достойный в их понимании образ жизни*. Однако с его установлением исчезает его *идеализированный, романтический ореол*. Бывший в воображении идеальный строй облекается в *эмпирическую материю*, претерпевает от нее некие деформации и превращается со временем в *обыденную повседневность*, ко-

торая становится *скучной*. Новые формы жизни окаменевают, повышается удельный вес *репродуктивного* стиля мышления и поведения. Свободная активность «Я» регламентируется порядком настолько, что возникает его («Я») бунт. В лоне традиции вызревает *модернизация*, импульсы к обновлению деятельности, общения и мышления. Возникают инициаторы, готовые выйти за «красные флажки». Если взять общество в целом, то прежние его формы отмирают тогда, когда они становятся *оковами для самодеятельности и самообновления людей*. Самодеятельность – имманентная форма самообновления. Скука – реакция на лимит творческого компонента.

Существует *общесоциологическая реальная тенденция*, которую можно с полным основанием назвать *законом самообновления людей* – их *чувственно-эмоциональной, душевной, духовной, социокультурной* областей. Этот закон имеет *биопсихические* и социокультурные основы, он не сформулирован в теории, но он пролагает себе дорогу на практике в форме *качественных перемен*, возникающих «вдруг»; такие перемены присущи всем сферам и «порам» общества: личной жизни, семье, производственным коллективам, научным школам, политическим партиям и общественным объединениям, товарищеским отношениям, обществу в целом. Царская Россия цвела и богатела в 1913 г., но уже в 1917 г. монархия рухнула. Советский Союз был могуч в военном, хозяйственном, политическом отношениях, но в 1991 г. его «вдруг» не стало. За спиной революций и крутых перемен скрывается *общесоциологический по охвату, социокультурный по содержанию закон самообновления*. Этот *глубинный креативно-антропологический* закон пролагает себе дорогу в истории, как правило, в бессознательной форме, если брать общество в целом.

*Тенденция самообновления связана со свободой нашего «Я», нашей воли, нашего продуктивного воображения, с игрой духовных и телесных сил*. Этот источник самообновления не экономический, не утилитарно-прагматический, а сугубо *антропогенный, креативный и бескорыстный*. И чем в большей мере он становится руководящим в проектировании человеческой жизни, тем в большей мере социальная связь обретает *адекватную себе форму с бескорыстием истины, добра и красоты*.

Библейское изгнание из рая можно истолковать не только как расплату прародителей за грех гордыни, но и как мифологическое осознание *беспокойной человеческой природы, ее процессуальной универсальности, всегда жаждущей самообновления*.

За формулой «Д – Т – Д'» скрывается схема воспроизводства и обновления субъектов труда – схема расширенного воспроизводства продуктивно-творческих сил человека: *«продуктивно-творческие силы – их воплощение – прирост и обновление этих сил»*. Но пределом для капитала является узость его экономической цели, сводящей показатели общественной эффективности к одному параметру – стоимостному, прибыли. Такая редукция противоречит социокультурным измерениям человека, которые сам же капитал развивает.

**Неизбыточность и креативность противоречия.** Универсальная природа человека встречается на каждой исторической стадии *ограничения со стороны формы общения* (общественных отношений). Противоречие *между человеческой универсальностью и формой общения* является *всеобщим* и в экономическом, и в социологическом, и в узколичностном отношениях. Вся история в ее антропологическом разумном аспекте есть длительный процесс разрешения этого противоречия. Каждый народ в силу своих особенностей решает это противоречие по-своему. Более того, в каждый период, в каждом коллективе противоречие между креативной деятельностью (самодеятельностью) и общением встает во весь рост.

Разрешение этого противоречия – творческая задача, тестирующая руководителей и коллективы на умение думать самостоятельно, предметно, творчески. В советском обществе 70–80-х гг. XX в., как писал А. С. Панарин, назрело острое противоречие не по поводу собственности, а между возросшим образовательным и культурным потенциалом советского человека и «евнухами идеологии, запрещающими публичное употребление разума», между «накопленным интеллектуальным капиталом» и «суженными возможностями его практического профессионального применения». Кто реально производил общественный продукт (рабочий, инженер, ученый и др.), тот все более отстранялся от участия в решениях и испытывал «дефицит профессиональной самостоятельности» [268, с. 114, 116].

Общий принцип решения противоречия состоит в нахождении таких форм общения (общественных отношений, регламентаций, социальных норм и т. п.), которые открывали бы *простор для развертывания самостоятельности*, побуждали к свободной и *радостной* самоактуализации и самореализации творческих сил индивидуальности.

Однако противоречие между свободной самодеятельностью и формой общения неразрешимо *окончательно*, как и всякое содержательное противоречие, связанное с сущностью предмета. Его разрешение состоит в приведении к соответствию самодеятельности и общения. Но это соответствие нарушается всякий раз все новыми инициативами, обновленными технологиями и практиками: *более просторные для самодеятельности формы общения, побуждая к инициативной самодеятельности больший круг лиц, сами готовят себе угрозу своего собственного «социального старения», а значит, и отрицания*. Сообщать самодеятельности людей свободные формы – таков общий рецепт.

Само это противоречие *неустребимо*, потому что неуничтожима сама *основа* противоречия – самодеятельность и соревнование людей, различия в их притязаниях, в социальных статусах и в тех функциях, которые распределяются между субъектами самой логикой общего дела. *Развитие и есть способ разрешения противоречий*. В жизни каждого из нас есть сугубо индивидуальное (единичное) и сверхличное (всеобщее) – общественно важное дело, большое и прекрасное. И личная жизнь ценна в той мере, в какой в ней воплощено сверхличное. По такому критерию чтят героев, мыслителей, подвижников.

Однако противоречие между самодеятельностью и формами общения выражает собой противоречие между *субъектами* – различными *социальными группами*. Ведь кто-то заинтересован в сохранении «окостеневших» форм общения. Ссылки на объективные «факторы» разоблачаются как оправдание группового *своекорыстного* интереса. Социальная борьба за обновление форм общения становится вполне адресной. Противоречие «между производительными силами и производственными отношениями» – одна из форм противоречия между самодеятельностью и общением.

Именно в рамках *всеобщего (для сторон общения) содержания* можно осуществить творческий синтез тех *противоположностей, которые ранее представлялись непримиримыми*. Под всеобщим всякий раз скрывается нечто *субстанциальное*, как выразился бы Г. В. Ф. Гегель, т. е. то *общее дело*, в рамках которого только и возникают проблемы и противоречия. Такое дело связывает усилия каждого в единство, в общее произведение. И *только в общем деле*, а не в пустяках и курьезах («комарах субъективности», по Г. В. Ф. Гегелю), можно утвердить себя в сознании других достойным образом, т. е. внести *важный* вклад, а значит, и обрести *уважение*.

Диалектика состоит во всех случаях в *понимании всеобщего в особенном*. Согласованность всеобщего – особенного – единичного (В – О – Е) выражается эмпирически как социальная *синергия*, а в плане теоретическом предстает как общий закон: в жизни социального целого оптимальным является *согласованность меры целого с мерами частей*. Болезнь, регресс – это *эгоизм части за счет меры целого*.

Диалектика есть такой тип мышления, который *адекватен инновационному* стилю жизни творцов-созидателей. Алгеброй же диалектического мышления является умение соединять противоположности *всеобщего, особенного и единичного в гармонию*. За этими категориями, как было нами выяснено [68, с. 154–156], скрывается соотношение всеобщих, особенных и индивидуально-личностных устремлений-интересов.

Соотношение всеобщего (В), особенного (О) и единичного (Е), как доказал Г. В. Ф. Гегель в «Науке логики», составляет сущность диалектического метода понятийного мышления. Решающая роль этих категорий объясняется тем, что они логически выражают абсолютную социальную связь между людьми (*общество – социальная группа – личность*) и, по словам К. Маркса, «прямо вытекают из наших отношений» [220]. *Разумное* разрешение противоречий возможно при условии, когда противоположности поняты как *особенные* выражения *всеобщего* основания.

Разум же самым убедительным образом дан для *каждого* в *нравственности*. Нравственность – это *духовно-практическая форма осуществления разума* во всех тканях индивидуально-общественной жизни. Нельзя жить разумно, не живя нравственно, и нельзя жить нравственно, не живя разумно (Эпикур). Совесть гармонично разрешает противоречия между «моим», «твоим» и «нашим». Нравственность основывается на *равноценности достоинства* людей, в пестроте житейских обстоятельств она учит исходить из *единой и всеобщей* природы человека и сообщает духовную солидарность, взаимопомощь. *Практический разум* (нравственная воля) – *лучший диалектик*, он схватывает за эмпирическими *различиями тождественность* достоинства человека, за *многообразием* деяний – *единство* нравственных повелений, за *игрой* чувственных побуждений и сил – *необходимость* нравственного повеления совести, за *единичным* поступком – *всеобщую* его нравственную значимость, за *чувственной* повседневной реальностью – реальность *умопостигаемую, должную и разумную*. Он соединяет пони-

мание, переживание и действие, облагораживая природные побуждения и влечения. Нравственность есть *адекватное выражение человеческой общности, общеродовой человеческой позиции духа.*

Нравственные императивы *всеобщи и общезначимы* с самого начала для той или иной социальной группы, иначе социальная общность невозможна, т. е. нравственные императивы связаны с абсолютными факторами бытия людей. Положительные формы разрешения противоречия зависят от самого древнего основания, на котором выросла антропогенез и на котором держится современное общежитие людей – от *нравственности*, т. е. от *степени признания других людей и народов как субъектов равноценного достоинства.*

Диалектический стиль мышления при *верховенстве нравственных повелений* вновь возьмет реванш, воскреснут традиции сократовских диалогов, и Гегель вновь напомнит о себе. Обнажится и подлинное основание диалектического мышления. Обслуживать перманентное обновление в состоянии только теория творческого мышления, способного разрешать созидательно противоречия обновления.

Итак, диалектика саморазвития человека не столь комфортна, как иногда кажется: она требует характера, мужества мысли, умения не плакать от противоречий, а выдерживать и разрешать их. Вместе с тем данная диалектика дарует личности радость преодоления преград, выход за рамки достигнутого к новым созидательным возможностям и смыслам; она обязывает педагога ставить студентов в проблемные ситуации и не спешить с подсказками, ибо мышление человека тогда только и начинает работать предметно, когда оно испытывает острые противоречия и, погружаясь в *сам предмет*, начинает в самой предметной области находить верные ответы так, как сам предмет в процессах своего развития разрешил бы эти противоречия.

### **5.3. Соревнование как диалектическая форма антропопрактики развития креативного потенциала лиц и коллективов на современном промышленном предприятии**

Формирование рыночной экономики не может восприниматься работниками как смысл и цель их труда. Смысл труда не может быть сведен также к материальной заинтересованности. В результате возникает кризис труда: девальвированы трудовые ценности, труд пре-

вратился из основы образа жизни в средство выживания, потерял свою смыслообразующую функцию [4].

Для формирования сильной трудовой мотивации работника необходимо, чтобы смысл труда *выходил за рамки удовлетворения только личных материальных потребностей* человека. Разрешить эту проблему не в состоянии ни приватизация, ни создание конкуренции на рынке труда. При решении проблемы кризиса труда сталкиваются социальные группы, каждая из которых стремится реализовать свои интересы в ущерб интересам не только других групп, но и общества в целом.

Необходима государственная программа преодоления кризиса труда, которая должна защищать и обеспечивать реализацию прав работников, умеющих и желающих работать с высокой трудовой отдачей, гарантируя им такой уровень качества жизни, который обеспечивал бы реализацию их трудового потенциала. Одним из путей решения этой проблемы может стать *мотивация высокопродуктивного труда и стимулирование*. Мотивация как стратегия преодоления кризиса труда основана на долговременном воздействии на работника с целью изменения структуры его *ценностных* ориентаций и интересов, формирования соответствующего *ценностного ядра*, ориентированного на развитие личности, совершенствования ее духовного, нравственного и профессионального потенциала. Стимулирование как тактика решения проблемы направлено на *фактическую структуру ценностных ориентаций и интересов* работника, на более полную реализацию имеющегося трудового потенциала.

Для создания устойчивой трудовой мотивации необходимы моральные и материальные виды поощрений; ведение соревнования; влияние успеха и неудачи; социально-психологический климат; влияние общественного мнения; привлекательность содержания деятельности; наличие перспективы, конкретной цели; прогноз и активность человека; мониторинг функционального состояния персонала, позволяющий выявить усталость, эмоциональное истощение, профессиональное выгорание, деперсонализацию, сниженную рабочую продуктивность, депрессию.

В современных условиях промышленных предприятий особую актуальность из вышеперечисленных факторов трудовой мотивации приобретает возрождение различных видов соревнований, в том числе среди работающей молодежи, что дает возможность для *самореализации, самоутверждения и самовыражения* молодых работников, находящихся в стадии своего профессионального и личностного развития.

Соревновательность – фактор развития личности. Через соревнование формируется собственное представление о своих возможностях, человек самоутверждается, приобретает уверенность в своих силах, учится рисковать, получает опыт «разумного авантюризма». Соревнование играет большую роль не только в профессиональном развитии человека, но и в становлении его личностных качеств; оно является формой деятельности (работы, игры и т. п.), при которой участвующие стремятся превзойти друг друга в мастерстве, в искусстве. Это метод *мобилизации трудовой и творческой активности личности*. Конкуренция же – это соперничество, борьба за достижение наивысших выгод, преимуществ, иногда любой ценой.

Объективными предпосылками соревнования служат потребности, интересы личности и общества, экономические, политические отношения. Эти предпосылки, становясь потребностями, целями, интересами, принятыми, усвоенными, переживаемыми личностью, превращаются в *субъективные факторы* соревнования – одну из главных форм социальной, производственной и социально-психологической активности работников. Таким образом, единство *объективного и субъективного* является одной из характеристик соревновательных отношений.

***Социально-философский аспект соревнования.*** Соревнование – *абсолютная* форма, которая побуждает к интенсивной самореализации. Глубинным мотивом самореализации личности является потребность утвердить себя в сознании других людей достойным образом, т. е. быть *признанным*. Этот мотив является значимым для большинства, отсюда и возникает сущностное противоречие, основанное на борьбе за *общественное признание своей социальной значимости*. Через соревнование возможно развитие творческого потенциала личности, связанного с напряжением всех способностей, стремлением выйти за пределы уже достигнутого. В основе соревнования лежит практическое *сравнение* способностей и умений людей.

Присущее самодеятельности выхождение за пределы уже достигнутого интенсивно выражается в отношениях между субъектами – в *соревновании, т. е. в ревновании по поводу общественного признания и первенства в общем деле*.

Глубинным мотивом, побуждающим личность к свободной самореализации, является потребность утвердить себя в сознании других *достойным* образом. Ведь без признания статуса личности в обще-

ственном сознании *нет и статуса. Быть социально – значит быть признанным!* Здесь-то и возникает сущностное *противоречие*: все спонтанно стремятся быть признанными достойным образом, но не все могут быть признанными первыми! Иначе будет *девальвировано* само первенство. Поэтому и возникает соревнование, в котором сама социальность измеряет *саму себя через состязательность* индивидов. Соревнование проходит *через толщу тысячелетий* и составляет *атрибут всякой социальности во все времена*.

Абсолютной и имманентной формой, побуждающей людей *человеческим* образом к интенсивной самореализации, напряжению всех способностей, является соревнование по поводу *развития творческих потенций лиц и коллективов*. «Уже самый общественный контакт вызывает соревнование и своеобразное возбуждение жизненной энергии, увеличивающее индивидуальную производительность» [223, с. 337].

Соревнование – неистребимый момент общения, потому что люди – существа общественные. И мерой для оценки одного человека выступает другой. В соревновании люди практически, на деле сравнивают себя по своим способностям и умениям. Предметом и мерой оценки здесь выступают *человеческие качества*. Это *имманентная, внутренняя для человека мера*, в отличие от *внешней*, например, стоимостной, когда отношения между людьми выступают как отношения между вещами-товарами и соревнование носит отчужденную (и часто враждебную) форму *конкуренции*.

Соревнование есть стремление к *первенству* в делах общественно значимых. Но первенство доступно лишь малому кругу людей. Поэтому соревнование выступает всегда как *борьба за общественное признание своей социальной значимости*.

Соревнование *противоречиво*. Оно лучшим образом обнажает ту *диалектику*, которую *Г. В. Ф. Гегель* изобразил *столь величественно в своих творениях*. В соревновании каждый идеально полагает себя *равным* с другим по возможностям. Иначе нет смысла вступать в него ввиду заранее известной победы или поражения. Ведь пафос борьбы возникает лишь в состязании *с равным, себе достойным*. Но в то же время и в том же отношении каждый *практически* полагает себя *неравным* с другим, что выражается в стремлении *опередить себе равного*. *Опережая себе равного, субъект тем самым опережает самого себя*, вступает в состязание с собой, он актуализирует в себе скры-

тые ресурсы и реализует скрытые возможности. Так противоречие между соревнующимися превращается в противоречие субъекта с самим с собой, импульсируя к саморазвитию.

Именно противоречие «в одном и том же отношении» есть источник саморазвития, в отличие от «противоречия» «в разных отношениях». Такое псевдопротиворечие напоминает, по остроумному замечанию Э. В. Ильенкова, драку, в которой дерущиеся машут кулаками в «разные» стороны.

Соревнование достаточно *гуманно по форме*, чтобы не травмировать *достоинство* личности, но оно достаточно *остро по накалу*, чтобы побудить каждого к *интенсивной самореализации* способностей и умений. Престижным в нем являются такие важнейшие качества, как воображение, новаторство, профессиональное мастерство, поэзия борения.

Соревнование пронизывает все виды общения: профессиональные и непрофессиональные, экономические и политические. Выпускники вуза не ставят, конечно, цели вступать в какое-либо соревнование, но к нему их побуждают потребители услуг. По той же причине вузы в России стремятся быть «конкурентоспособными». Отношения между субъектами хозяйствования, политическими партиями пронизаны соревнованием.

Наиболее прозрачно логика соревнования прослеживается в спорте. Поэзия состязательности представлена на Олимпийских играх со времен Древней Греции и до Олимпиады 2014 г. в России. Почему со слезами радости и восторга победители-олимпийцы получают золотые медали, тогда как пуск новой электростанции или необычно высокие показатели сбора зерна не вызывают такого буйства эмоций? Вероятно, потому, что людей интересуют только сами люди, и высшее чувство, доступное человеку, есть переживание своего собственного признания за тернии победы. Уместно привести такое сравнение: товар рождается в производстве лишь как продукт, лишь как *возможный* товар, он обретает статус действительного товара, когда его покупают, т. е. *признают* за ним способность удовлетворять те или иные потребности. Так и с человеком. Мы делаем самих себя, развиваем свои умения, но как действительные личности (лики общественности) мы выступаем тогда, когда наши умения признаны другими. Во всех сферах деятельности, будь то спорт, образование в школе или вузе, поэзия, наука, музыка, политика и т. п., существуют различные критерии признания.

Социальная связь для нас является абсолютной, будь то экономика или религия. В спорте же суть соревнования (его «идея», по Платону) представлена в чистом виде: социальность *соотносит себя с самой* через состязательность субъектов. Такой накал борения есть образ «вечной диалектики». *Самоизмерение социальности* сегодня стало настолько осозанным, что во всех областях жизнедеятельности (спорт, образование, наука, искусство, телевидение, политика, экономика и др.) как-то само собой утвердились *рейтинги*.

Наиболее существенный признак соревновательных отношений – фактическая состязательность.

**Социально-психологические особенности соревнования.** Существует два основных типа соревновательных отношений личности: к участникам соревнования и к самому труду. Можно назвать еще и третий тип отношения – отношение к самому себе. Эти отношения взаимосвязаны, опосредованы друг другом, могут быть мотивами возникновения или изменения каждого из них. В системе взаимоотношений участников соревнования имеется три подсистемы: «Я – другое Я», «Я – все другие», «мы – они». Им соответствует парное, индивидуальное и коллективное соревнование.

Таким образом, соревнование – это процесс взаимоотношения и взаимодействия людей, участвующих в совместном труде. Если рассматривать соревнование как один из видов установки, то необходимо изучать мотивы, побуждающие к участию в соревновании; потребности, которые могут быть удовлетворены в процессе и в результате соревнования; степень и направленность эмоциональных, познавательных и поведенческих компонентов готовности членов коллектива к соревнованию.

Установка на соревнование основывается на знании и оценке условий организации конкретных видов соревнования, на соотношении опыта, ожиданий и действительного положения дел, на определенном рабочем настроении и желании действовать с той или иной мерой активности. Также для участия в соревновании требуются установки на преодоление трудностей, на достижение новых рубежей, победу в состязании; удовлетворение потребностей в самоутверждении, саморазвитии; проявление стремления внести свой вклад в общее дело, пережить добровольное напряжение физиче-

ских и духовных сил. Эти установки тесно связаны с характером ценностных ориентаций соревнующихся.

Выделяют следующие компоненты соревновательных установок [297, с. 125]:

1) *эмоциональный* – наличие стенических чувств, сопровождающих соревнование, которые могут быть как положительной направленности (в случае успеха), так и отрицательной (в случае недовольства результатами). Прослеживается непосредственная связь эмоций с волевыми актами, мобилизацией сил, поведением, что определяет мотивационную функцию. Такие чувства, как чувство собственного достоинства, патриотизма, коллективизма, зависти, могут служить мотивами соревнования;

2) *познавательный* – характеризуется обостренным интересом к процессу соревнования, его условиям, к достижениям соревнующихся, секретам успеха соперников. Познавательный компонент является мотивацией для получения новых профессиональных знаний, умений, навыков, поиска новых идей, способов повышения эффективности своей деятельности;

3) *поведенческий* – включает в себе состояние готовности к определенным действиям как результат эмоциональной, познавательной и волевой подготовки.

Соревновательность как личностное свойство реализуется в таких *психологических* качествах личности, как степень ее вовлеченности в процесс состязания, характер общности и совместимости взглядов, интересов, согласованность или диссонанс эмоциональной, познавательной и поведенческой установки на соревнование, степень идентификации личности соревнующегося со своей ролью и статусом, уровень притязаний в области труда и взаимоотношений с людьми.

Кроме личностных особенностей соревнующихся имеются особенности, основанные на общих законах общения и совместного, коллективного сотрудничества: род занятий, специфика труда, количество участников (чем больше участников, тем выше состязательное напряжение и усилие), притягательность ближайшего окружения, взаимоотношения между людьми.

*Социально-психологическими* предпосылками эффективности соревнования являются наличие единых общественно значимых целей и ценностей (для коллективного соревнования); общая система норм, целей и оценок, их критериев, т. е. сопоставимость и соизмеримость

результатов труда по качеству, объему и условиям организации, принятым участниками соревнования; единая система материального и морального поощрения, соответствующая целям и ожиданиям соревнующихся; определенный уровень социально-психологических потребностей соревнующихся, их притязаний и установок; личностные качества, способствующие развитию духа состязательности и сотрудничества (чувство нового, здоровое самолюбие, общительность и др.); определенное развитие общественного мнения и заинтересованности окружающих в соревновании, в успехе; развитая система информирования о ходе соревнования, его результатах, победителях [297, с. 126].

Соревнование – один из важнейших факторов личностного и профессионального развития коллектива, действенная форма самореализации и самоутверждения личности в процессе получения высоких результатов через соревновательный компонент.

**Виды и формы соревнования.** Соревнование может быть индивидуальным, парным, коллективным. По видам можно выделить творческие и профессиональные конкурсы, экономические спортивные соревнования.

Экономическое соревнование на предприятии носит как коллективный, так и индивидуальный характер и осуществляется между сменами, участками, бригадами, а также между рабочими и мастерами подразделения.

Целью экономического соревнования является развитие творческой активности, морального и материального стимулирования работников за достижение *наивысшей производительности труда*. Работникам, добившимся наилучших показателей, присуждается премия «За высокие достижения в труде». Объявляется конкурс на соискание этой премии по номинациям. В категории «руководитель» – «Лучший руководитель цеха, отдела, лаборатории», «Лучший начальник смены, участка, механик, энергетик, электрик», «Лучший мастер».

Для руководителей разного уровня разрабатываются *показатели* производственно-хозяйственной деятельности: выполнение производственных заданий, качество продукции, экономия материальных и энергетических ресурсов, уровень производительности труда, снижение простоев оборудования, рационализаторская и изобретательская деятельность.

В категории «специалист» – «Лучший специалист цеха», «Лучший специалист отдела, лаборатории». Основными показателями в этой номинации являются выполнение плановых заданий, реализация про-

ектов, участие в инновационной деятельности, наличие личного вклада в производственную или управленческую деятельность, внедрение новой техники и технологии, разработка новых концепций развития производства, экономики, управления, улучшение организации труда.

В категории «рабочий» – «Лучший по профессии». Показателями для подведения итогов в этой номинации служат выполнение производственных заданий (норм), соблюдение нормативов по браку, внепланового простоя оборудования, безаварийная эксплуатация электрооборудования, экономия металла, электроэнергии, инструмента, повышение своей квалификации, освоение смежных профессий, участие в научно-техническом творчестве.

Проводится соревнование за присвоение звания «Лучший коллектив». Основными показателями в этой номинации являются выполнение заданий по объему производства, рост производительности труда, экономия материальных и энергетических ресурсов, качество продукции и др.

Для молодых работников, стремящихся к профессиональному росту, но не имеющих пока перспектив повышения своего статуса, проведение профессиональных конкурсов дает возможность реализовать свой потенциал. Основная цель подобных конкурсов – дать возможность работникам продемонстрировать свой интеллектуальный уровень, профессиональные навыки и умения, заявить о себе деловыми предложениями, попасть в резерв на выдвижение.

*Конкурсы профессионального мастерства* могут быть целевыми, т. е. связанными с изучением и преодолением проблем на производстве (снижение издержек, выдвижение компетентных решений, конкурс проектов и т. д.).

К *творческим конкурсам* можно отнести культурно-досуговые мероприятия для молодежи: КВН, фотовыставки, конкурсы стенных газет, фестивали песни и т. д.

Таким образом, показатели, которые учитываются в профессиональных конкурсах, заставляют работников, особенно молодых, проявлять активность в труде, повышать квалификацию, постоянно развивать свой творческий и профессиональный потенциал.

***Мотивация и стимулирование как факторы эффективности соревнования.*** Мотив – конкретный, осознанный вид внутреннего побуждения работника, актуальная потребность, которую он пытается

удовлетворить, работая в данной организации. Выделяют основные виды мотивации: *материальную* – повышение оклада, доплаты и надбавки, премии, комиссионные и др.; *нематериальную* – вознаграждение за заслуги, имеющее денежное выражение, но выдаваемое работнику в неденежной форме (путевки, подарочные сертификаты, продукция предприятия и др.); *моральную* – вознаграждения, не имеющие денежного выражения: признание статуса, заслуг (встречи с руководством, грамоты, дипломы), предоставление отдельным работникам особых условий работы (гибкий или свободный график, самоконтроль качества и т. п.); *организационную* – создание организационной структуры, мотивирующей сотрудников на достижение целей организации, предприятия [243].

Е.П. Ильин выделяет ряд мотиваций, которые по своей сути могут являться мотивационной природой соревнования: мотивацию *достижения* – стремление работника получить определенные блага в качестве вознаграждения за труд; мотивацию *избегания* – стремление избежать негативных санкций за невыполнение поставленных задач или за неудовлетворительное исполнение функций; мотивацию *успеха* – стремление к достижению наилучших результатов в своей профессии или в порученном деле; мотивацию на *власть* – стремление человека занимать лидерские (руководящие) позиции и влиять на работу и условия труда других людей; мотивацию на *принадлежность-признание* – ярко выраженная потребность человека работать в коллективе (команде) и получать признание от своих коллег; *социальную* мотивацию – стремление человека к достижению высокого личного или организационного социального статуса, повышению своей социальной ответственности перед обществом [130].

Мотивационный механизм включает взаимодействие потребностей, интересов, ценностных ориентаций и мотивов, и все это в конечном результате преобразуется в цель личности [243]. Имеет место последовательная цепочка: «*потребности – интересы – ценностные ориентации – мотивы – цель*». Но в процессе сознания все элементы этой цепочки проявляются синхронно. В то же время потребности выступают как исходные побудители деятельности.

Важным элементом внутренней структуры личности являются ценностные ориентации, они становятся ее ведущей, *системообразующей* характеристикой. Б. Г. Ананьев рассматривает ценности и ценностные обра-

зования как базальные, т. е. «первичные» свойства личности, определяющие мотивы поведения и формирующие склонности и характер [4].

Под ценностями мы понимаем такие фрагменты объективной и субъективной реальности, которые осознаются субъектом в аспекте *их значимости для реализации его потребностей, интересов и целей*, т. е. со стороны *желаемого и должного*. Иерархия ценностей в конечном итоге фокусируется в *идеале*, в образе *должного совершенства*.

Относительно ценностей действует «метод оборачивания», по К. Марксу, ценности формируются в процессе реализации повседневных потребностей. Но, будучи осознанными, ценности обретают *направляющую и регулятивную* функции по отношению к потребностям, интересам и целям. Происходит то же самое, что и в других областях. Так, например, деньги возникают из эмпирического натурального обмена, из массы *единичных* обменов. Возникнув как *всеобщий* эквивалент, деньги начинают запускать весь экономический процесс. То же происходит и с числом. Число сформировалось из повседневной процедуры измерения – длины, веса и др. Став *всеобщей* логической формой, число начинает организовывать все отношения людей к природе и друг к другу.

«Метод оборачивания» можно выразить формулой: *единичное – всеобщее – единичное*; из массы единичных случаев рождается всеобщая форма, направляющая и регулирующая единичное. В работе Н. Л. Худяковой конкретизированы направляющая и регулятивная функции ценностей [358].

Преломляясь через ценностные ориентации, потребности и интересы приводят к формированию конкретных внутренних *побудителей* действия, *мотивов* личности. В них отражается стремление человека удовлетворить свои потребности и интересы. Так создается механизм мотивации, который предполагает реализацию *деятельности* личности.

Представляется необходимым рассмотреть основные положения модели В. И. Герчикова, в соответствии с которыми у работников преобладают *мотивации достижения* или *избегания*. Любая организация заинтересована в максимальной эффективности трудовой деятельности работника и отсутствии у него деструктивного трудового поведения [243]. Типологическая модель В. И. Герчикова стро-

ится на пересечении двух осей: мотивации (достижения и избегания) и трудового поведения (активное, *конструктивное* или пассивное, *деструктивное*). Особенности связи мотивации и трудового поведения отображаются в *базовой модели*, в которой выделяются четыре типа мотивации достижения.

Для работников с *инструментальным* типом мотивации характерны: интерес к величине заработной платы и других благ, которые они получают в качестве вознаграждения за *труд*; стремление «заработать» деньги, а не получить их в качестве спонтанной прибавки или *благодаря щедрости* руководителя; развитое социальное *достоинство*.

*Профессиональный* тип мотивации характеризуется выраженной ориентацией на разнообразие, увлекательность, творческий характер работы; возможностью проявить себя и доказать, что можешь справиться с любой сложной работой; профессиональным совершенствованием. Работники с данным типом мотивации предпочитают *самостоятельность* в работе и отличаются развитым профессиональным *достоинством*.

Работников с *патриотическим* типом мотивации интересует участие в реализации *общего* очень важного для организации дела. Они готовы к дополнительной ответственности ради достижения результатов общего дела. Для них важно общественное признание.

Работники с *хозяйским* типом мотивации отличаются добровольно принятой на себя личной ответственностью за выполняемую работу, стремлением к максимальной самостоятельности, неприязнью к контролю. Данный тип мотивации в большей степени свойствен для людей, занятых *предпринимательской* деятельностью.

Для работников с *мотивацией избегания* характерны стремление *минимизировать* свои трудовые усилия; расчет на благоприятное стечение обстоятельств и благосклонность руководителя; наличие таких мотивов, как *низкая ответственность*, желание «получить», а не заработать гарантированный заработок и др. Работники с *мотивацией избегания* удобны для работодателя, так как могут работать там, где не согласятся работать люди с мотивацией достижения; согласны на достаточно низкую заработную плату, если никто из их коллег не получает больше; являются оправданием авторитарного стиля руководства, потому что нуждаются в постоянном контроле.

В реальной мотивации любого работника проявляются разные базовые типы.

**Соревнование как стимулирующий фактор развития личности.** Побудительной природой соревнования является стремление к достижению успеха, высокий уровень притязаний, мотивация самоутверждения, признания окружающими, ориентация личности на самореализацию, карьерное продвижение, профессиональный рост.

Стремление к достижению успеха, по Ф. Хоппе, или «мотив достижения», по Д. Макклелланду, – это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности [130, с. 178].

Субъекты, мотивированные на успех, предпочитают задачи средней или чуть выше средней трудности. Они уверены в успешном исходе задуманного, им свойственны поиск информации для суждения о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску, готовность взять на себя ответственность, большая настойчивость в реализации поставленных целей, адекватный высокий или средний уровень притязаний. В ситуации соревнования и проверки способностей они не теряются.

Р. В. Уайт для тех, кто стремится к высокому мастерству, ввел термин «мотивация эффективности». Он считает, что человек активен, так как он стремится к *эффективной* деятельности. Достигая определенного уровня профессионализма, человек чувствует себя компетентным и получает удовлетворение. Данный вид мотивации по смыслу близок мотиву достижения успеха, с которым связаны такие свойства, как настойчивость и упорство, необходимые в условиях соревновательной деятельности.

Соревнование дает возможность *самосовершенствования* (в спортивных конкурсах и соревнованиях развиваются физические и волевые качества, в творческих конкурсах – артистизм, навыки публичной речи и т. д.), *самовыражения* и *самоутверждения* (желание быть не хуже других, стремление к общественному признанию, желание защищать честь коллектива, организации, города и т. д.), *удовлетворения* духовных и материальных потребностей.

Американский психолог Дж. Кретти среди мотивов, побуждающих человека вступать в соревновательные отношения, называет следующие: стремление к стрессу и его преодолению, изменению об-

стоятельств и успеху, стремление к совершенству, повышение социального статуса, потребность быть членом команды, частью коллектива, получение материального поощрения [130, с. 180].

*Мотив достижения – основа любого соревнования.* Наличие мотива достижения в мотивационной структуре личности предопределяет не только стремление человека к достижению высоких результатов и утверждению в роли лидера, но и наличие *развитого чувства долга, ответственности.*

Наличие мотива достижения заставляет человека стать более профессиональным, компетентным. В то же время, вступая в соревновательные отношения, личность развивает в себе такие качества, как чувство долга, волю, настойчивость, целеустремленность, решительность, что позволяет ей добиться в жизни и профессиональной деятельности более высоких результатов, ведущих к личностному и профессиональному росту.

Мотивация самосовершенствования не менее важна в соревновательных ситуациях, в профессиональных и творческих конкурсах, спортивных турнирах.

Соревнование является важным стимулирующим фактором для *усиления мотивации труда.* Даже воображаемая связь (заочный контакт) может стимулировать человека. Так, по результатам исследований, рабочая активность людей становится выше даже при простой осведомленности, что в соседних помещениях люди выполняют ту же работу.

***Система организации соревнования на предприятии в рамках реализации молодежной политики.*** Одной из задач молодежной политики *исследуемого нами промышленного предприятия – ОАО «Синарский трубный завод»* – является организация соревнования молодежи, развитие творческой активности, направленных на самореализацию и самоутверждение молодых работников. Сложилась и достаточно действенно функционирует система привлечения молодежи к участию в различного рода соревнованиях, конкурсах, способствующих повышению эффективности участия молодых работников в развитии предприятия, созданию условий для формирования у молодых работников комплекса ценностей, направленных на укрепление престижа предприятия, решение проблем кадрового воспроизводства и внедрение механизмов социальной защищенности молодых работников, а также для развития профессиональных и личностных качеств.

На предприятии среди молодежи проводятся соревнования и конкурсы разной направленности, ориентированные на решение различных задач.

1. Проведение конкурса «Аукцион технических идей», научно-технических конференций дает возможность привлечь молодых работников к рационализаторской и изобретательской деятельности, повысить научный потенциал молодежи, оценить вклад рабочих и молодых специалистов в развитие предприятия, выявить и поощрить победителей.

2. *Профессиональные соревнования* – конкурсы профессионального мастерства (лучший слесарь-ремонтник, машинист крана, контролер ОТК, вальцовщик, сварщик и т. д.). Задачами конкурсов являются обобщение и распространение опыта работы, изыскание резервов повышения производительности труда, формирование духа состязания у молодых работников и комплекса ценностей, направленных на повышение престижа рабочих профессий и самого предприятия. В результате конкурсов молодым работникам присваивается звание «Победитель конкурса профессионального мастерства», вручаются дипломы и денежные премии; победа в конкурсе приравнивается к повышению квалификации и является основанием для повышения очередного квалификационного разряда; повышается статус молодого работника (появление информации в заводских СМИ); победители награждаются в торжественной обстановке. Таким образом, происходит *профессиональное становление молодого работника, реализация его продуктивно-творческого потенциала, развитие и профессиональный рост, получение общественного признания.*

3. *Творческие конкурсы*, основными целями которых являются развитие творческой активности молодежи, выявление молодых талантов, эстетическое воспитание, духовное обогащение, развитие нравственных, интеллектуальных и творческих способностей молодых работников, расширение и укрепление творческих контактов между молодыми работниками предприятия, популяризация культурного отдыха среди молодежи, развитие навыков *коллективного взаимодействия и самоорганизации.* В конкурсах «Заводские ребята и девчата», «Песня года», заводской фестиваль команд КВН повышаются художественный и культурный уровень, развиваются музыкальность, артистизм, мастерство исполнения, оригинальность и самобытность. Руководители часто недооценивают творческий потенциал этого направления в организации соревнования. Коллективы приобретают мощный креа-

тивный потенциал, который, как правило, затем выливается в конкретные формы профессионального соревнования.

4. *Спортивно-оздоровительные соревнования*, основными целями и задачами которых являются создание благоприятных условий для воспитания детей, привлечение трудящихся и их семей к регулярным занятиям в спортивных секциях, группах оздоровительной направленности, клубах по интересам, воспитание патриотического отношения к предприятию, городу, краю, пропаганда здорового образа жизни. Соревнования проводятся в формах зимних и летних спартакиад молодых работников, заводской семейной спартакиады «Мама, папа, я – спортивная семья», туристского слета, спортивно-развлекательных соревнований.

5. *Конкурс «Лауреат молодежной премии»* проводится в номинациях: «Лучший молодой работник по профессии», «Лучший молодой руководитель», «Лучший молодежный коллектив», «Лучший молодой общественник», «Лучший инструктор по работе с молодежью», «Лучший молодой специалист», «Лучший молодой спортсмен». Цель этого конкурса – выявление и поощрение молодых работников, внесших *значительный вклад* в развитие производства и общественную деятельность предприятия. Премия вручается молодым работникам в возрасте до 30 лет за производственные и творческие достижения.

6. *Соревнование между молодежными трудовыми коллективами* других подразделений, получение информации о показателях их работы.

Таким образом, *благодаря личностно-развивающей основе соревнования молодые работники предприятия могут совершенствовать мастерство и теоретическую подготовку, отрабатывать практические навыки, обмениваться опытом, профессионально расти, реализовывать свой потенциал, самоутверждаться и развивать деловые и личностные качества.* Профессиональный отбор, формирование резерва кадров, карьерный рост как формы повышения продуктивно-творческого потенциала молодых работников конкретно рассмотрены нами в монографии [294].

Результаты проведенных исследований и практика организации различных видов соревнования на современном промышленном предприятии позволяют дать следующие *рекомендации педагогам вузов:*

1) совмещать теоретическую подготовку с реализацией умений на практике, воспитывать предметное мышление на основе продуктивного воображения;

2) развивать субъектные качества будущих специалистов – способность к самоопределению, самодеятельности, самоорганизации, самоуправлению и нормотворчеству, волевою мобилизацию для достижения цели;

3) воспитывать наряду с профессиональной компетентностью социальную компетентность, понимание базисного отношения «человек–человек», что позволяет актуализировать социокультурные возможности *кооперации* усилий в общем деле;

4) от курса к курсу целенаправленно воспитывать *эмоционально-волевою готовность* участия в различных видах соревнования в рамках вуза, уверенность в личном успехе и потребность в общественном признании, раскрывать психологию и этику соревнования в личностно-развивающем аспекте, что позволит выпускникам вузов быть успешными в дальнейшей профессиональной деятельности;

5) формировать *мотивацию успеха и общественного признания*, а не мотивацию избегания неудач, за которой часто скрываются социальная пассивность, профессиональная неуверенность и жизненная трусость;

6) добиваться технологической грамотности субъектов соревнования, формирования умений и навыков делового общения в профессиональной сфере, имиджевой оформленности поведения.

Таким образом, *личностно-развивающую основу соревнования* составляют следующие возможности *молодых* работников предприятия:

- совершенствование мастерства (теоретическая подготовка, отработка практических навыков, обмен опытом);
- профессиональный рост (присвоение разряда, категории);
- реализация личностного потенциала;
- самоутверждение в результате повышения своего статуса (присвоение звания, информация в СМИ и т. д.);
- повышение мотивации через материальное и моральное поощрение;
- повышение престижа профессии (участие в конкурсах профессионального мастерства);
- развитие деловых и личностных качеств (повышение коммуникативной компетентности, навыков публичного выступления, настойчивости и целеустремленности).

*Субъектные качества молодежи лучше всего развиваются именно в актах соревнования и самодеятельности молодых коллективов.*

## Заключение

Итак, подводя итоги, можно сделать следующие выводы.

1. Качество профессионального образования определяет культурный и духовный, интеллектуальный и профессиональный потенциалы страны; оно все в большей мере обретает статус *креативно-антропологического базиса* общества.

2. Реформы последних лет, коммерциализация профессионального образования проводятся пока без ясных *целей и критериев*, которые допускали бы практическую проверку *эффективности* предлагаемых новаций в области образования. Назрела необходимость в *прорывных человекоцентричных* проектах обновления высшего профессионального образования, которые актуализируют креативные возможности человека, связанные с его *универсальной* природой, а также креативные возможности общества, обусловленные такими формами общения и общественных отношений, которые *просторны для инициативы и самостоятельности* индивидуальности.

3. Одним из компонентов таких проектов является концептуальное обновление профессионально-педагогического образования путем исследования философских оснований подготовки педагогов профессионального обучения в системе ВПО.

4. Авторы попытались представить ключевые понятия и концепцию *социокультурной взаимосвязи труда и образования* в современных условиях в *креативном* измерении, акцентируя такие возможности, которые выводят мышление за рамки уже достигнутого, прочно устоявшегося к перспективным возможностям и смыслам.

5. Профессионально-педагогическое образование, как и философские основания подготовки педагогов профессионального обучения, целесообразно осмыслить на уровне *всеобщего и особенного*: в аспекте современного состояния и перспектив развития производства, общественных отношений и сознания, в *креативно-антропологическом* измерении.

6. Изложенная нами в первой главе методология исследования философских оснований подготовки педагогов профессионального обучения в системе ВПО исходит из тех исторических и современных тенденций, которые ведут в общем и целом от техногенной и экономикоцентричной цивилизации к новой исторической ступени, к *культуре*, согласно схеме «дикость – варварство – цивилизация – культура».

Культура как грядущая общественная формация дает о себе знать в современных условиях в виде ростков креативного общества, которые пробиваются уже в наше время.

7. Постбуржуазная ступень истории, взятая в *субъективно-человеческом содержании*, – вот то, о чем говорил К. Маркс, предвидя смену техногенного жизнеустройства антропогенным, вещной социальной связи – человеческой общностью. Положения К. Маркса о снятии всех форм отчуждения, о человеке как «самоустремленном», «самодеятельном» существе, о самоизменении и «самообновлении» людей путем обновления предметного мира богатства, форм деятельности и общения, о труде как «свободном самоосуществлении» и самодеятельности людей, о всеобщем труде, предполагающем в работнике всеобщие по культурной значимости продуктивно-творческие силы, о «свободном развитии каждого как условии свободного развития всех» раскрывают подлинное содержание учения философа о культуре как новой ступени истории. Как таковой коммунизм, как отмечал К. Маркс, не есть цель человеческого развития, ибо он необходим для снятия отчуждения, а его положительное содержание составляют *антропогенное общество самодеятельности, культура*.

В отечественной философии наследие К. Маркса было сведено к его экономическим и социально-политическим разделам. *Культурно-антропологическая* сущность его философии так и осталась в тени. Философия К. Маркса содержит не только *критическую, отрицающую* позицию по отношению к буржуазной действительности, но и *положительную*, продуктивно-творческую – по отношению к грядущему, когда люди «начинают производить как люди», а не только как технологические агенты производства и персонифицированные носители буржуазных овещненных отношений.

Цель современной экономикоцентричной цивилизации, исторически выросшей из городского уклада жизни, – *производство средств жизни, обустройство внешней жизни «внешнего» человека на основе техники, товарно-денежной связи, правового регулирования и науки, разрабатывающей технологии. Техника, деньги, право, наука – так вы устои и идолы цивилизации*. Ее ограниченность состоит в резком *понижении ранга ценностей*. Ее девиз в XXI в. – максимум прибыли, минимум совести. Технически данная цивилизация может почти все, духовно – уже почти ничего. Она превратила *технику жизни* в само-

цель, низведя самоцельность человека до средства. Она вселяет бездыхо-  
новенный, технорационалистический, экономикоцентричный «дух» все-  
общего упрощения, опошления и усреднения по единым стандартам  
внешней жизни и превращает людей в однородные кубики для внеш-  
него манипулирования. Она подменила аристократию (власть луч-  
ших) демократией, качество – количеством. Ныне культурное творче-  
ство возможно вопреки установкам *техногенной экономикоцентрич-  
ной* цивилизации. Люди задыхаются в «застенках» овещненных пара-  
метров жизни. Установки на потребительство и прибыль поразили че-  
ловека в его *творческой, духовной* основе. Он увяз в паутине вещной  
полезности и не видит «неба». Кризис налицо. Нужны принципиально  
новые пути, мотивы развития, новые идеалы и идеология. *Нужна  
смена «вех», смена вещной связи между людьми, человеческой общно-  
стью* на духовно-нравственной основе.

Развитые в ходе истории универсальная сущность человека, его  
духовность и субъектность *противоречат* современной социальности,  
в рамках которой эффективность измеряется только одним пока-  
зателем – денежным. Чтобы названные измерения человека получили  
достаточно полную реализацию, необходим переход от денежной со-  
циальности к социальности антропогенной, креативной. В креативной  
социальности экономика предстает как средство культурного воспро-  
изводства целостной индивидуальности, труд выступает прикладной  
наукой, показателем эффективности труда является сокращение рабо-  
чего времени для увеличения свободного времени как пространства  
созидания творческого потенциала личности, т. е. экономика предста-  
ет как прикладная креативная культурная антропология.

Для развития продуктивно-творческих сил человека, для дости-  
жения *социальной и духовной* ступеней свободы адекватными являют-  
ся *культура, антропогенное*, а не техногенное жизнеустройство, *субъ-  
ектный*, а не объектный уклад жизни. Хозяйство, государство, наука,  
техника – это своего рода «руки», которыми человек берет мир. Куль-  
тура не отсекает эти «руки», а духовно направляет их. Она есть явление  
«внутреннее», органическое», захватывающее «самую глубину челове-  
ческой души». Методология культуры не отрицает достижений цивили-  
зации, будь то оптимальность в конструировании техники, в рационали-  
зации внешней жизни. В бедах технической цивилизации повинны не  
техника, деньги, право и наука, а *неверная субординация ценностей*, вы-  
текающая из потери солидарности, духовного единения людей.

Дух есть *целостная субъективность, устремленная к совершенным, объективно лучшим содержаниям*. В пространстве культуры внутреннее, духовное направляет внешнее, материальное: духовный смысл направляет технику жизни, а нравственность – право; жизненность государства основывается на правосознании и добровольной лояльности граждан; хозяйственные вопросы разрешаются путем воспитания людей «к братству и справедливости»; качество внешних преобразований определяется внутренним, духовным преображением людей; согласие в душах вносит согласие во внешние дела; социальные институты – это не самодовлеющие инстанции, а органы общей воли для развертывания инициативы и самодеятельности граждан; промышленные и социальные технологии суть лишь средства решения национальных общенародных задач, успешность решения которых зависит не от форм собственности (фетишизм собственности), а от целей управления, вытекающих из духа и культуры народа, его традиций и святынь.

Главным общественным богатством здесь является не столько мир вещей, сколько дарования и способности людей, целостный человек, несущий в себе потенции культуры, личность как субъект самоопределения и творчества, поэтому эффективность производства определяется не вещными, а человеческими показателями (здоровье, образование, творческий потенциал народа и др.); культурное воспроизводство людей детерминирует уровень внешнего обустройства жизни: как вести хозяйство, какие технологии предпочтительны и какие притязания государства целесообразны; базисным является не производство средств производства (группа А), а культурное воспроизводство людей; самоцелью выступает их духовное возвышение, целостное развитие их творческих сил в актах самодеятельности и совместного самообновления предметного мира, деятельности, общения и мышления, ибо духовная сущность человека универсальна и целостна.

В целом содержание тенденций культуры заключается в *преобразовании социальной связи из вещной формы в человеческую общность*. Современный кризис цивилизации высветил смысл истории человечества, который заключается в гуманизации человеческих отношений, бесконечном развертывании продуктивно-творческих сил индивидуальности.

Согласно общей схеме «дикость – варварство – цивилизация – культура» эту грядущую ступень общества, в которой производство средств жизни будет подчинено *производству самого общества, форм*

*общения*, а социальное производство, в свою очередь, будет мотивировано *производством целостных индивидуальностей*, для которых духовное возрастание, креативная самодеятельность, нравственность, богатства человеческой субъективности станут самоцелью, мы и называем *культурой*, т. е. *антропогенным обществом* созидательной самодеятельности, творящей общеинтересную и полезную новизну.

Общие контуры культуры как грядущей ступени общества служат *мерилом оценки наличного состояния* общественного развития, ценностного фонда общества, мотивов и устремлений современников и стиля их мышления, современного образования.

8. Философским сопровождением грядущей исторической ступени общества (культуры) может быть *креативная культурная антропология* как методологический принцип. Эта антропология исходит из *универсальных* возможностей человеческого рода, проистекающих из *нравственных* основ совместной жизни, из *продуктивно-творческих* сил целостной субъективности человека и из *технологической* мощи, в которой соединяются разумные цели, искусственные органы общественной практики и *созидательные силы самой природы*, ее *самодвижные структуры*. Срастание разумной технологической мощи с созидательными природными силами актуализирует величественное чувство *космизма*.

Акцент на *антропологию* означает соответствие производимых технологических и социальных структур *телесным, душевным и духовным* измерениям бытия человека, через которые каждый индивидуум преломляет действительность, живет и потребляет богатство собственной субъективности. Внешняя действительность всегда тем или иным своим фрагментом замыкается на субъективность человека и предстает не только как нечто *внешнее*, но и как действительность самого человека, как *человеческая действительность*.

Акцент на *культурную антропологию* означает наполнение субъективности человека образцами, эталонами, творимыми в культуре.

*Креативная культурная антропология* акцентирует, с одной стороны, формы общения и общественных отношений, которые просторны для самодеятельности и для полноты проявления жизненных сил индивидуальности, с другой стороны – такое эстетическое оформление предметной среды жизнедеятельности, которое раскрывает творческие потенции человеческой чувственности, воображения, социальных эмоций.

9. За *внешней* стороной инноваций скрывается их *креативно-антропологическая* сущность. Инновационные процессы влекут к обновлению не только средств жизни, но и *самых субъектов*: утверждают соответствующий себе образ жизни, *перманентное обновление* стиля мышления, *эмоционального* фонда общества, творческую индивидуальность, для которой престижным предстает не столько обладание вещами, сколько сам творческий *процесс самореализации в созидании общественноинтересной и полезной новизны*, сами возможности *самообновления собственной субъективности* путем обновления способов деятельности, общения, духовного возрастания. Библейский миф о райском яблочке можно осмыслить в антропологическом аспекте и с учетом современных социальных процессов, раскрыв закон самообновления людей в истории в актах их самодеятельности и соревнования.

Существует *общесоциологическая реальная тенденция*, которую можно с полным основанием назвать *законом самообновления людей* – их чувственно-эмоциональной, душевной, духовной, социокультурной областей. Этот закон имеет *биопсихические* и социокультурные основы, он не сформулирован в теории, но он пролагает себе дорогу на практике в форме *качественных перемен*, возникающих «вдруг»; такие перемены присущи всем сферам и «порам» общества: личной жизни, семье, производственным коллективам, научным школам, политическим партиям и общественным объединениям, товарищеским отношениям, обществу в целом. За спиной революций и крутых перемен скрывается *общесоциологический по охвату, социокультурный по содержанию закон самообновления*. Повод к действию этого закона всегда найдется.

Этот глубинный креативно-антропологический закон пролагает себе дорогу в истории, как правило, в *бессознательной* форме. Стратегия инновационного общества продиктована не только технико-экономическими причинами, но и важными социокультурными мотивами – *потребностью в новизне*.

10. *Педагогический процесс превращает культуру в способности индивидуальности.*

Человек – существо *универсальное* по своим возможностям, ему присуща *целостность главных продуктивно-творческих сил* – понятийного мышления, продуктивного воображения, эстетического созерцания, нравственной воли, одуховторенной веры, совести и любви.

Эти силы имеют *общекультурную* значимость и в дальнейшем дифференцируются в профессиональные умения компетентно решать профессиональные проблемы.

Дружная согласованность этих сил дарует человеку *созидательную продуктивность*, возможность самореализации в *различных видах* деятельности, общении, общественных отношениях, готовность к *перемене* видов деятельности, общения и мышления; свобода воли сообщает человеку способность к *самодетельности*, в силу чего он постоянно *выходит за рамки достигнутого* к новым горизонтам и возможностям, к новым значениям и смыслам, поэтому человек – существо *неоконечное*, трансцендирующее.

Сущность человека – свободная самореализация его творческих сил в актах *самодетельности*, в силу чего человек испытывает *радость* от созидательного самоосуществления и от признания своей собственной социальной значимости. Отмеченные особенности человека можно выразить исключительно лишь в рамках диалектического мышления – и философского, и художественного.

Такой образ человека ориентирует педагогику в первую очередь на реализацию креативной культурной антропологии, *вне которой* разного рода «новации» в форме «компетентностного подхода» формируют технологически вышколенного многофункционального «ролевика» в системе социальной машины с атрофией совести и любящего сердца.

11. Гуманитарное содержание в системе ВПО по своей значимости *равноценно* профессиональному содержанию. Такая равнозначность позволяет преодолеть ту односторонность подготовки специалистов, при которой ставка делается на отношение «человек – профессия – техника». При этом упускается решающая роль отношения «человек – социальный институт – человек» с *нравственной доминантой*.

Гуманитарное образование есть передача и развитие от поколения к поколению *абсолютного* общественного богатства – *всеобщих продуктивно-творческих сил* человека. Цель гуманитарного образования – *воспитание культурного человека, который умеет избирать и развивать совершенные, объективно лучшие содержания и на этой основе достойно жить среди людей и творить в культуре*.

При такой цели это образование обретает ясную ценностную направленность, свободную от упрощения, основательность и дух *совершенства*, столь присущий культуре.

Как нет вненациональных народов и культур, так нет и вненациональных систем образования. Национальность не «кровь», а *самоидентификация человека с той или иной культурой*. Равнодушие к национальному измерению жизни есть безразличие человека к культуре, истории, традициям и святыням взрастившего его народа. Угасание чувства родного, Родины – это сущая беда человека, обрекающая его на творческое бесплодие и на скитания по чужим дорогам и под чужими окнами. За каждым человеком, как за волной, плещется океан истории его народа.

Российское национальное воспитание зиждется на опыте народа России, на отечественной культуре, на ответственности личности перед Родиной и народом. Воспитать российский характер – значит развить юную душу до духовности, укоренить душу в абсолютные ценности культуры, возжечь в одухотворенной душе любовь к совершенству, вознести эту любовь до веры и развить веру до системы конкретных ценностей, как путеводителей на жизненном пути.

Цель гуманитарного образования достижима в рамках его трехуровневой структуры:

- *духовно-ценностный уровень (аксиологический)*;
- *уровень развития всеобщих по значению общекультурных способностей (креативно-антропологический)*;
- *социально-технологический уровень (праксиологический)*.

На первом уровне развивается *ценностное самосознание* личности, на втором – *целостный духовный акт* в единстве главных духовных сил, на третьем – *умения* личности осуществлять социокультурные технологии по отношению к себе и другим людям в системе социальных институтов, отношений и норм.

Эти уровни имеют *антропологическое* обоснование: они выражают устойчивую структуру человеческой субъективности, которая включает *эмоционально-ценностную, рационально-волевою и операциональную* сферы. В рамках этих уровней создается *качествообразующая* основа гуманитарного образования.

Трехуровневая структура позволяет обосновать оптимальный набор учебных дисциплин, их объем и целевое назначение (какие ценности, способности и практические умения они развивают), сообщить образованию человекотворческий, личностно-развивающий характер, ориентирует образование на классическую основу (культуру),

на путь интенсивный, а не экстенсивный (многознание по предметам) и позволяет весьма точно определить показатели эффективности гуманитарного образования.

Эти всеобщие способности в их *целостности* есть *самая надежная основа* формирования особенных социальных и профессиональных умений. *Целостность общекультурных способностей* позволяет личности *понимать и переживать культуру, успешно ориентироваться в междисциплинарных связях, самообучаться, быть самоопределяемой и самостоятельной, социально мобильной, способствует творческой продуктивности, профессиональному и духовному росту и полному претворению личности в многообразных видах деятельности, общения и мышления.*

*Антропологический уровень* есть *базис гуманитарного образования*. Он сообщает целевую антропологическую направленность: какие способности и как развивать, определяет дидактику и педагогические технологии. Педагог призван *через знания развивать способности и умения осуществлять духовные акты*. Сами же знания уму (т. е. умению) не научают. Без обоснованной антропологической целевой направленности педагогические технологии, «инновации» вырождаются, как правило, в формалистику, чем страдает «компетентностный подход».

12. Направляющая и регулятивная функция идеального в общественном жизненном процессе обязывает систему высшего профессионального образования отказаться от узкопрагматической *редукции* образования, сводящейся к набору многочисленных компетенций, иначе говоря, перестать воспринимать образование как набор умений. Критика «знаниевого» подхода бесплодна потому, что умения *теоретически нагружены*, организованы теоретическим мышлением. Следует и *далее развивать* достоинства образования советского периода, его *основательность, последовательность, систематичность подготовки специалистов*. Нужна именно *фундаментализация ВПО*, а не его дробление на надуманные формальные компетенции, критерии эффективности которых авторы государственных стандартов почему-то не решились сформулировать.

13. Методология исследования философских оснований для подготовки педагогов профессионального обучения в системе ВПО включает в свой состав следующие положения:

- преимущество деятельно-коммуникативно-ментального подхода применительно к пониманию философских оснований педагогической деятельности;

- неорганическое тело человека – предметная основа понимания специфики человека и историчности его мышления;
- универсальная природа человека как ориентир в педагогическом проектировании процессов образования;
- субъектность как личностное основание креативности человека;
- аксиология и акмеология духа в становлении личности педагога;
- креативная культурная антропология как методологический принцип;
- креативный человек как эталонный ориентир в педагогике;
- креативная основа гуманитарного образования;
- диалектика идеального и реального и ее значимость в подготовке педагога профессионального обучения;
- опережающая функция высшего профессионального образования по отношению к наличной техносфере, системам общественных отношений и управления.

14. Проблема подготовки рабочих кадров заключается в следующих противоречиях:

- между индустриальной, техноцентристской формой подготовки рабочих и наукоемким производством, делающим все больший акцент на скрытые резервы культуры и антропологии;
- трудом живым и опредмеченным;
- трудом совокупного работника и трудом рабочего;
- трудом духовным и материальным;
- растущим удельным весом «всеобщего труда» (К. Маркс) и высоким удельным весом труда с низкой интеллектуальной емкостью, простым трудом.

Если кадры решают все, а кадры готовит система высшего образования, то с образования и следует начинать *революцию обновления России*. «Экономика знаний» предполагает появление и «человека знаний». Иначе обострится противоречие между интеллектуально емкими технологиями и *интеллектуально стареющими* работниками, возникнут «тромбы» в реализации инноваций.

В современных условиях НПО как самостоятельная форма ведет к *стагнации* уровня профессиональной подготовки рабочего, снижает его творческий потенциал, затрудняет трудоустройство, потому что работодатель предпочитает иметь дело с выпускниками учреждений СПО.

В свое время НПО было необходимо, оно спасало значительную часть молодежи от *жизненных невзгод*. В современных условиях эта система создает установку на *заниженные культурные и профессиональные притязания*, проектирует в реальной жизни «начального» человека.

15. Особенности высшего образования заключаются в следующем.

Во-первых, оно позволяет личности понимать *объективные закономерности* природной, социальной и духовной реальности и изменять реальность на основе закономерностей, используя интеллектуально емкие технологии.

Во-вторых, высшее образование включает в свой состав *всеобщее* (креативно-антропологическое) и *особенное* (профессиональное) содержание. Всеобщее содержание состоит в развитии субъективности человека в ее целостности и полноте – тех всеобщих по значению общекультурных, продуктивно-творческих духовных сил, которые пронизывают все особенные проявления человека как *личности, гражданина и специалиста*. Единство этих сил составляет *всеобщий креативно-антропологический базис* для дальнейшего развития личности.

В-третьих, высшее образование позволяет личности быть не только профессионально компетентной, но и *социально компетентной* – понимать целевое назначение социальных институтов, норм и отношений, верно ориентироваться в социальной системе организации и управления, овладевать личностно-развивающими технологиями, быть сознательным субъектом социальных процессов. Ведь выпускник профессионального образовательного заведения за пределами своей профессии имеет *социальные статусы* в зависимости от принадлежности к той или иной общности (семья, государство, партия, конфессия, нация и др.). *Такие статусы для личности важны не менее профессии.*

На наш взгляд, прорыв в качественном улучшении подготовки кадров в рамках высшего профессионального образования состоит в гармоничном синтезе и равноценности двух основных компонентов – *гуманитарно-социального и профессионального, ценностей и технологий*. Результатом такой подготовки является специалист, обладающий *гуманитарно-социальной и профессиональной компетентностью*. За такой синтез выскажется и современный работодатель.

Единство этих двух основ позволяет личности успешно овладевать личностно-развивающими, социальными и профессиональными технологиями, быть самоопределяемой в системе социальных норм,

отношений и институтов, социально мобильной, открытой к переподготовке и усвоению инноваций гуманитарно-социального и профессионального характера, коммуникативной и т. д.

16. Прошлый труд произведен от живого труда. Техника проектируется научным интеллектом и создается рабочими; технические системы есть «органы человеческого мозга», по К. Марксу, предметно воплотившаяся наука, проводник сознательной общественной воли, властвующей над реальностью. Уровень общественного интеллекта *определяет* и уровень техники. *Опережающее* развитие живого интеллекта совокупного работника по сравнению с опредмеченным в технике интеллектом есть *закон нормального функционирования производительных сил*. Только при таком опережении совокупный работник может успешно управлять технологической сферой общества. Иначе возникает функциональное несоответствие (не в пользу работника) между интеллектом опредмеченным и живым, между импортной «умной» машиной и работником с «начальным» профессиональным и иным образованием.

17. Применительно к совокупному работнику разные виды труда имеют различную *степень сложности*.

*Высший уровень сложности* присущ духовному высокоспециализированному труду. *Такой труд распредечает всеобщие закономерные связи объективной реальности и развивает всеобщие по значимости силы человеческой головы* (теоретическое мышление, художественное воображение и др.). Поэтому такой труд К. Маркс назвал *всеобщим*.

*Средний уровень сложности* свойствен труду, в котором соединяются научное мышление и умелые руки. Такой труд преобразует предмет на основе сознательного использования объективных законов, а субъект этого труда имеет *теоретическую* подготовку (врач, летчик, космонавт и т. п.).

*Труд простого уровня сложности* присущ работнику с *эмпирической* подготовкой, который изменяет внешнюю оболочку предмета, а не его закономерные связи. В таком труде главными являются *эмпирические навыки* и умения, привязанные к телесно-психическим и другим особенностям работника.

Существенные различия между видами высшего и простого уровней сложности порождают *рассогласование в структуре совокупного труда*: создают «трюмбы» на пути реализации новейших научно-тех-

нических и экономических, управленческих и организационных разработок. Рабочие же составляют большую профессиональную группу в структуре совокупного работника России – около 9 млн человек. Ограничивать их ум и профессиональную подготовку НПО – значит закладывать «мины» разбалансировки в структуре совокупного труда. «Ограниченные» таким образом рабочие не смогут воплотить научные разработки. Последние останутся на бумаге или уйдут за рубеж, что было типичным явлением в 70–80-е гг. XX в. Омертвление таких разработок ведет к интеллектуальному («моральному») старению как технико-технологической основы производства, так и экономико-организационно-управленческих технологий.

Установление для рабочих *эмпирического* уровня подготовки и ограничение их образования означает *резкое увеличение доли простого по уровню сложности труда*. Следствием этого являются *усиление интеллектуальной неоднородности в структуре совокупного труда и функциональной рассогласованности между простым и высшим уровнями труда, блокирование оперативного внедрения инновационных технологий, усиление социально-классовых различий до степени враждебного противостояния, резкое ослабление конкурентной способности России на мировом рынке*. В настоящее время в важных отраслях промышленности России производительность труда в 20 раз ниже производительности труда в соответствующих областях развитых стран.

Более того, работники производят не только вещественный продукт, но и *социальные отношения*. Рабочие с НПО способны производить общественное богатство и социальные связи лишь на «*начальном*» уровне. Классовые же противоречия деструктивны для совокупного работника и могут парализовать единство совокупного труда.

Анализ истории подготовки рабочих, ремесленников в России свидетельствует о том, что в основном профессионально-педагогическое образование России было нацелено на подготовку кадров для воспроизводства социально-экономической модели *догоняющей экономики*. Для преодоления такой тенденции целесообразно начинать подготовку молодых рабочих кадров, имеющих не НПО, а СПО.

18. Труд *средней сложности* опосредует собой противоречие между простым и высшим видами труда, *увеличение его доли в структуре совокупного труда способствует функциональной гибкости совокупного труда, быстрому переключению на инновационные техно-*

логии, согласованности всех звеньев совокупного труда, интеллектуальному обновлению производства и самих работников, усилению социальной мобильности и интеграции рабочих и инженерно-технических работников.

Доминирование труда *средней сложности* в структуре совокупного труда есть основа доминирования *среднего класса* в структуре совокупного работника и в *социально-политической* системе общества. Под средним классом здесь понимается не класс лавочников со средними доходами, а *большая группа специалистов всех отраслей народного хозяйства, имеющих научную профессиональную подготовку*. Например, в системе ВПК доминирует труд среднего уровня сложности, ибо в ней соединяются высокий научный потенциал администрации и ИТР, высококвалифицированные рабочие, как правило, со средним профессиональным образованием, наукоемкие технологии.

Доминирование в совокупном труде труда *среднего уровня сложности* означает для России *качественный скачок во всех сферах общества – производственной и экономической, социальной и политической*. В частности, это позволило бы *похоронить идею классово-вражды и утвердить мир и согласие в народе*. Но совокупный труд среднего уровня сложности предполагает *адекватный себе интеллектуальный уровень совокупного работника на основе высшего образования*.

19. Фигура непосредственного производителя общественного богатства проходит сквозь тысячелетия, и никакая *революция* не в состоянии отменить потребность в производстве этого богатства со стороны его *материальной* оболочки.

*Рабочие* исполняют необходимую функцию: производят общественное богатство на стадии его *материального оформления*, облекают идеальный образ (научные, инженерно-конструкторские разработки и иные проекты) в природный материал. При этом продукт этого труда потребляется в общем и целом именно с *материальной* стороны. Скульптор тоже затрачивает массу телесных усилий, но продукт его труда потребляется *духовно*, со стороны *значений*, а не материальных свойств, как и продукты деятельности балерины или пианиста, т. е. такого рода продукты потребляются со стороны тех *значений*, которые они собой представляют.

*Функция непосредственного материального преобразования предмета* является для рабочих *родовой и основной*. Она абсолютна до

тех пор, пока существует *материальный обмен между обществом и природой*. Но из того, что функция материально-вещественного преобразования предмета труда будет сохраняться *всегда*, еще не следует, что данная функция будет всегда осуществляться в *рутинных формах*, на уровне *простого труда*.

Современный рабочий соединяет в своем труде два родовых начала – *идеальное и материальное*, научные разработки и природный материал. Если в труде рабочего видеть только второе начало ценой умаления первого, то труд этот будет пониматься как «физический», с позиций ограничения рабочего эмпирической подготовкой и начальным профессиональным образованием. Такой тип рабочего и воспевался в *идеологизированном искусстве советского периода*. Если же удерживать в воображении тот факт, что рабочий воплощает в природном материале *образы-схемы специализированного общественного интеллекта*, то становится очевидным то, что подготовка рабочего должна соответствовать тому содержанию, которое он *переводит из сферы идеальной в материальную*. Здесь мы подошли к главному пункту.

20. Материальный труд может выступать в двух формах: быть *преимущественно физическим или преимущественно интеллектуальным*. В первом случае работник непосредственно изменяет материальную оболочку предмета *без понимания закономерных связей*. Такое изменение осуществляется в виде внешних манипуляций орудиями. Главным при этом являются практические навыки, сноровка и умения, привязанные к телесно-психическим особенностям работника. Предмет и субъект труда выступают по отношению друг к другу с *внешней стороны*, а не сущности (закономерностей на стороне объекта и теоретического мышления на стороне субъекта). Это простой по сложности труд работника с эмпирической подготовкой. Такой тип рабочего служил для социологов, писателей, партийных работников советского периода каноническим образцом.

Во втором случае *труд работника выступает материальным по форме и интеллектуальным по содержанию: работник изменяет материальную оболочку предмета для перестройки внутренних закономерных связей или управляет предметом на основе закономерностей (например, пилот самолета, космонавт, врач и др.)*. При этом предмет и субъект труда выступают не только со стороны явления, но и сущности: предмет – в аспекте закономерных связей, субъект –

*в аспекте теоретического мышления. Это труд средней сложности, субъект такого труда имеет теоретическую подготовку. Идеальные модели будущего продукта на основе научного знания направляют ум и руки такого работника, и он выступает в процессе труда как воплотитель всеобщего общественного интеллекта. Научное мышление и мастерство его рук соединяют идеальное и материальное, духовное и природное. Доминирование такого труда ликвидирует саму основу, на которой возникают односторонние крайности материализма и идеализма, партийно-государственной бюрократии и запуганности рабочих.*

Перспективным является вторая форма материального труда, наполненная по-преимуществу интеллектуальным содержанием и предполагающая теоретическую подготовку рабочих на основе *среднего и высшего профессионального образования.*

Современная наука все больше становится непосредственной производительной силой, она вовлекает в производство закономерности природной и социальной реальности и на их основе воплощает интеллектуально емкие технологии, компьютерные системы регионального, национального и планетарного уровней. Рабочий также воплощает эти технологии. Он является центральной фигурой на стадии перевода научного знания в действительность. Чтобы адекватно воплощать это знание, он должен его понимать. В этом заключается *технологическая необходимость*. Не может слепой вести зрячего. Для понимания научно организованных технологий и заключенных в них объективных закономерностей ему необходимо высшее образование и теоретическая профессиональная подготовка.

Г. М. Романцев дал реалистическое обоснование высшего рабочего образования, его научные труды являются своего рода *прорывом* в концептуальном и практическом отношениях, ориентируют на *долгосрочную стратегию поэтапного перевода профессионального образования работников материального труда на уровень, соответствующий «экономике знаний»*. В России началась подготовка высококвалифицированных рабочих, рабочих с высшим образованием, получившая название *прикладной бакалавриат*. Пионером в разработке и внедрении в Свердловской и Тюменской областях подготовки рабочих с высшим образованием стал с 1993 г. РГППУ (теоретик и основатель Г. М. Романцев – ректор РГППУ). Фактически это первая в стране система подготовки рабочих с высшим образованием – *прикладной бакалавриат*.

21. Стратегия перехода на *позитивное* всеобщее высшее образование обусловлена следующими факторами.

Подобно тому, как передача машине функций движения и управления инструментами революционизировала технологический базис, экономическое основание и всю надстройку, так и передача технике *интеллектуальных* функций и ее дальнейшая *антропность* потребуют качественных изменений в экономике и политике, образовании, освобождая персонал от функций технологического агента и делая запрос на субъектов с целостной субъективностью, изменяющих уже не внешнюю материальную оболочку предмета, а *сами закономерности в предмете и тех, кто управляет ими*. Материальное производство средств жизни и культурное воспроизводство поколений отделятся друг от друга. Главным станет *второй вид* производства, в котором образование будет перманентным. Такая доминанта есть тенденция культуры. Не культуру, не образование надо подстраивать под экономику, а, наоборот, материальное производство средств жизни есть способ реализации потребностей культуры.

«Экономика знаний» предполагает появление «человека знаний», «интеллектуальная емкость» которого *опережает* интеллект, определенный в технике и технологиях. Такая экономика требует опережающего образования, которое основано на *фундаментализации* и *универсализации* подготовки, на науке, понимании работником закономерностей, устойчивых связей, на которых люди базируют свою совместную жизнь.

Закон опережающего развития профессионального мышления и живого труда по отношению к мышлению и труду *определенному* обязывает к интеллектуальному опережению образования по отношению к общественному производству. Новое поколение работников должно не адаптироваться к технике, а адаптировать ее к *более эффективным возможностям использования* для культурного воспроизводства целостных индивидов. Традиционная тема хоздоговоров социологов с предприятиями «Адаптация молодого рабочего на предприятии» отражает как раз *стагнационные* явления в обществе, приспособление специалистов к наличным условиям профессиональной деятельности, требующим в современных обстоятельствах качественного обновления, а не приспособления к ним. Фундаментальная роль образования состоит

в подготовке специалистов для будущих экономик, готовых не только адаптироваться к постоянно изменяющимся технологическим, экономическим и социальным условиям, но и самим быть активными участниками и творцами этих изменений.

Повышение интеллектуального уровня совокупного труда до средней степени сложности на основе всеобщего высшего образования качественно усиливает его эффективность. Не производство средств производства, а *культурное воспроизводство новых поколений в системе образования становится антропогенным базисом общества*. Культурное воспроизводство людей первично, а производство вещей (средств жизни) вторично.

Работники с профессиональной теоретической подготовкой есть социальная основа проведения государственной политики по программе *всенародной справедливости и опоры государства*. Рост удельного веса таких специалистов означает усиление социальной однородности и является профессиональной основой для динамичного развития и культурного обновления всех сфер общества.

22. Опираясь на рассмотренные теории общественного воспроизводства, можно констатировать, что данное явление состоит из воспроизводства социальных, производственных, властных отношений, а также воспроизводства модели человека с определенным набором знаний, умений, навыков, компетенций. Во всех этих процессах участвует высшая школа, но ее значение рассматривалось исследователями преимущественно применительно к какой-либо одной сфере, которая в ту или иную эпоху привлекала к себе большее внимание. В связи с этим менялась и «идея университета», точнее, ведущее направление участия высшей школы в общественном воспроизводстве. Если возникла необходимость в развитии города, общества, то миссия университета заключалась в проведении фундаментальных и/или специальных научных исследований. Требовались профессионалы для различных сфер экономики и производства – миссия виделась в том, чтобы производить и передавать полезное знание. Возникала потребность в объединении людей для осуществления общей идеи – миссия университета представлялась как создание нравственного или интеллектуального общества.

Разные теории общественного воспроизводства обозначили в качестве основных следующие функции высшей школы, которые в зависимости от того или иного периода развития общества составляли

различные композиции, выдвигая одну или две на первый план в зависимости от «идеи университета»:

- воспроизводство трудовых ресурсов;
- интеграцию с производством в реальном секторе экономики;
- воспроизводство элит и социального неравенства;
- обеспечение действия контролируемых легитимными властями «социальных лифтов»;
- легитимацию существующей власти, в том числе посредством производства и потребления знаков, социального контроля и политической социализации;
- стабилизацию социальной структуры.

Таким образом, философская мысль в силу значительности влияния платонической традиции сосредоточивалась главным образом на поиске и рефлексии как чего-то первичного идеи (миссии, сущности) университета, высшей школы. Мыслители же, выходящие за рамки платонизма, двигались в направлении построения ее функционалистской концепции, акцентируя внимание на тех или иных выполняемых ею в конкретных исторических условиях социально значимых функциях, придавая идее, миссии, сущности производное значение или вообще отказываясь от таковых.

Действительно, выбор той или иной идеи (миссии, сущности) университета, высшей школы в значительной степени задан конкретно-историческими условиями ее возникновения и существования. Своим появлением и существованием высшая школа обязана выполнению ею и преимущественно только ею некой важной социальной задачи (задач), удовлетворению социального запроса (запросов), которые позволили спонтанно возникшему, лишенному каких-либо значимых внешних ресурсов феномену не только не сойти с исторической арены, но и распространиться по всему миру и претендовать на дальнейшую и весьма важную роль в жизни общества. Высшая школа не просто заняла «свободную» нишу в социально значимой топологии, она необходима социуму, поэтому все его властные политики (государство, коммуны, церковь и подобные ей иноконфессиональные объединения, семья и др.) предоставили высшей школе место и признали за ней ее самость, автономный голос, с которым они же сами и считаются. И, возникнув в Европе, этот феномен стал всемирным, востребованным в странах с разными культурными и политическими традициями, экономикой.

23. Для развития страны, ее экономики прежде всего необходимы:

- инициативное общественно-государственное опосредование, «сцепка» профессионального образования с предприятиями, особенно среднего и малого бизнеса;

- постоянное «присутствие» представителей интересов предприятий, особенно среднего и малого бизнеса, в учебных заведениях профессионального образования;

- введение педагогической составляющей в профессиональное образование;

- развитие профессионально-педагогических учебных заведений, прежде всего высших, обеспечивающих педагогическими кадрами систему профессионального образования на всех его уровнях.

24. Выражение «педагог профессионального обучения» есть слепок с системы ПТУ, оно ориентирует не на производство, а на *систему образования*. Целесообразно предложить Министерству образования и науки России *новое направление*, адекватное современным запросам: «педагог профессионального развития». Такие педагоги осуществляли бы на предприятиях и в организациях *управление профессиональным и карьерным ростом молодых работников, причем не только рабочих*.

Такие педагоги имели бы *педагогический, психологический, научно-технический, социологический, философский и иные компоненты* подготовки, связанные с управлением персоналом и его подготовкой. Они были бы «смычкой» вуза с предприятиями и организациями, позволяя вузу решать проблемы профессиональной ориентации, набора абитуриентов, отбора кадров для магистратуры, аспирантуры, докторантуры.

25. Универсальность, субъектность и духовность – факторы саморазвития человека. *Универсальная природа человека – ориентир в педагогическом проектировании процессов образования*. Понимание универсальных возможностей человека позволяет педагогу, в частности, педагогу профессионального обучения и развития, более уверенно разрабатывать и варьировать образовательные и иные технологии, которые соответствуют универсальным потенциям индивидуальности, ее свободной воле, самоопределению, продуктивному воображению, эстетическому созерцанию, и тем самым *увлекать* студентов, молодых специалистов *новизной*.

*Субъектность есть личностное основание креативности человека*. На уровне личности субъектность означает способность к само-

определению и самодеятельности, самоорганизации и самоуправлению, а главное, к нормотворчеству, т. е. к порождению общеинтересной и полезной новизны, новых и более эффективных способов деятельности, общения и мышления.

Значение категории субъектности для профессиональной педагогики и профессионального образования заключается в том, что субъектность представляет собой ту «несущую конструкцию» личности, с которой следует *согласовывать методику и дидактику* воспитания и обучения. Однако субъектные качества могут реализоваться не только в добре. Поэтому вопрос о духовности является центральным в развитии теории образования, особенно профессионального образования.

*Духовность – предпосылка глубинного педагогического понимания в актах общения.* Особенности духовного уровня (всеобщность значений, избрание ценностей по их объективным основаниям, целостность главных продуктивно-творческих сил) даруют педагогу интеллектуальную и эмоциональную зоркость, позволяющую не только понимать психологические состояния субъектов общения, но и направлять содержание общения в личностно-развивающее русло, возвышать личности в мире смыслов и ценностей, пробуждать высокий уровень культуры и направлять сознание воспитуемых на достойное содержание. На духовном уровне личность за «моим» и «твоим» видит «наше», за многими «я» – «мы», за интересом личным – интерес общего дела, за корпоративным интересом – интересы государства, за государственными интересами – интерес общенародный. Индивид вне духовного уровня самосознания сомнителен как личность, специалист и гражданин.

Универсальность, субъектность и духовность человека корнями уходят в свою основу – в *целостность продуктивно-творческих сил* человека.

*26. Педагогический процесс превращает культуру в способности индивидуальности.* Высшее профессиональное образование призвано теоретически и практически культивировать продуктивно-творческие силы индивидуальности в их целостности, которые служат *общей предпосылкой* для развития профессиональных способностей и умений.

Целостный человек соединяет в своем духовном акте главные продуктивно-творческие силы, какими творится мир многообразной культуры. К ним относятся теоретическое (понятийное) мышление – способность человека строить и самодеятельно перестраивать свои действия согласно объективным закономерностям и духовным смыслам;

сознательная воля – способность субъекта определять себя к действию согласно ценностям и знаниям; продуктивное воображение и эстетическое созерцание – способность свободно порождать образы в их смысловой целостности и воспринимать чувственную реальность в культурно развитых эстетических формах; вера – воля человека к высшим, совершенным, абсолютным ценностям, любовь – художественное чувство постижения совершенства; совесть – оценка помыслов и деяний с позиций нравственного совершенства (праведности). Любовь направляет мышление, волю, воображение и созерцание на *достойный* предмет.

Эти всеобщие способности в их *целостности* есть *самая надежная основа* формирования особенных социальных и профессиональных умений. *Целостность общекультурных способностей* позволяет личности *понимать и переживать культуру, успешно ориентироваться в междисциплинарных связях, самообучаться, быть самоопределяемой и самодеятельной, социально мобильной, способствует творческой продуктивности, профессиональному и духовному росту и полному претворению личности в многообразных видах деятельности, общения и мышления.* Целостность продуктивно-творческих сил личности становится и развивается не только в процессах обучения, но и в актах общения, в *системе воспитания* в целом.

27. Деятельностный подход сохраняет свою эвристическую роль, но с необходимым уточнением: *деятельность (труд) есть лишь общая основа, а общение, общественные отношения суть конкретное основание* для верного понимания жизнедеятельности человека и общества, для воспитания, обучения и развития личности работника.

Выпускники вузов в той или иной мере вбирают в себя стиль общения преподавателей вуза, сохраняя некий эталон, возможно, лишь силуэт образца того, как следует им самим общаться в образовательном учреждении, на предприятии или в организации. Педагог призван придать общению со студентами духовно-нравственный *смысл* и *значительность*. Искренность, принципиальность, интерес к делу, чуткость к душевно-духовному настрою студентов и многое иное лично стно развивают студентов и рожают стойкий интерес к образованию как в плане усвоения профессии, так и в аспекте освоения продуктивно-творческих сил. Студентов интересует не только облик должного специалиста, но и облик должного человека. Второе не менее важно для них. Именно в общении рождается у студентов стойкая положитель-

ная мотивация, более эффективное усвоение и понимание содержания образования, побуждение к самостоятельности, соревновательность и самостоятельность.

Современный студент вуза хочет учиться, но это желание ослабевает от курса к курсу из-за *дефицита общения* с преподавателями. Такой дефицит обостряется из-за нескончаемой череды разных отчетов и все новых и новых форм учебно-методической работы преподавателей: то ГОС, то ФГОС, то ФГОСЗ+, и конец подобных виртуальных занятий преподавателей пока не просматривается. Министерству образования и науки России следует, вероятно, навести порядок: регламентировать формы отчетности и методической работы ради одной цели – дать преподавателям большую возможность общения со студентами, в первую очередь в области их научной деятельности.

В профессиональном образовании доминирует установка *«работник – техника – профессия»* с ориентацией формирования *профессиональной* компетентности. Между тем субъект труда в профессиональной и во внепрофессиональной деятельности вступает в различные формы общения и общественных отношений, которые оказывают на его личность, сознание более конкретное влияние, определяя те или иные предпочтения в актах труда, места работы, в выборе видов деятельности, нравственной, гражданской позиции. В профессиональной подготовке будущих работников целесообразно учитывать существенную связь *«человек – социальный институт – человек»* и на ее основе воспитывать *социальную* компетентность личности в системе общения, социальных отношений, институтов и норм.

28. Идентичность личности означает *усвоение и реализацию тех социокультурных эталонов, которые личность принимает искренне и добровольно*. Происходит отождествление субъектом ценностного «ядра» своего «Я» с должными образцами. От выбора таких эталонов зависит образ жизни, жизненный путь и судьба человека, а из судеб каждого складывается судьба страны, ее историческая траектория.

К основам такого воспитания следует отнести чувство родного и Родины, понимание великого исторического ранга России, волю к совершенству (гармонию истины, добра и красоты), культурную идентичность (духовное чувство «мы»), верность и служение общему делу на благо Отечества, основу основ – *нравственность*, субъектные ка-

чества, этику труженика, сверхклассовую братскую солидарность, лояльное правосознание, гражданское достоинство и профессиональную честь, культурное сотрудничество.

Основной целью воспитания является формирование *российского характера* – такой духовной формации, которая позволяет человеку сердцем и умом воспринимать Россию как родное лоно и Родину, верить в ее судьбу и в творческие силы ее народа, служить России верно и честно, уметь кооперировать свои усилия с усилиями других на основе объективно лучших содержаний.

Профессиональная идентичность связана с ценностями профессии, когда личность принимает профессиональные ценности как важные и значимые. Позитивное принятие ценностей профессиональной деятельности, их осознание, интериоризация в систему ценностей личности, руководство ими в практической деятельности приводят к осуществлению профессионально-нравственного поведения и являются основой для формирования профессиональной идентичности.

Профессиональная деятельность, регулируемая осмысленными ценностными ориентациями, наполняется смыслом, приобретает для личности особую значимость, что, по сути, и является проявлением профессиональной идентичности, раскрывает возможности для роста и самореализации.

29. В XXI в. все отчетливее намечается тенденция перехода от производства вещей (доиндустриальный и индустриальный периоды) и производства информации к культурному производству целостного человека, креативным антропным практикам, креативному менеджменту и креативной экономике. «Человека знающего», «человека функционального» все больше сменяет «человек креативный и мобильный».

Креативная культурная антропология превращается в проектное ядро культуры жизнедеятельности, в гуманитарные технологии работы с людьми. Креативность все больше приобретает черты социального процесса и выливается, в частности, в креативную экономику. Творческие способности – главный фактор повышения эффективности человеческого капитала, и этот ресурс можно рассматривать как неисчерпаемый.

Антропные практики раскрывают и обновляют творческий потенциал человека и организации, становятся востребованными в образовании, экономике, управлении, они интенсивно разрабатываются за рубежом, содействуя новому качеству жизни, качеству самих людей.

Управление талантами, управление креативностью – это умение выявить скрытые таланты людей и создать условия для раскрытия и постоянного развития их потенциала. Поэтому формы и методы креативного менеджмента по своей сути – это антропопрактики.

Глубокие преобразования нашей эпохи, связанные с креативностью, зарождаются не в технологии, а в общении и культуре, они начинают тем не менее изменять и сам тип технологических процессов. Научно-технологическое лидерство стран напрямую связано с ростом удельного веса антропопрактик.

30. Разновидностью антропопрактик является соревнование – эффективная форма развития креативного потенциала лиц и коллективов. Глубинным мотивом самореализации личности становится потребность утвердить себя в сознании других людей достойным образом, т. е. быть *признанным*. Этот мотив является значимым для большинства, отсюда и возникает сущностное противоречие, основанное на борьбе за *общественное признание своей социальной значимости*. В основе соревнования лежит практическое *сравнение* способностей и умений, стремление выйти за пределы уже достигнутого.

31. Последний практический вывод из всего изложенного – предлагать студенческой молодежи в системе образования *только лучшее*: лучшую литературу, лучшее общение и лучшие аудитории. Тогда молодые люди вкусят лучшее, усвоят его и *поймут преимущества объективно лучшего*. Так осуществится кадровый отбор лучших людей. *Россией должны править духовно лучшие*. Тогда произойдет тот прорыв от унижения к достоинству, от деградации к процветанию, который так необходим в современной России.

Культурный человек, нравственная личность, творческая целостная индивидуальность, профессионально компетентный специалист, социально компетентный гражданин и патриот России – таким нам видится выпускник высшего профессионального образовательного заведения, которого призван готовить педагог профессионального обучения и развития.

## Библиографический список

1. *Агеев А.* Цунами инноваций / А. Агеев // *Завтра*. 2007. № 52 (736).
2. *Акулина Н. Н.* Влияние общего интеллекта и мотивации на успешность усвоения знаний / Н. Н. Акулина // *Ананьевские чтения-99* / под ред. А. А. Крылова. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. 264 с.
3. *Амабайл Т.* Как убить творческую инициативу. Креативное мышление в бизнесе / Т. Амабайл. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2006. 228 с.
4. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
5. *Андрюхина Л. М.* Креативное образование менеджера: контексты XXI века / Л. М. Андрюхина // *Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования*. 2009. № 6 (63). С. 121–134.
6. *Андрюхина Л. М.* Культурная топология креативности: возможности Человека XXI века / Л. М. Андрюхина // *Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования*. 2012. № 3. С. 32–37.
7. *Астратова Г. В.* Интеллектуальные услуги в информационном обществе: монография [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://hghltd.yandex.net/yandbtm?text>.
8. *Ахтямов Т. М.* Оценка и формирование корпоративного имиджа предприятия / Т. М. Ахтямов, В. Д. Шкардун // *Маркетинг в России и за рубежом*. 2001. № 3. С. 68–77.
9. *Ашин Г. К.* Доктрина «массового общества» / Г. К. Ашин. Москва: Политиздат, 1971. 191 с.
10. *Бандитский Екатеринбург – около 80 преступлений ежедневно* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.uralweb.ru/news/n381271.html>.
11. *Банникова Л. Н.* Потребление как общесоциологическая категория: предметное поле и основные аспекты анализа / Л. Н. Банникова // *Известия Уральского государственного университета*. 2007. № 51. Вып. 3. С. 154–167.
12. *Батищев Г. С.* Введение в диалектику творчества / Г. С. Батищев. Санкт-Петербург: Изд-во Рус. христиан. гуманитар. ин-та, 1997. 464 с.
13. *Батищев Г. С.* Деятельностная сущность человека как философский принцип / Г. С. Батищев // *Проблема человека в современной философии* / Г. С. Батищев. Москва: Наука, 1969. С. 73–144.

14. *Батчиков С.* Либеральное мифоложество – 2 / С. Батчиков // *Завтра.* 2007. № 22 (706).
15. *Бауман З.* Индивидуализированное общество / З. Бауман. Москва: Логос, 2005. 390 с.
16. *Бауман З.* Текучая современность / З. Бауман. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 240 с.
17. *Бедерханова В. П.* Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых / В. П. Бедерханова // *Развитие личности.* 2000. № 1. С. 24–36.
18. *Белинская Е. П.* Социальная психология личности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. Москва: Академия, 2009. 304 с.
19. *Белкин А. С.* Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 208 с.
20. *Бердяев Н. А.* Воля к жизни и воля к культуре / Н. А. Бердяев // *На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение* / сост. П. В. Алексеев. Москва: Политиздат, 1990. С. 78–80.
21. *Бердяев Н. А.* Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Н. А. Бердяев. Москва: Изд-во Г. А. Лемана и С. И. Сахарова, 1916. 358 с.
22. *Библер В. С.* Мышление как творчество / В. С. Библер. Москва: Политиздат, 1975. 399 с.
23. *Библер В. С.* О культуре мышления теоретика Нового времени (XVII – начала XX в.) / В. С. Библер // *Науковедение и история культуры.* Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. ун-та, 1973. С. 134–170.
24. *Блумер Г.* Символический интеракционизм / Г. Блумер; пер. Л. А. Журавлевой // *Социологические парадигмы второй половины XX в.: хрестоматия* / под ред. С. П. Мамаева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. С. 88–104.
25. *Бодрийяр Ж.* К критике политической экономии знака / Ж. Бодрийяр. Москва: Академический Проект, 2007. 335 с.
26. *Бодрийяр Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр. Москва: Республика, 2006. 269 с.
27. *Большаков В. П.* Цивилизация и культура в их взаимосвязях и различиях / В. П. Большаков // *Культура и цивилизация: материалы*

Всероссийской научной конференции, Екатеринбург, 17–18 апр. 2001 г.: в 2 частях. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. Ч. 1. С. 21–23.

28. *Бородай Ю. М.* Эротика – Смерть – Табу: трагедия человеческого сознания / Ю. М. Бородай. Москва: Гнозис: Русское феноменологическое общество, 1996. 416 с.

29. *Братченко С. Л.* Экзистенциальная психология глубинного общения. Уроки Джеймса Бюдженталя / С. Л. Братченко. Москва: Смысл, 2001. 197 с.

30. *Будущее* высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад [Электронный ресурс] / под ред. В. С. Ефимова. Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/153092/doklad-vysshaya-shkola-2030>.

31. *Бузгалин А.* Поймать ветер истории и стать лидером постиндустриального мира или скатиться в гетто отсталости / А. Бузгалин // Литературная газета. 2008. 13–19 февр.

32. *Булгаков А. А.* Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе / А. А. Булгаков. Москва: Высшая школа, 1977. 311 с.

33. *Бурдые П.* Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон; пер. Н. А. Шматко. Москва: Просвещение, 2007. 267 с.

34. *Бурдые П.* Социальное пространство: поля и практики: перевод с французского / П. Бурдые; отв. ред. перевода, сост. и послесл. Н. А. Шматко. Москва: Ин-т эксперимент. социологии; Санкт-Петербург: Алетейя, 2005. 576 с.

35. *Бурдые П.* Социология политики: перевод с французского / П. Бурдые; сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко. Москва: Socio-Logos, 1993. 336 с.

36. *Бурлин В. П.* Роль разделения и перемены труда в воспроизводстве рабочей силы развитого социалистического общества: диссертация ... кандидата экономических наук / В. П. Бурлин. Куйбышев, 1983. 170 с.

37. *Бухарова Г. Д.* К вопросу о категориально-понятийном аппарате профессиональной педагогики и образования / Г. Д. Бухарова // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 33–37.

38. *Вагин В.* Социология города [Электронный ресурс] / В. Вагин. Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Sociolog/Vagin/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Vagin/index.php).

39. *Валентинов Б.* Крутые халявщики XXI века / Б. Валентинов // Советская Россия. 2007. 7 июня.

40. *Васильев Л. С.* История религий Востока (религиозно-культурные традиции и общество) [Электронный ресурс] / Л. С. Васильев. Режим доступа: [http://www.plam.ru/hist/istorija\\_religii\\_vostoka/p22.php](http://www.plam.ru/hist/istorija_religii_vostoka/p22.php).

41. *Вебер М.* История хозяйства: Город [Электронный ресурс] / М. Вебер. Режим доступа: [http://www.glazychev.ru/bibliography/weber\\_gorod/weber\\_gorod\\_1.htm](http://www.glazychev.ru/bibliography/weber_gorod/weber_gorod_1.htm).

42. *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. Москва: Изд-во НМЦ СПО, 1999. 538 с.

43. *Воскресенская М. А.* Символизм как мировидение Серебряного века: социокультурные факторы формирования общественного сознания российской культурной элиты рубежа XIX–XX веков / М. А. Воскресенская. Москва: Логос, 2005. 236 с.

44. *Высоковский А.* Креативность как ресурс [Электронный ресурс] / А. Высоковский. Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/authors/?author=577>.

45. *Гегель Г. В. Ф.* Наука логики: в 3 томах / Г. В. Ф. Гегель. Москва: Мысль, 1972. Т. 2. 248 с.

46. *Гегель Г. В. Ф.* Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель // Сочинения: в 14 томах / Г. В. Ф. Гегель. Москва: Изд-во социально-политической литературы, 1959. Т. 4. 487 с.

47. *Генисаретский О. И.* Креативные платформы [Электронный ресурс] / О. И. Генисаретский. Режим доступа: <http://www.antropolog.ru/doc/persons/genis/genis3>.

48. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

49. *Гидденс Э.* Современная теоретическая социология / Э. Гидденс. Москва: ИНИОН, 1995. 155 с.

50. *Гилинский Я.* Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. Гилинский. Санкт-Петербург: Юридический центр Пресс, 2004. 520 с.

51. *Глоссарий* по информационному обществу [Электронный ресурс] / под ред. Ю. Е. Хохлова. Режим доступа: <http://www.iis.ru/docs/is.glossary.2009.pdf>.

52. *Гоготиишвили Л. А.* Коммуникативная версия исихазма / Л. А. Гоготиишвили // Лосев А. Ф. Миф. Число. Сущность. Москва: Мысль, 1994. С. 878–893.

53. *Голдберг Иван* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

54. *Гончаров С. З.* Аксиология духа / С. З. Гончаров // *Мировоззренческие основания современной культуры России: сборник материалов Международной научной конференции.* Магнитогорск: Изд-во Магнитогор. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2012. Вып. 3. С. 70–79.

55. *Гончаров С. З.* Гуманитарное образование в измерении креативной культурной антропологии / С. З. Гончаров // *Креативные основы гуманитарного образования: сборник научных статей* / отв. ред. С. З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. С. 64–88.

56. *Гончаров С. З.* Дух – идеальный ген социальности и основа душевного здоровья / С. З. Гончаров // *Духовные основы государственности и правопорядка: сборник тезисов докладов и сообщений на Всероссийской научно-практической конференции,* Тюмень, 25 мая 2012 г. Тюмень: Тюм. ин-т повышения квалификации сотрудников МВД России, 2012. С. 3–6.

57. *Гончаров С. З.* Духовные ориентиры наследия Ивана Ильина и их значение в образовании / С. З. Гончаров // *Русская философия о человекотворческой основе гуманитарного образования: сборник научных статей по материалам 9-й Всероссийской научно-практической конференции,* Екатеринбург, 15–16 нояб. 2012 г. / отв. ред. С. З. Гончаров; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 7–43.

58. *Гончаров С. З.* Духовный акт как важный компонент взаимопонимания в процессах общения / С. З. Гончаров // *Социокультурное пространство России: общество, образование, язык: сборник научных трудов.* Екатеринбург: Ажур, 2012. С. 20–25.

59. *Гончаров С. З.* Значение общественных отношений в развитии форм мышления / С. З. Гончаров, А. В. Литвинов // *Вестник Челябинского государственного университета.* 2012. № 15 (269). Вып. 24: Философия, Социология. Культурология. С. 53–63.

60. *Гончаров С. З.* Иван Ильин об основах художественного образования / С. З. Гончаров, А. Б. Костерина // Русская философия о человекотворческой основе гуманитарного образования: сборник научных статей по материалам 9-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 15–16 нояб. 2012 г. / отв. ред. С. З. Гончаров; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 43–65.

61. *Гончаров С. З.* Инновации в креативно-антропологическом измерении / С. З. Гончаров // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тезисы докладов / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 93–95.

62. *Гончаров С. З.* Инновации в креативно-антропологическом измерении: логико-психологические и социально-практические аспекты / С. З. Гончаров // Вестник Казахстанско-Американского свободного университета. Усть-Каменогорск, 2013. Вып. 5: Вопросы психологии. Личность, образование, общество. С. 3–7.

63. *Гончаров С. З.* Истоки творческих потенций русской культуры / С. З. Гончаров // 1150-летие России: от истоков – до современности (862–2012 гг.): материалы Всероссийской научно-теоретической конференции, 2–3 нояб. 2011 г. / гл. ред. Л. И. Пономарева; Шадр. гос. пед. ин-т. Шадринск: Шадринский Дом Печати, 2012. С. 188–211.

64. *Гончаров С. З.* Креативная культурная антропология как методологический принцип / С. З. Гончаров // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 7 (96). С. 5–7.

65. *Гончаров С. З.* Креативная культурная антропология как ориентир обновления России / С. З. Гончаров // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 15 (269). Вып. 24: Философия. Социология. Культурология. С. 76–79.

66. *Гончаров С. З.* Креативность сердечного созерцания в культуре / С. З. Гончаров // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию: сборник научных трудов / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. Вып. 1 (37). С. 23–38.

67. *Гончаров С. З.* Лев Толстой и Иван Ильин: «этика» непротивленчества и этика воинского служения / С. З. Гончаров // Духовно-нравственный путь развития России: материалы VIII Международных Ильинских чтений, 14–15 июня 2012 г. Русский экономический вестник: научно-публицистический журнал. Тематический вып. № 9–10. Екатеринбург: Изд-во Урал. ин-та бизнеса, 2012. С. 275–305.

68. *Гончаров С. З.* Логика мышления и аксиология сердца: монография / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2006. 512 с.

69. *Гончаров С. З.* Логико-категориальное мышление: монография: в 3 частях / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. Ч. 1: Субъективная основа возникновения и развития мысли. 274 с.

70. *Гончаров С. З.* Логико-категориальное мышление: монография: в 3 частях / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. Ч. 2: Объективная основа возникновения и развития мысли. 344 с.

71. *Гончаров С. З.* Логико-категориальное мышление: монография: в 3 частях / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. Ч. 3. Аксиология мышления. 609 с.

72. *Гончаров С. З.* Метафизика инноваций / С. З. Гончаров // Экономика и общество: проблемы социального творчества: материалы Международной научно-практической конференции, 18 окт. 2012 г.: в 2 частях. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2012. Ч. 1. С. 39–46.

73. *Гончаров С. З.* Метафизика инноваций, или О чем повествует миф о райском яблочке? / С. З. Гончаров // Подготовка инновационных кадров для рынка труда в условиях непрерывного образования: материалы Международной научно-практической конференции, Нижний Тагил, 20–21 янв. 2012 г.: в 2 частях. Екатеринбург, 2012. Ч. 1. С. 145–159.

74. *Гончаров С. З.* Общение в креативном антропологическом измерении / С. З. Гончаров, А. А. Евтюгина // Социокультурное пространство России: общество, образование, язык: сборник научных трудов. Екатеринбург: Ажур, 2012. С. 26–34.

75. *Гончаров С. З.* Ориентиры креативной культурной антропологии / С. З. Гончаров // Многомерность и целостность человека в философии, науке и религии: материалы Международной научно-образовательной конференции, Казань, 20–21 апр. 2012 г. / под ред. Э. А. Тайсиной. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2012. С. 374–381.

76. *Гончаров С. З.* Основы универсальности человека // Актуальные проблемы мировой философии: материалы Международной научно-теоретической конференции, Астана, Казахстан, 14–16 февр. 2013 г.: в 2 томах. Астана: Изд-во Евраз. нац. ун-та им. Л. Н. Гумилева, 2013. Т. 1. С. 196–201.

77. *Гончаров С. З.* Основы художественного образования (по работам И. А. Ильина) / С. З. Гончаров, А. Б. Костерина // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 3 (92). С. 46–73.

78. *Гончаров С. З.* Россия нуждается в субъектной философии / С. З. Гончаров // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 6 (95). С. 93–106.

79. *Гончаров С. З.* Соревнование как эффективная форма развития креативного потенциала лиц и коллективов на промышленном предприятии / С. З. Гончаров, Н. В. Попова // АПК: регионы России. 2012. № 12. С. 46–54.

80. *Гончаров С. З.* Социальная компетентность как итоговый результат гуманитарного образования / С. З. Гончаров, Л. П. Никитина // Воспитание духовности: ценности и традиции: материалы научно-практической конференции «Ценностное самоопределение человека: традиции и преемственность», 29–30 апр. 1998 г., Екатеринбург / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. С. 69–91.

81. *Гончаров С. З.* Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2004. № 2 (26). С. 105–117.

82. *Гончаров С. З.* Социально-экономическое значение высшего рабочего образования / С. З. Гончаров // Духовно-нравственные ценности рабочей молодежи: материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 17–18 нояб. 2011 г.: в 2 частях / Филиал Рос. гос. проф.-пед. ун-та в г. Первоуральске. Первоуральск, 2012. Ч. 2. С. 3–11.

83. *Гончаров С. З.* Социокультурные основы креативной личности как субъекта инноваций / С. З. Гончаров // Инновации в образовательном процессе: методологические, теоретические и дисциплинарные аспекты: монография. Москва; Усть-Каменогорск, 2013. С. 70–89.

84. *Гончаров С. З.* Становление творческой мысли: от метафоры к понятию / С. З. Гончаров // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 15 (269). Вып. 24: Философия. Социология. Культурология. С. 95–103.

85. *Гончаров С. З.* Субъектность в аспекте инновационного стиля жизни / С. З. Гончаров, Н. В. Попова // Научные ведомости Белгородского университета. 2012. № 2 (121). Вып. 19: Философия. Социология. Право. С. 218–231.

86. *Гончаров С. З.* Универсальность человека как культурно-исторического существа / С. З. Гончаров // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 5 (94). С. 142–160.

87. *Гончаров С. З.* Универсальность, субъектность и духовность человека как предпосылки его саморазвития / С. З. Гончаров // Психология саморазвития человека в системе «образование – профессия – общество»: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. С. 22–40.

88. *Гончаров С. З.* Философия совершенства Ивана Ильина / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Урал. ин-т бизнеса, 2007. 552 с.

89. *Гончаров С. З.* Человек в измерении креативной культурной антропологии / С. З. Гончаров // Человек креативный: способности, ценности, культура: материалы 8-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 17–18 нояб. 2011 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. С. 6–58.

90. *Гончаров С. З.* Эвристичность целостного духовного акта в гуманитарном образовании / С. З. Гончаров, Е. М. Широких // Креативные основы гуманитарного образования: сборник научных статей / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. С. 231–247.

91. *Горшков М. К.* Российское общество как оно есть: (опыт социологической диагностики). Москва: Новый хронограф, 2011. 672 с.

92. *Грицанов А. А.* Цивилизация / А. А. Грицанов // Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд-во В. М. Скакун, 1998. 799 с.

93. *Гузенко В. А.* Культура и цивилизация / В. А. Гузенко // Культура и цивилизация: материалы Всероссийской научной конференции, Екатеринбург, 17–18 апр. 2001 г.: в 2 частях. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. Ч. 1. С. 64–67.

94. *Гумбольдт К. В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине [Электронный ресурс] / К. В. фон Гумбольдт. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.htm>.

95. *Дегтярев М. Г.* Логика: учебник для студентов юридических вузов / М. Г. Дегтярев, С. А. Хмелевская. Москва: ПЕРСЭ, 2003. 288 с.

96. *Денисевич М. Н.* Наука и образование: стратегический ресурс национального развития: монография / М. Н. Денисевич. Екатеринбург: Урал. гуманитар. ин-т, Ин-т соц.-экон. развития, 2010. 140 с.

97. *Денисов С. Ф.* Правда и неправда как смысловые доминанты культуры и цивилизации / С. Ф. Денисов, Л. В. Денисова // Культура и цивилизация: материалы Всероссийской научной конференции, Екатеринбург, 17–18 апр. 2001 г.: в 2 частях. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. Ч. 1. С. 67–70.

98. *Деятельность РМО / ГМО в условиях модернизации регионального образования: дистанционные материалы к дополнительной профессиональной образовательной программе курсов для руководителей УМО, штатных методистов и председателей МК, ПЦК систем среднего и начального профессионального образования* [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.orenipk.ru/rmo\\_2007/RMO\\_prof/3\\_5/3\\_3\\_prof.htm](http://www.orenipk.ru/rmo_2007/RMO_prof/3_5/3_3_prof.htm).

99. *Догоняющая экономика: причины, методы и результаты* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.russiafederation.ru/general/336.html>.

100. *Доценко Е. Л.* Педагогика и психология: учебно-методический комплекс для дистанционного обучения / Е. Л. Доценко, И. Г. Фомичева. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2001. 58 с.

101. *Доценко И. Г.* К преодолению гетерономности педагогики / И. Г. Доценко, А. Г. Кислов // Философия образования и традиции русской школы: тезисы докладов и сообщений Всероссийской научной конференции: раздел III: Теория и практика русской школы, Санкт-Петербург, 17–18 мая 1995 г. Санкт-Петербург: Изд-во Рус. христиан. гуманитар. ин-та, 1995. С. 55–56.

102. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. Санкт-Петербург: Питер, 1990. 368 с.

103. *Дьюи Дж.* Школа и общество / Дж. Дьюи. Москва, 1924.

104. *Ефремов О. Ю.* Военная педагогика: учебник для вузов / О. Ю. Ефремов. Санкт-Петербург: Питер-Юг, 2008. 640 с.

105. *Жукоцкий В. Д.* Маркс после Маркса: материалы по истории и философии марксизма в России / В. Д. Жукоцкий. Нижневартовск: Приобье, 1999. 184 с.

106. *Журавлева Л. А.* Институциональная природа современного молодежного наркотизма: монография / Л. А. Журавлева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. 224 с.

107. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский. 2-е изд., стер. Москва: Педагогика, 1982. 160 с.

108. *Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. Москва: Академия, 2001. 208 с.

109. *Загвязинский В. И.* Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития / В. И. Загвязинский, Л. Д. Плотников, Л. М. Волосникова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2013. № 4. С. 3–18.

110. *Закон бедности* // Литературная газета. 2007. 16–22 мая.

111. *Заславская Т. И.* Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе / Т. И. Заславская // Общественные науки и современность. 2005. № 3. С. 5–16.

112. *Зборовский Г. Е.* Образование: от XX к XXI веку / Г. Е. Зборовский. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 301 с.

113. *Зборовский Г. Е.* Общая социология: учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Урал. гуманитар. ун-та, 2003. 718 с.

114. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий / Э. Ф. Зеер. Москва: Академический Проект: Мир, 2005. 336 с.

115. *Зеньковский В. В.* История русской философии: в 2 томах / В. В. Зеньковский. Ленинград: ЭГО, 1991. Т. 1, ч. 2. 280 с.

116. *Зимбардо Ф.* Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 448 с.

117. *Зоркая Н.* Ценности и установки российской молодежи / Н. Зоркая // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2003. № 4 (66). С. 66–77.

118. *Зубаревич Н. В.* Города как центры модернизации экономики и человеческого капитала / Н. В. Зубаревич // Общественные науки и современность. 2010. № 5. С. 35–40.

119. *Ибрагимов Г. И.* Закономерности и принципы обучения в профессиональной школе / Г. И. Ибрагимов // Казанский педагогический журнал. 2014. № 4. С. 9–26.

120. *Иванова В. А.* Педагогика: учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / В. А. Иванова, Т. В. Левина. Режим доступа: [http://www.kgau.ru/distance/mf\\_01/ped-asp/01\\_01.html](http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/01_01.html).

121. *Ивашковская А. В.* Реформа профессионального образования в Российской Федерации с точки зрения трудового права // Право и образование. 2006. № 6. С. 54–60.

122. *Ильенков Э. В.* Диалектика идеального / Э. В. Ильенков // Логос: философско-литературный журнал. 2009. № 1 (69). С. 6–62.

123. *Ильенков Э. В.* Диалектическая логика. Очерки истории и теории / Э. В. Ильенков. Москва: Политиздат, 1984. 320 с.

124. *Ильенков Э. В.* Об идолах и идеалах / Э. В. Ильенков. Москва: Политиздат, 1968. 319 с.

125. *Ильенков Э. В.* Проблема идеального / Э. В. Ильенков // Вопросы философии. 1979. № 6. С. 128–140; № 7. С. 145–158.

126. *Ильенков Э. В.* Учиться мыслить! / Э. В. Ильенков // Истоки мышления. Диалектика идеального / Э. В. Ильенков. Москва: Либроком, 2010. С. 16–29.

127. *Ильенков Э. В.* Что же такое личность? / Э. В. Ильенков // С чего начинается личность / Э. В. Ильенков. Москва: Политиздат, 1984. С. 319–358.

128. *Ильин В.* Потребление как дискурс / В. Ильин. Санкт-Петербург: Интерсоцис, 2008. 446 с.

129. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотив: теория и методы изучения / Е. П. Ильин. Киев: Вища школа, 1998. 344 с.

130. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 512 с.

131. *Ильин И. А.* Аксиомы религиозного опыта: в 2 томах / И. А. Ильин. Москва: Русская книга, 1993. Т. 1. 608 с.

132. *Ильин И. А.* О воспитании в грядущей России / И. А. Ильин // Собрание сочинений: в 10 томах / И. А. Ильин. Москва: Русская книга, 1993. Т. 2, кн. 2. С. 181–183.

133. *Ильин И. А.* О сопротивлении злу силою / И. А. Ильин // Сочинения: в 2 томах / И. А. Ильин. Москва: Медиум, 1993. Т. 1. С. 301–479.

134. *Ильин И. А.* Основы христианской культуры / И. А. Ильин // Собрание сочинений: в 10 томах / И. А. Ильин. Москва: Русская книга, 1993. Т. 1. С. 285–330.

135. *Ильин И. А.* Основы художества. О совершенном в искусстве / И. А. Ильин // Собрание сочинений: в 10 томах. Москва: Русская книга, 1996. Т. 6, кн. 1. С. 53–182.

136. *Ильин И. А.* Стань цельным / И. А. Ильин // Собрание сочинений: в 10 томах / И. А. Ильин. Москва: Русская книга, 1998. Т. 8. С. 433–439.

137. *Интернет* в России. Методика и основные результаты исследования: аналитический бюллетень. Москва: ООО Институт фонда «Общественное мнение»: Весна, 2011. Вып. 33.

138. *Кайдалов Д. П.* Закон перемены труда и всестороннее развитие личности / Д. П. Кайдалов. Москва: Мысль, 1968. 319 с.

139. *Калабин А. А.* Команда как особый вид социальной группы [Электронный ресурс] / А. А. Калабин. Режим доступа: <http://subscribe.ru/archive/economics.school.charizma/200411/02175344.html>.

140. *Кант И.* Предполагаемое начало человеческой истории / И. Кант // Трактаты и письма / И. Кант. Москва: Наука, 1980. С. 43–59.

141. *Карлье Я.* Пьер Бурдьё и воспроизводство классового общества / Я. Карлье // Монсон П. Современная западная социология: теория, традиции, перспективы. Санкт-Петербург: Питер, 1992. С. 383–386.

142. *Каррье Г.* Культурные модели университета / Г. Каррье // *Alma mater*. 1996. № 3. С. 15–24.

143. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество, культура / М. Кастельс. Москва: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.

144. *Кислов А. Г.* Высшее общее образование в России: к оценке перспектив / А. Г. Кислов // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2003. № 6 (24). С. 124–129.

145. *Кислов А. Г.* Духовные ориентиры современной педагогики / А. Г. Кислов // Магистр: международный психолого-педагогический журнал. 1996. № 5. С. 49–59.

146. *Кислов А. Г.* Идея университета: ретроспектива, версии и перспективы [Электронный ресурс] / А. Г. Кислов, О. В. Шмурыгина. Режим доступа: <http://edscience.ru/ru/article/g-kislov-o-v-shmurygina>.

147. *Кислов А. Г.* Изоляционизм в профессии педагога [Электронный ресурс] / А. Г. Кислов, Е. В. Плотникова. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17693691>.

148. *Кислов А. Г.* Инженер в контексте культуры / А. Г. Кислов // Инженер и культура: тезисы докладов Международной научной конференции, окт. 1993 г. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 1993. С. 15–17.

149. *Кислов А. Г.* Институционализация высшей школы: ретроспектива [Электронный ресурс] / А. Г. Кислов, О. В. Шмурыгина. Режим доступа: <http://www.edit.muh.ru/content/mag/jour3.php?link=pr112012>.

150. *Кислов А. Г.* К апологии профессионально-педагогического образования / А. Г. Кислов // Профессионально-педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 25–26 окт. 2007 г. Санкт-Петербург: Ин-т профтехобразования РАО, 2007. С. 233–238.

151. *Кислов А. Г.* К дефиниции профессионально-педагогического сообщества / А. Г. Кислов // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сборник научных трудов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. Вып. 5. С. 159–167.

152. *Кислов А. Г.* К определению современного образования / А. Г. Кислов // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сборник научных трудов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. Вып. 3. С. 270–290.

153. *Кислов А. Г.* К определению современного образования как объекта правоотношения / А. Г. Кислов // Право и образование. 2003. № 2. С. 76–95.

154. *Кислов А. Г.* К педагогизации профессионального образования / А. Г. Кислов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тезисы докладов 18-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 27–29 нояб. 2012 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 25–27.

155. *Кислов А. Г.* К совершенствованию терминологии законодательства о профессиональном образовании / А. Г. Кислов // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: сборник научных трудов / под ред. Г. Д. Бухаровой, О. Н. Арефьева. Екатеринбург: Трудиздат, 2009. Вып. 11. С. 85–87.

156. *Кислов А. Г.* К формированию государственной политики России в сфере ремесленного профессионального образования / А. Г. Кислов // Становление и развитие ремесленного профессионального образования в России: тезисы докладов 1-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 16–18 дек. 2002 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. С. 52–53.

157. *Кислов А. Г.* Модернизация образования в эпоху постмодерна / А. Г. Кислов // Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: перспективы модернизации: материалы 6-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 17 мая 2002 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2002. С. 25–28.

158. *Кислов А. Г.* О менеджменте качества высшего образования / А. Г. Кислов // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 7. С. 98–112.

159. *Кислов А. Г.* О перспективах профессиообразования / А. Г. Кислов // Профессиональная педагогика: становление и пути развития: материалы научно-практической конференции, Екатеринбург, 11–12 апр. 2006 г.: в 3 частях. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. Ч. 1. С. 75–80.

160. *Кислов А. Г.* О перспективах российского педагогического образования / А. Г. Кислов // Культура. Образование. Право: материалы Международной заочной научно-практической конференции, Екатеринбург, 28–29 апр. 2010 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. С. 52–57.

161. *Кислов А. Г.* О постакадемических перспективах университетов [Электронный ресурс] / А. Г. Кислов. Режим доступа: <http://www.lexed.ru/pravo/notes/conf/?kislov.html>.

162. *Кислов А. Г.* О профессионально-педагогическом образовании в современной России / А. Г. Кислов // Современная Россия: путь к миру – путь к себе: материалы 11-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 10–11 апр. 2008 г.: в 2 томах. Екатеринбург: Изд-во Гуманитар. ун-та, 2008. Т. 2. С. 238–240.

163. *Кислов А. Г.* О субъектах управления профессиональным образованием / А. Г. Кислов // Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки. Екатеринбург: Изд-во УГТУ – УПИ, 2009. С. 417–422.

164. *Кислов А. Г.* Об автономной педагогике / А. Г. Кислов // Инновационная деятельность в системе образования: тезисы докладов научно-практической конференции, Псков, 16–17 окт. 1995 г. Псков: Изд-во Обл. ин-та повышения квалификации работников образования, 1995. С. 46–48.

165. *Кислов А. Г.* Об опережающем характере современного профессионально-педагогического образования / А. Г. Кислов // Национальная образовательная стратегия. Формирование современной мо-

дели образования, ориентированной на достижение целей опережающего развития: материалы окружной научно-практической конференции, Екатеринбург, 17 апр. 2009 г. Екатеринбург, 2009. С. 94–98.

166. *Кислов А. Г.* Образование педагога: приоритеты и условия / А. Г. Кислов, Е. В. Плотникова, Л. А. Савельева. Екатеринбург: Учебная книга, 2001. 68 с.

167. *Кислов А. Г.* Образование versus креативность: истоки деинституционализации / А. Г. Кислов // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 9. С. 90–105.

168. *Кислов А. Г.* Право на достойное человеческое существование в современной России / А. Г. Кислов, Е. М. Кропанева // Новая Россия в мировом политическом процессе: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 21–23 апр. 2011 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. федер. ун-та, 2011. С. 361–364.

169. *Кислов А. Г.* Правовые основания социальной ответственности в современном образовании / А. Г. Кислов // Образование человека. Пути становления социальной компетентности (по материалам областных педагогических чтений). Екатеринбург: Изд-во Ин-та развития регионального образования, 2002. Ч. I. С. 7–9.

170. *Кислов А. Г.* Принципы образовательного законодательства / А. Г. Кислов // Проблемы и перспективы законодательства об образовании и его кодификации: материалы 6-й Международной научно-практической конференции. Москва: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2002. С. 143–147.

171. *Кислов А. Г.* Социально-топологическое оправдание провинции [Электронный ресурс] / А. Г. Кислов, И. В. Шапко. Режим доступа: <http://ecsosman.edu.ru/socis/msg/203888.html>.

172. *Кислов А. Г.* Становление новоевропейской традиции права / А. Г. Кислов // Логика толерантности и права: материалы Международной научной конференции, Екатеринбург, 24–25 дек. 2001 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2001. С. 221–227.

173. *Кислов А. Г.* Университет эпохи постакадемизма: «Все еще только начинается» / А. Г. Кислов // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2007. № 3 (45). С. 107–118.

174. *Кислов А. Г.* Университет эпохи постакадемизма: «Закат?» / А. Г. Кислов // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2007. № 2 (44). С. 107–118.

175. *Кислов А. Г.* Университет эпохи постмодерна / А. Г. Кислов // Университетское управление: практика и анализ. 2007. № 3 (49). С. 18–24.

176. *Кислов А. Г.* Условность социальности / А. Г. Кислов // Социокультурное пространство России: общество, образование, язык: сборник научных трудов. Екатеринбург: Ажур, 2012. С. 59–62.

177. *Кислов А. Г.* Цель социального образования в концепции О. Розенштока-Хюсси / А. Г. Кислов // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2004. № 6 (30). С. 81–88.

178. *Книжников Н. Н.* Цивилизационные тенденции в культурном развитии / Н. Н. Книжников // Культура и цивилизация: материалы Всероссийской научной конференции, Екатеринбург, 17–18 апр. 2001 г.: в 2 частях. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. Ч. 1. С. 84–87.

179. *Князева Е. Н.* Возвращать социальные инновации – значит управлять креативно [Электронный ресурс] / Е. Н. Князева. Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Knyazeva36.htm>.

180. *Ковалев А. Г.* Мотивы поведения и деятельности / А. Г. Ковалев. Москва: Наука, 1998. 423 с.

181. *Коллинз Р.* Социология философий: Глобальная теория интеллектуального изменения [Электронный ресурс] / Р. Коллинз. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/364165/>.

182. *Комлева Ю. Е.* Кризис современного университетского образования / Ю. Е. Комлева // Известия Уральского государственного университета. 2010. № 3 (79). С. 248–255.

183. *Кон И. С.* Что такое буллинг и как с ним бороться? / И. С. Кон // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18.

184. *Копнин П. В.* Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин // Философия науки: хрестоматия. Москва: Наука, 1974. 588 с.

185. *Корчагова Л. А.* Оценка конкурентоспособности вуза / Л. А. Корчагова // Маркетинг в России и за рубежом. 2007. № 5. С. 48–54.

186. *Котлер Ф.* Основы маркетинга. Краткий курс / Ф. Котлер. Москва: ИД «Вильямс», 2007. 656 с.

187. *Краевский В. В.* Дидактика как теория образования и обучения / В. В. Краевский // Дидактика средней школы / под ред. М. П. Скаткина. Москва: Просвещение, 1982. С. 5–47.

188. *Краевский В. В.* Качество педагогики и методологическая культура педагога / В. В. Краевский // *Магистр*. 1991. № 1. С. 4–15.

189. Краевский В. В. *Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей* / В. В. Краевский. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.

190. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. Самара: Изд-во Самар. гос. политехн. ин-та, 1994. 165 с.

191. *Краевский В. В.* Общие основы педагогики: учебное пособие / В. В. Краевский. Москва: Академия, 2005. 256 с.

192. *Крайг Г.* Психология развития / Г. Крайг. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 992 с.

193. *Круглый стол: и новый Сталин – впереди!* // *Завтра*. 2009. № 53 (841).

194. *Крупская Н. К.* О клубе / Н. К. Крупская // *Собрание сочинений: в 10 томах* / Н. К. Крупская. Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. Т. 8. С. 128–131.

195. *Кузьмин Н. Н.* Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России / Н. Н. Кузьмин. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1971. 280 с.

196. *Кузьминов Я. И.* Наши университеты [Электронный ресурс] / Я. И. Кузьминов. Режим доступа: <http://umj.ru/index.php/pub/inside/825>.

197. *Кук П.* Креатив приносит деньги / П. Кук. Минск: Гревцов Паблицер, 2007. 384 с.

198. *Кухтевич Т. Н.* Социология воспитания: учебное пособие / Т. Н. Кухтевич. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1989. 142 с.

199. *Куярова Л. Я., Пономарев И. П.* Исследование востребованности маркетинговых услуг со стороны среднего бизнеса [Электронный ресурс] / Л. Я. Куярова, И. П. Пономарев. Режим доступа: <http://www.mavriz.ru/articles/2004/1/1801.html>.

200. *Кыверялг А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. Таллин: Валгус, 1980. 335 с.

201. *Леднев В. С.* Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. Москва: Изд-во Моск. гос. агроинж. ун-та, 2002. 120 с.

202. *Ленин В. И.* Великий почин / В. И. Ленин // *Полное собрание сочинений: в 55 томах* / В. И. Ленин. 5-е изд. Москва: Политиздат, 1973. Т. 39. С. 1–29.

203. *Ленин В. И.* Экономика и политика в эпоху диктатуры пролетариата / В. И. Ленин // Полное собрание сочинений: в 55 томах / В. И. Ленин. 5-е изд. Москва: Политиздат, 1973. Т. 39. С. 271–282.

204. *Леонтьев В.* Межотраслевая экономика / В. Леонтьев. Москва: Экономика, 1997. 479 с.

205. *Лившиц Р. Л.* Духовность и бездуховность личности / Р. Л. Лившиц. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997. 152 с.

206. *Лидбитер Ч.* Мы – думаем. Массовые инновации – не массовое производство. Москва: Акварминовая Книга, 2009. 264 с.

207. *Линч К.* Образ города: перевод с английского [Электронный ресурс] / К. Линч. Режим доступа: [http://www.glazyshev.ru/books/translations/Linch/Linch\\_1.htm](http://www.glazyshev.ru/books/translations/Linch/Linch_1.htm).

208. *Личностный* потенциал работника: проблемы формирования и развития. Москва: Наука, Сиб. отд-ние, 1987. 225 с.

209. *Лойфман И. Я.* О базовых определениях культуры и цивилизации / И. Я. Лойфман // Культура и цивилизация: материалы Всероссийской научной конференции, Екатеринбург, 17–18 апр. 2001 г.: в 2 частях. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. Ч. 1. С. 3–6.

210. *Лукин А. А.* Создание конкурентного преимущества на основе дифференциации / А. А. Лукин, А. В. Лукина // Маркетинг в России и за рубежом. 2007. № 3. С. 88–95.

211. *Львов Д.* Справедливость и духовный мир человека / Д. Львов // Завтра. 2007. № 15 (699).

212. *Лэндри Ч.* Если вы будете обращать внимание только на историю, вы будете привлекать только туристов [Электронный ресурс] / Ч. Лэндри. Режим доступа: <http://asninfo.ru/asn/56/54489>.

213. *Лэндри Ч.* Креативный город: перевод с английского / Ч. Лэндри. Москва: Классика – XXI, 2005. 399 с.

214. *Любутин К. Н.* История западноевропейской философии / К. Н. Любутин, Ю. К. Саранчин. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 800 с.

215. *Макарова М. Н.* Социальное воспроизводство: специфика современных процессов и их отражение в социологической теории / М. Н. Макарова // Социологическая эпистемология и методология в XXI веке: материалы первых Ковалевских чтений. Санкт-Петербург, 2006. С. 279–283.

216. *Маклаков А. Г.* Общая психология / А. Г. Маклаков. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 592 с.

217. *Мангейм К.* Диагноз нашего времени / К. Мангейм. Москва: Юристъ, 1994. 700 с.

218. *Мареев С. Н.* Диалектика логического и исторического и конкретный историзм К. Маркса / С. Н. Мареев. Москва: Наука, 1984. 158 с.

219. *Марков Б. В.* Храм и рынок. Человек в пространстве культуры / Б. В. Марков. Санкт-Петербург: Алетейя, 1999. 304 с.

220. *Маркс К.* Из рукописного наследства / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1958. Т. 12. С. 709–738.

221. *Маркс К.* К критике гегелевской философии права / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1955. Т. 1. С. 219–368.

222. *Маркс К.* К критике политической экономии / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1959. Т. 23. 771 с.

223. *Маркс К.* Капитал: в 4 томах / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-изд. Москва: Политиздат, 1960–1964. Т. 23–26. Т. 24. 657 с.

224. *Маркс К.* Конспект книги Дж. Милля «Основы политической экономии» // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1974. Т. 42.

225. *Маркс К.* Математические рукописи / К. Маркс. Москва: Наука, 1968. 639 с.

226. *Маркс К.* Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1955. Т. 3. С. 7–544.

227. *Маркс К.* Процесс капиталистического производства, взятый в целом / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1962. Т. 25, ч. 2. 551 с.

228. *Маркс К.* Результаты непосредственного процесса производства / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1974. Т. 49. С. 3–498.

229. *Маркс К.* Экономические рукописи 1857–1859 годов / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1968. Т. 46, ч. 1. 553 с.

230. *Маркс К.* Экономические рукописи 1857–1859 годов / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1969. Т. 46, ч. 2. 612 с.

231. *Маркс К.* Экономические рукописи 1861–1863 годов / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1973. Т. 47. 657 с.

232. *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1974. Т. 42. С. 41–174.

233. *Мартынова А. В.* Фасилитация как технология организационного развития и изменений / А. В. Мартынова // Организационная психология. 2011. Т. 1, № 2. С. 53–91.

234. *Маршалл А.* Принципы экономической науки: в 3 томах: перевод с английского / А. Маршалл. Москва: Прогресс, 1993. Т. 1. 594 с.

235. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 352 с.

236. *Межуев В. М.* Социализм – пространство культуры / В. М. Межуев // Социализм – 21: 14 текстов постсоветской школы критического марксизма / под ред. А. В. Бузгалина, В. Н. Миронова. Москва: Культурная революция, 2009. С. 113–164.

237. *Межуев В. М.* Ценности современности в контексте модернизации и глобализации [Электронный ресурс] / В. М. Межуев. Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/1/Mezhuev/>.

238. *Мертон Р. К.* Социальная теория и социальная структура / Р. К. Мертон Москва: АСТ, 2006. 873 с.

239. *Мертон Р. К.* Явные и латентные функции / Р. К. Мертон // Американская социологическая мысль / под ред. В. И. Добренькова. Москва: Изд-во Междунар. ун-та бизнеса и управления, 1996. С. 379–447.

240. *Миллер С.* Психология развития: методы исследования / С. Миллер. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 464 с.

241. *Многоуровневые* вариативные модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства / Г. М. Романцев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 178 с.

242. *Мотивационная* регуляция деятельности и поведения личности: тематический сборник научных работ. Москва: Наука, 1988. 502 с.

243. *Мотивация* персонала: методическое пособие / подг. О. Лобанова // Справочник по управлению персоналом: приложение к журналу. Москва: МЦФЭР, 2008. 95 с.

244. *Мотивы* учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов. Москва: Наука, 1980. 454 с.

245. *Муравьева Н. В.* Трансформация системы профессионального образования и обучения / Н. В. Муравьева // Труд за рубежом. 2006. № 3. С. 60–76.

246. *Мухамадаев М. О.* Образование: Введение в дискурс социальной политики / М. О. Мухамадаев. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. 233 с.

247. *Назарчук А. В.* Сетевое общество и его философское осмысление / А. В. Назарчук // Вопросы философии. 2008. № 7. С. 61–75.

248. *Немов Р. С.* Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 2 книгах / Р. С. Немов. Москва: Просвещение: Владос, 1994. Кн. 1: Общие основы психологии. 576 с.

249. *Немов Р. С.* Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 2 книгах / Р. С. Немов. Москва: Просвещение: Владос, 1994. Кн. 2: Психология образования. 496 с.

250. *Нечволодов А.* Сказание о русской земле: в 4 книгах / А. Нечволодов. Москва: Православная книга, 1992. Кн. 3. 338 с.

251. *Нечволодов А.* Сказание о русской земле: в 4 книгах / А. Нечволодов Москва: Православная книга, 1992. Кн. 4. 664 с.

252. *Николаев В. Г.* Очерки Луиса Вирта по теоретической социологии / В. Г. Николаев // Личность. Культура. Общество / В. Г. Николаев. 2006. Т. VIII, вып. 2 (30). С. 11–20.

253. *Новиков А. М.* Профессиональное образование России – перспективы развития / А. М. Новиков; Рос. акад. образования. Москва, 1997. 254 с.

254. *Новосадов С. А.* Повышение конкурентоспособности предприятий текстильной промышленности: диссертация ... кандидата экономических наук / С. А. Новосадов. Москва, 2007. 138 с.

255. *Нонака И.* Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / И. Нонака, Х. Такеучи. Москва: Олимп-Бизнес, 2003. 384 с.

256. *Нордстрем К.* Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта / К. Нордстрем, Й. Риддерстрале. Москва, 2007. 219 с.

257. *Носов Н. А.* Манифест виртуалистики / Н. А. Носов. Москва: Путь, 2001. 17 с.

258. *Нотин А.* Бизнес в Боге или новые русские ... люди / А. Нотин // *Завтра*. 2007. № 23 (707).

259. *Образование и наука. Будущее в ретроспективе: научно-методический сборник* / авт.-сост. Е. В. Ткаченко; Урал. отд-ние Рос. акад. образования. Екатеринбург, 2005. 434 с.

260. *Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов* / под ред В. Д. Симоненко. Москва: Вентана-Граф, 2006. 368 с.

261. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов. Москва: Русский язык, 1981. 816 с.

262. *Окрут А. И.* Закон перемены труда и его влияние на эффективность общественного производства: автореферат ... кандидата экономических наук / А. И. Окрут. Минск, 1984. 20 с.

263. *Осовский Е. Г.* Альтернативная педагогика 20-х гг. XX в. / Е. Г. Осовский // *Педагогика*. 1992. № 3–4. С. 74–81.

264. *Осовский Е. Г.* Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917–1940) / Е. Г. Осовский. Москва: Высшая школа, 1980. 285 с.

265. *Очерки истории профессионально-технического образования в СССР* / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Педагогика, 1981. 352 с.

266. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в.* / отв. ред. Э. Д. Днепров. Москва: Педагогика, 1989. 480 с.

267. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в.* / под ред. Э. Д. Днепров [и др.]. Москва: Педагогика, 1991. 448 с.

268. *Панарин А. С.* Народ без элиты / А. С. Панарин. Москва: Алгоритм, 2003. 352 с.

269. *Паначин Ф. Г.* Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки / Ф. Г. Паначин. Москва: Педагогика, 1979. 216 с.

270. *Парслоу Э.* Коучинг в обучении. Практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 204 с.

271. *Парсонс Т.* Система современных обществ: перевод с английского / Т. Парсонс; науч. ред. М. С. Ковалева. Москва: Аспект Пресс, 1997. 270 с.

272. *Педагогика*: учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.

273. *Педагогика*: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Пед. об-во России, 1998. 640 с.

274. *Педагогика и психология высшей школы*: учебное пособие / ред. М.В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.

275. *Педагогика профессионального образования*: учебное пособие / Е. П. Белозерцев [и др.]; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2004. 368 с.

276. *Педагогические технологии реализации многоуровневых вариативных моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства* / Г. М. Романцев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 135 с.

277. *Песоцкая Е. В.* Маркетинг услуг: учебное пособие / Е. В. Песоцкая. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 131 с.

278. *Петренко В. Ф.* Основы психосемантики: монография / В. Ф. Петренко. 2-е изд., доп. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 480 с.

279. *Петренко М. А.* Концептуализация педагогической интеракции в условиях самоорганизации / М. А. Петренко // Уровневое образование как пространство профессионально-личностного становления выпускника вуза: материалы Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2010. С. 58–65.

280. *Петров М. К.* Язык, знак, культура [Электронный ресурс] / М. К. Петров. Режим доступа: <http://www.runivers.ru/lib/book6241/144994/>.

281. *Петровский А. В.* Введение в психологию / А. В. Петровский. Москва: Академия, 1995. 496 с.

282. *Петухов В. В.* Природа и культура / В. В. Петухов. Москва: Тривала, 1996. 134 с.

283. *Пивоваров Д. В.* Философия религии: учебное пособие / Д. В. Пивоваров. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 640 с.

284. *Пирогов С. В.* Концептуальные модели управления развитием города / С. В. Пирогов // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2012. № 1 (17). С. 114–128.

285. *Платова Г.* Мы окажемся в стране недоучек / Г. Платова // Советская Россия. 2008. 27 марта.

286. *Попов А. А.* Социально-антропологические основания практик современного образования / А. А. Попов // *Философия образования.* 2008. № 2 (23). С. 255–261.

287. *Попов А. А.* Социально-философские основания современных практик открытого образования: автореферат диссертации ... доктора философских наук / А. А. Попов. Томск, 2009. 49 с.

288. *Попов А. А.* Философия открытого образования: социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности: монография / А. А. Попов. Томск: Бия, 2008. 279 с.

289. *Попов А. Л.* «1С: Предприятие 8» и формирование современной социально-экономической картины мира [Электронный ресурс] / А. Л. Попов. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/51025369.pdf>.

290. *Попов А. Л.* Автоматизация учета и приложения методов математического программирования, распознавания образов в экономике / А. Л. Попов // *Вестник Уральского института экономики, управления и права.* 2015. № 3 (32). С. 4–11.

291. *Попов А. Л.* О связи экономики, математики и информатики в современных условиях / А. Л. Попов // *Вестник Уральского института экономики, управления и права.* 2013. № 4 (25). С. 78–80.

292. *Попов А. Л.* Системы поддержки принятия решений [Электронный ресурс] / А. Л. Попов. Режим доступа: [http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1676/5/1335843\\_schoolbook.pdf](http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1676/5/1335843_schoolbook.pdf).

293. *Попова Е. В.* Онтологическая и гносеологическая специфика нормы / Е. В. Попова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 122 с.

294. *Попова Н. В.* Личностно-развивающие основы молодежной политики на современном промышленном предприятии: монография / Н. В. Попова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2008. 400 с.

295. *Предметно-ориентированные* информационные системы контроля / А. Л. Попов [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2005. 248 с.

296. *Прибыль и народ* / подг. А. Мешков // *Литературная газета.* 2007. 21–27 нояб.

297. *Промышленная социальная психология* / под ред. Е. С. Кузьмина, А. А. Свенцицкого. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1982. 205 с.

298. *Профессиональная педагогика* / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. Москва: Эгвес, 2010. 456 с.

299. *Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям* / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Профессиональное образование, 1997. 512 с.
300. *Профессионально-педагогические понятия: словарь* / сост. Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.
301. *Прохоров Г. М. Древняя Русь как историко-культурный феномен* / Г. М. Прохоров. Санкт-Петербург: Изд-во О. Абышко, 2010. 320 с.
302. *Пруель Н. А. Образование как общественное благо: Воспроизводство, распределение и потребление: диссертация ... доктора социологических наук* / Н. А. Пруель. Санкт-Петербург, 2002. 296 с.
303. *Пряжникова Е. Ю. Профориентация: учебное пособие для студентов высших учебных заведений* / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. Москва: Академия, 2005. 496 с.
304. *Пугачев В. День грядущий на закате* / В. Пугачев // Советская Россия. Отечественные записки. 2008. 10 янв.
305. *Пушкин А. С. О народном воспитании* / А. С. Пушкин // Собрание сочинений: в 10 томах / А. С. Пушкин. Москва: Художественная литература, 1976. Т. 7. С. 355–360.
306. *Реан А. А. Психология изучения личности: учебное пособие* / А. А. Реан. Санкт-Петербург: Изд-во В. А. Михайлова, 2000. 288 с.
307. *Реан А. А. Социальная педагогическая психология* / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. Санкт-Петербург: Питер, 1990. 416 с.
308. *Рогозин Д. О. Прыжок в шестое поколение [Электронный ресурс]* / Д. О. Рогозин. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/03/28/rogozin.html>.
309. *Родичев Н. Ф. Профориентационно значимая компетентность старшеклассника [Электронный ресурс]* / Н. Ф. Родичев. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-17.htm>.
310. *Розов В. На крючке позолоченном* / В. Розов // Советская Россия. 1998. 20 авг.
311. *Романов Б. А. Люди и нравы Древней Руси. Историко-бытовые очерки XI–XIII вв.* / Б. А. Романов. 3-е изд. Москва: Наука, 2002. 240 с.
312. *Романцев Г. М. Проблемы и перспективы развития высшего рабочего образования* / Г. М. Романцев // Профессионально-педагогическое образование: сборник научных трудов: в 2 частях. Екатеринбург, 1994. Ч. 1. С. 83–89.

313. *Романцев Г. М.* Теоретические основы высшего рабочего образования / Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.

314. *Романцев Г. М.* Теоретические основы развития начального профессионального образования в России: диссертация ... доктора педагогических наук / Г. М. Романцев. Екатеринбург, 1998. 469 с.

315. *Романцев Г. М.* Теория профессиональной педагогики: вопросы определения предмета и развития методологии / Г. М. Романцев, Н. О. Вербицкая // Профессиональная педагогика: становление и пути развития: материалы научно-практической конференции, Екатеринбург, 11–12 апр. 2006 г.: в 3 частях. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. Ч. 1. С. 15–19.

316. *Ронжина Н. В.* Научное образование как общеметодологическая проблема: монография / Н. В. Ронжина, И. В. Ронжин. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 152 с.

317. *Ронжина Н. В.* Предмет и методы профессиональной педагогики / Н. В. Ронжина // Наука – образованию: материалы окружной научно-практической конференции: в 2 частях, Екатеринбург, 7–8 дек. 2010 г. Екатеринбург: Раритет, 2010. Ч. 2. С. 13–19.

318. *Ронжина Н. В.* Предмет профессиональной педагогики / Н. В. Ронжина // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2011. № 5–6. Т. 17. С. 241–244.

319. *Ронжина Н. В.* Развитие ремесленничества как способ модернизации экономики России / Н. В. Ронжина, Э. П. Байбатырова // Актуальные вопросы модернизации экономики и профессионального образования России: материалы 8-й Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов, Екатеринбург, 29 апр. 2011 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. С. 130–135.

320. *Ронжина Н. В.* Формирование компетентно развитой личности как цель непрерывного профессионального образования / Н. В. Ронжина // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 19–29 мая 2011 г.: в 2 частях / Ин-т развития образования. Екатеринбург, 2012. Ч. 2. С. 61–66.

321. *Российская социологическая энциклопедия* [Электронный ресурс] / под общ. ред. Г. В. Осипова. Режим доступа: <http://voluntary.ru/dictionary>.

322. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 720 с.
323. *Русская доктрина* / под общ. ред. А. Б. Кобякова, В. В. Аверьянова. Москва: Русский предприниматель, 2005. 363 с.
324. *Семенов Е. В.* Кооперация деятельности как проблема исторического материализма / Е. В. Семенов. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1983. 176 с.
325. *Сергеев К. В.* «Периферийное знание» в дискурсе креативности: социальные сети интересного // Политические исследования. 2003. № 1. С. 50–62.
326. *Серкин В. П.* Методы психосемантики: учебное пособие для студентов вузов / В. П. Серкин. Москва: Аспект Пресс, 2004. 207 с.
327. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. Санкт-Петербург: Социально-психологический центр, 1996. 349 с.
328. *Симчера В.* Где ресурсы модернизации? / В. Симчера, А. Нагорный // Завтра. 2010. № 3 (844).
329. *Сковорода Г. С.* Сочинения: в 2 томах / Г. С. Сковорода. Москва: Мысль, 1973. Т. 1. 509 с.
330. *Скрипак Е. И.* К вопросу о понятии «образовательная услуга» [Электронный ресурс] / Е. И. Скрипак. Режим доступа: <http://www.history.kemsu.ru/>.
331. *Скурат К. Е.* Православные основы культуры в памятниках литературы Древней Руси / К. Е. Скурат. Москва, 2003. 128 с.
332. *Слободчиков В. И.* Антропологический смысл исследовательской работы школьников [Электронный ресурс] / В. И. Слободчиков. Режим доступа: [http://rl-online.ru/articles/rl01\\_06/530.html](http://rl-online.ru/articles/rl01_06/530.html).
333. *Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
334. *Смирнов И. П.* Теория профессионального образования / И. П. Смирнов. Москва: Российская академия образования: НИИРПО, 2006. 320 с.
335. *Смирнов С. А.* Антропология образования: дискурс и практика или образование как институт человека [Электронный ресурс] / С. А. Смирнов. Режим доступа: <http://www.antropolog.ru/doc/persons/smirnov/smirnov57>.

336. *Современный словарь по педагогике* / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.

337. *Сообщества практики для инновационных компаний* / под ред. Ю. М. Плотинского. Санкт-Петербург: RUSMESCO, 2007. 192 с.

338. *Социологический энциклопедический словарь* / под ред. Г. В. Осипова. Москва: Инфра-М, 1998. 480 с.

339. *Социология: энциклопедия* [Электронный ресурс] / сост. А. А. Грицанов [и др.]. Режим доступа: <http://voluntary.ru/dictionary>.

340. *Станкевич Г. Л.* Диалог как практика расширения пространства человеческих ресурсов [Электронный ресурс] / Г. Л. Станкевич, Н. Г. Станкевич. Режим доступа: <http://prometa.ru/archive/policy/capital/reports/0>.

341. *Стариков В. В.* Бенчмаркинг – путь к совершенству [Электронный ресурс] / В. В. Стариков. Режим доступа: <http://www.mavriz.ru/articles/2006/4/4550.html>.

342. *Стариков Н.* Кризис: как это делается? / Н. Стариков. Санкт-Петербург: Лидер, 2010. 304 с.

343. *Степанова И. Н.* Духовность как качество личности и проблема ее воспитания: учебное пособие / И. Н. Степанова. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2004. 155 с.

344. *Стоунхаус Д.* Управление организационным знанием / Д. Стоунхаус // Менеджмент в России и за рубежом. 1999. № 1. С. 15–26.

345. *Стрельцов Н. Н.* Теоретические истоки и эволюция концепций «массового общества» / Н. Н. Стрельцов // Вопросы философии. 1970. № 12. С. 115–121.

346. *Стюарт Т.* Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организаций: сборник / Т. Стюарт // Новая постиндустриальная волна на Западе: антология / под ред. В. Л. Иноземцева. Москва: Academia, 1999. С. 372–400.

347. *Тест* смысложизненные ориентации (методика СЖО) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/256>.

348. *Титс С.* Язык организаций. Интерпретация событий и создание значений: перевод с английского / С. Титс, Л. Коэн, Д. Массон. Харьков, 2008. 324 с.

349. *Тоффлер Э.* Третья волна: перевод с английского / Э. Тоффлер. Москва: АСТ, 1999. 261 с.

350. *Трубина Е. Г.* Город в теории: опыты осмысления пространства / Е. Г. Трубина. Москва: Новое литературное обозрение, 2011. 520 с.

351. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 томах / К. Д. Ушинский. Москва: Наука, 1990. Т. 5. 528 с.

352. *Федоров В. А.* Научно-образовательная школа «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования в России» академика РАО Г. М. Романцева / В. А. Федоров, Ф. Т. Хаматнуров // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2010. № 10 (78). С. 126–140.

353. *Фишер С.* Экономика: перевод с английского / С. Фишер, Р. Дорнбуш, Р. Шмалензи; общ. ред. и предисл. Г. Г. Сапова. Москва: Дело, 1993. 864 с.

354. *Флоренский П. А.* Имеславие как философская предпосылка / П. А. Флоренский // Сочинения: в 2 томах / П. А. Флоренский. Москва: Правда, 1990. Т. 2: У водоразделов мысли. С. 281–321.

355. *Флорида Р.* Креативный класс: люди, которые меняют будущее: перевод с английского / Р. Флорида. Москва: Классика–XXI, 2007. 421 с.

356. *Хаматнуров Ф. Т.* Интегрированная подготовка квалифицированных рабочих: проблемы и перспективы / Ф. Т. Хаматнуров // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2007. № 3 (45). С. 37–41.

357. *Хаматнуров Ф. Т.* Этические знания педагога: исторический аспект / Ф. Т. Хаматнуров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 58 с.

358. *Худякова Н. Л.* Аксиологические основы поведения человека: учебное пособие / Н. Л. Худякова. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. 109 с.

359. *Хьелл Л.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. Санкт-Петербург: Питер Пресс, 1997. 608 с.

360. *Хэнди Ч.* Время безрассудства / Ч. Хэнди. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.

361. *Чангли И. И.* Труд. Социологические аспекты теории и методологии исследования: монография / И. И. Чангли. 4-е изд. Москва: ЦСПиМ, 2010. 608 с.

362. *Человек и экономика: справедливость и базисная демократия против тоталитаризма рынка и капитала: монография / Г. Ш. Антонова [и др.]; под общ. ред. А. В. Бузгалина, М. И. Войекова.* Москва: Экономика, 2011. 556 с.

363. *Чистякова С. Н.* Твоя профессиональная карьера: методика: книга для учителя / С. Н. Чистякова, И. А. Умовская, Т. И. Шалавина; под ред. С. Н. Чистяковой. Москва: Просвещение, 2006. 160 с.

364. *Что такое модернизация и как ее понимает президент Медведев [Электронный ресурс].* Режим доступа: <http://liberty.ru/Themes/СНто-такое-modernizaciya-i-kak-ee-ponimaet-prezident-Medvedev>.

365. *Шаталова Н. И.* Трудовой потенциал работника: проблемы функционирования и развития / Н. И. Шаталова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 1998. 235 с.

366. *Шевырев А. В.* Креативный менеджмент: синергетический подход / А. В. Шевырев. Белгород: ЛитКараВан, 2007. 272 с.

367. *Шмелев А. Г.* Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А. Г. Шмелев. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 158 с.

368. *Шнайдер Г. Й.* Криминология: перевод с немецкого / Г. Й. Шнайдер. Москва: Прогресс-Универс, 1994. 502 с.

369. *Шюц А.* Избранное: Мир, светящийся смыслом: перевод с немецкого и английского / А. Шюц. Москва: РОССПЭН, 2004. 1056 с.

370. *Эльконин Б. Д.* Идеи развития и антропологические практики / Б. Д. Эльконин // Архэ: культуротехнический альманах. 2004. № 5. С. 39–56.

371. *Энгельс Ф.* Общественные классы – необходимые и излишние / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1961. Т. 19. С. 296–299.

372. *Энгельс Ф.* Письмо Джорджу Уильяму Ламплу. 11 апреля 1893 г. / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1966. Т. 39. С. 55–56.

373. *Энгельс Ф.* Происхождение семьи, частной собственности и государства / Ф. Энгельс. Москва: Политиздат, 1986. 240 с.

374. *Энгельс Ф.* Развитие социализма от утопии к науке / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1961. Т. 19. С. 185–230.

375. *Энциклопедия профессионального образования*: в 3 томах / под ред. С. Я. Батышева. Москва: АПО, 1999. Т. 2. 568 с.

376. *Юридический энциклопедический словарь* / под ред. А. Я. Сухарева. Москва: Советская энциклопедия, 1984. 418 с.

377. *Юркевич П. Д.* Философские произведения / П. Д. Юркевич. Москва: Правда, 1990. 670 с.

378. *Яблоков А. В.* Эволюционное учение / А. В. Яблоков, А. Г. Юсуфов. Москва: Высшая школа, 2006. 318 с.

379. *Якобсон П. М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. Москва: Просвещение, 1969. 498 с.

380. *Ямбург Е. А.* Близорукий бухгалтер пришел на смену учителю [Электронный ресурс] / Е. А. Ямбург. Режим доступа: <http://www.novayagazeta.ru/society/52529.html>.

381. *Ясперс К.* Идея университета / К. Ясперс; пер. с нем. Т. В. Тягуновой; ред. пер. О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та, 2006. 159 с.

382. *Andrioukhina L. M.* L'ontologie de la création dans les travaux d'A.F. Losev et les pratiques créatives contemporaines / L. M. Andrioukhina // Slavica Occitania L'œuvre d'Alekseï Losev dans le contexte de la culture européenne. Maryse Dennes (éd.) Tolosae Toulouse A. D. MMVIII 2010.

383. *Clark B. R.* Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation / B. R. Clark // Issues in Higher Education. Paris: IAU Press, Pergamon, Elsevier Science, 1998.

384. *Flexner A.* Universities: American, English, German / A. Flexner. New York: Oxford Univ. Press, 1930.

385. *Giddens A.* Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis / A. Giddens. London: Macmillan Press, 1979.

386. *Giddens A.* New rules of sociological method / A. Giddens. London: Hutchinson, 1976.

387. *Giddens A.* Power, the dialectic of control and class structuration / A. Giddens // Social class and the division of labor. Cambridge.

388. *Lefebvre H.* The Production of Space / H. Lefebvre. Oxford: Blackwell, 1991.

389. *Mumford L.* The culture of the cities / L. Mumford. Westport, Connecticut. Greenwood Press Reprint, 1981.

390. *Parsons T.* Higher Education, Changing Socialization and Contemporary Student Dissent / T. Parsons, G. M. Platt // *Aging and Society* / Ed. by M. Riley et al. New York: Russel Sage, 1971.

391. *Ruz A.* El pueblo maya. Mexico, 1981 [Electronic resource] / A. Ruz. Access mode: [http://www.telenir.net/istorija/narod\\_maija/p7.php](http://www.telenir.net/istorija/narod_maija/p7.php).

392. *The Science of Creativity* // *Management Development Review*. 1997. Vol. 10. Num. 6.

393. *Thurow L.* Investment in Human Capital / L. Thurow. Belmont, 1970.

394. *Wirt L.* Urbanism, as way of life. In. R. Sennet [Electronic resource] / L. Wirt; пер. В. В. Вагина // *Classical essays in urban culture*. Appleton Century Grofts. New York. 1969. Access mode: <http://www.urban-club.ru/?p=99>.

## Сведения об авторах

*Андрюхина Людмила Михайловна*, доктор философских наук, заведующая кафедрой теории и методики физической культуры Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ);

*Гончаров Сергей Захарович*, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, культурологии и искусствоведения РГППУ;

*Журавлева Людмила Анатольевна*, кандидат философских наук, профессор кафедры социологии РГППУ;

*Кислов Александр Геннадьевич*, доктор философских наук, профессор кафедры права РГППУ;

*Попов Аркадий Леонидович*, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математической экономики Уральского федерального университета (УрФУ);

*Попова Елена Валентиновна*, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, культурологии и искусствоведения РГППУ;

*Попова Наталья Викторовна*, кандидат философских наук, доцент кафедры организации работы с молодежью УрФУ;

*Реньи Марина Александровна*, кандидат философских наук, директор Института развития территориальных систем профессионально-педагогического образования РГППУ;

*Ронжина Наталья Владимировна*, доктор педагогических наук, доцент кафедры права РГППУ.