

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
СИБИРСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ И ПРАВА**

**ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО
И КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПОТЕНЦИАЛА В СИБИРИ
(РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)**

ТЕМАТИЧЕСКИЙ СБОРНИК
Выпуск 1

Новосибирск, 2000

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
СИБИРСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ И ПРАВА**

**ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО
И КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПОТЕНЦИАЛА В СИБИРИ
(РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)**

ТЕМАТИЧЕСКИЙ СБОРНИК

Выпуск 1

**Ответственный редактор
кандидат философских наук
*В.С.Шмаков***

Новосибирск, 2000

Сборник издан в рамках интеграционного проекта СО РАН "Полиэтнические сообщества Сибири и Казахстана: комплексный мониторинг процессов социальной модернизации. 2000–2002 гг." – № 41 (разделы 2 и 3), и интеграционного проекта "Духовная культура народов Сибири" – № 38 (раздел 1), при содействии Российского гуманитарного научного фонда (проект № 99-03-14038).

Редакционная коллегия:

Вольский А.Н.; Еремин С.Н., к.филос.н.; Мархинин В.В., д.филос.н.; Нечипоренко О.В., к.филос.н.; Садалова Т.М., к.ф.н.; Садовой А.Н., к.и.н.; Супрун В.И., д.филос.н.; Шмаков В.С., к.филос.н. (отв. редактор)

Рецензенты:

доктор философских наук Н.В. Наливайко
кандидат философских наук А.М. Аблажей
кандидат исторических наук А.А. Николаев

Проблемы развития научного и культурно-образовательного потенциала в Сибири (Региональный аспект). Тематический сборник / Под ред. В.С. Шмакова – Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения РАН, 2000. – Вып. 1. – 316 с.

Сборник содержит материалы регионального семинара "Проблемы развития научного и культурно-образовательного потенциала в Сибири (Региональный аспект)", организованного Институтом философии и права СО РАН. В сборнике представлены материалы по следующим проблемам: современное развитие науки и подготовка научных кадров; интеграция науки и образования, современные исследовательские программы; современное состояние развития образования в регионах Сибири.

Статьи сборника рассчитаны на специалистов и широкий круг читателей, интересующихся проблемами развития науки и образования в Сибири.

ВВЕДЕНИЕ

В последнее десятилетие заметно изменился понятийный ряд общественных наук и, в частности, одно из ключевых понятий “развитие” фактически оказалось вытесненным термином “выживание”. Тем самым, на уровне специализированного сознания произошла фиксация направленности “реформирования” российского общества, точнее говоря, его перехода в новое качество, характеризуемое итоговым понятием “системный кризис”. Вместе с тем, кризис общества, сколь глубоким бы он ни был, является хотя и запредельным, но реальным существованием социальной системы, общественной жизни, более того, лишь ее исторически ситуативной формой, определяемой как ограниченное во времени состояние бифуркации. Сама общественная жизнь, даже в этом состоянии, сохраняет имманентно присущую ей диалектическую противоречивость так, что состояние кризиса, хотя и наводит, по выражению Хосе Ортега-и-Гассета, на невеселые мысли, полагает в конечном счете и свое отрицание. Это очевидно, поскольку период кризиса – это одновременно острое осмысление вероятностного хода общественного развития, определение диапазона возможных социальных инициатив и действий и, наконец, выбор вектора развития, необходимого и достаточного и для выхода из ситуации бифуркации, для практического открытия новых перспектив. Этот переход от “хаоса к порядку” в российской действительности может означать переход от иллюзий об абсолютно организующем начале рыночных отношений к трезвой оценке классического тезиса о целеполагающем характере человеческой деятельности и необходимости взвешенного ее присутствия, наряду с творческой спонтанностью, на уровне социальной системы как таковой.

Состояние российского общества известно. Однако известное не является синонимом познанного. Очевидно, что научная рефлексия критически отстает от потребностей соответствующего осмысления практики общественной жизни. Это обусловлено, как минимум тремя обстоятельствами: превращением общества в тотальное проблемное поле; растущим ограничением возможностей самой общественной науки, находящейся в кризисе; периодом смены познавательных парадигм,

поскольку само изменение предмета познания диктует соответствующее изменение в подходах и методах научных исследований, в самом типе осмысления происходящих и перспективных перемен. Вместе с тем, использование (еще сохранившихся) возможностей отечественной общественной науки и ее ускоренное развитие – одно из условий достойного самоопределения России в мировом сообществе. Для этого науке необходимо решить (или приступить к решению) ключевых познавательных задач, связанных с определением необходимых условий для трансформации процессов выживания общества в процессы его поступательного развития.

Если “цель есть отрицательное определение ситуации” (И.Кант), то для развития целеполагающего действия необходима научная рефлексия состояния российского общества. Это одно из направлений научной рефлексии. Другое его направление – предвидение, или научно обоснованное формирование образа будущего в качестве общего вектора для управленческих, организационных и вообще всех практических действий, поскольку, и с этим трудно не согласиться, “смысл знания в предвидении, а смысл предвидения в обеспечении действия” (Огюст Конт).

Необходимость такого рода исследований, включающих в себя глубоко эшелонированную структуру общих и частных проблем, приобретает ныне абсолютный характер, возможность же их осуществления – относительна, т.е. отчасти ресурсно, отчасти политически, но существенно ограничена. Эта ограниченность, фактическая невозможность вести соответствующие исследования достаточно широким фронтом и на систематической основе естественным образом вызывает к жизни, феномен “приоритетов”, так что существующим проблемам (или научным направлениям), как бы придается ранг актуальности и соответствующей поддержки. При всех элементах случайности и формализма процедуры, она обоснована общими ресурсными ограничениями, а также действительными различиями в актуальности, обусловленными внутринаучными или внешними науке потребностями.

Вместе с тем, введение степеней приоритетности исследования тех или иных социальных предметностей оказывается в известной мере

искусственным, поскольку в целом речь идет о научной рефлексии органической целостности – общества, элементы которого находятся в универсальной взаимосвязи. Более того, адекватное познание отдельной предметности оказывается невозможным вне ее связи с другими предметностями: все они, в конечном счете, являются результатом и условием существования друг друга. Так что невозможно выстраивать социальное познание по принципу: сначала мы углубленно исследуем предметность X, затем уделим внимание Y, а затем, если до этого дойдет дело, то и предметности Z. Но приоритетность все же оправдана, если речь идет о структурообразующих, базисных для общественного развития явлениях, процессах и подсистемах. Их анализ позволит зафиксировать глубинные, ведущие, причинно-следственные связи, а наличие универсального взаимодействия всех элементов органического целого так или иначе втянет в орбиту основного направления познания соответствующий контекст. В свою очередь его анализ станет условием познания основного предмета, а в конечном счете познания общественной реальности как единства многообразного.

Приоритеты для общественной науки в условиях системного кризиса России все отчетливее диктует сама жизнь, логика необходимости возрождения страны. Эти приоритеты условно можно представить как тактические и как стратегические. Если первые определяются, прежде всего, потребностью рефлексии текущих задач и проблем “выживания”, рефлексией состояния социальной системы, то вторые, не отрицая познания в режиме “сейчас и здесь”, в более существенной мере акцентированы на исследовании явлений, процессов и структур непосредственно связанных с перспективным развитием общества, являющихся потенциальными носителями и “строителями” образа будущего. В этом аспекте приоритетность стратегического характера все очевиднее приобретает проблематика науки, образования и культуры. Данные социальные феномены являясь основными механизмами развития и воспроизводства научного знания и наукоемких сфер деятельности, самого человека, особенных характеристик социальных взаимодействий и образа жизни в целом, действительно оказываются на острие общественного строительства. При верном выборе вектора этого

строительства они способны совершить качественную трансформацию российского общества, обеспечить устойчивое социальное развитие.

Растущее осознание критической общественной важности науки, образования и культуры, поддерживает и даже усиливает тенденцию к их исследованию, а при элиминации известной теоретико-методологической парадигмальности расширяет диалогичность не только в области исследований, но и по поводу отношения власти к данным структурам, их места и роли в реформируемой России. Последнее составляет особый предмет размышлений и научных исследований, в т.ч. и для фиксации еще сохранившегося научного, образовательного и культурного порога “выживаемости”, за которым проглядываются необратимые процессы критического разрушения этих потенциалов в условиях “дикого рынка”.

Оценка состояния данных потенциалов далека даже от осторожного оптимизма. И дело здесь не в простом указании на количественные показатели ресурсного обеспечения науки, образования и культуры, соответствующее количественное состояние кадрового состава, материальных компонент работы и жизни и т.д. Важно и другое – ослабление целевых функций данных социальных институтов, связанное отчасти с их внутренней дезорганизацией, отчасти с психологическим состоянием людей, жизненные ориентиры которых подверглись разрушающему давлению ценностных систем, характерных для эпохи “первоначального накопления”. Нет смысла дополнительно обосновывать негативные социальные и психологические феномены, возникающие как следствие полной или частичной невостребованности специальной подготовки и способностей людей, занятых в ранее достаточно престижных сферах общественного производства.

Что касается отечественной науки, то диапазон оценок ее состояния удручающе узок и фактически все они группируются вокруг определений “тяжелое”, “кризисное”, или даже “катастрофическое”. Отдельные островки благополучия не выглядят пробивающей себе дорогу тенденцией общего оздоровления, так что придание особенному статусу общего, будь оно предпринято, явно окажется опережающим действительность. Пока же действительны внутренняя и внешняя эмиграция ученых, распадение научных школ и целых направлений, ослабление мотиваций к углубленному систематическому познанию,

сбои в воспроизводственном механизме науки, связанные с падением престижа научного труда в глазах молодежи, усваивающей новые (и часто ложные) символы престижа и т.д.

Не меньше проблем и в отечественной системе образования, еще недавно считавшейся одной из лучших в мире и служившей образцом даже для наиболее развитых стран. Нерефлексируемое реформирование России естественным образом вовлекло в свою орбиту и эту систему. Она также как и наука подверглась (и подвергается) не действительному и позитивному реформированию, а скорее деформированию как в своей структуре, так и в содержании деятельности. Более того, беспрецедентное социальное расслоение российского общества вызывает к жизни исторически ретроградную тенденцию элитаризма, так что на пути к качественному и престижному образованию возникает “имущественный ценз”, хотя и не абсолютно, но заметно фиксирующий соответствующее распределению ресурсов и социальных позиций распределение такой ценности как образование. И это далеко не только проблема принципов общественной морали, это также и существенная практическая проблема, сопряженная с перспективами общественного прогресса, единственно возможного на основе поиска талантов в поле всего молодого поколения.

Реформирование российского общества критически актуализировало и проблемы культуры, прежде всего культуры духовной. В основе возникших здесь коллизий как на уровне сознания, так и опосредованного им поведения и воспроизводства социальных взаимодействий лежит противоречие двух принципов: индивидуализма и коллективизма, соответствующих им ценностных систем. Метафизическое разведение этих принципов, сменившееся тяжелым поиском их разумного сочетания, также резко проблематизировало все сферы духовной жизни российского общества, поставило на острие научных интересов проблему человека, его духовного мира, определяющего в конечном счете, основные характеристики социальной системы. Нельзя не отметить и проблему развития национальных культур, установления на этой основе новых межкультурных отношений. Последнее не является однопорядковым процессом, так что исходно, на этапе культурной самоидентификации народов России почти закономерно возникновение

межкультурных противоречий и даже конфликтов, особенно если учесть возрастающую роль различных религий в процессах отмеченной самоидентификации. Есть многообразие и есть единство и движение к органическому единству многообразного – это социальный процесс, а такой процесс всегда неоднозначен и противоречив, что реально демонстрирует реформируемое российское общество.

При всей сложности состояния науки, образования и культуры они все еще обладают потенциалом для выполнения своих целевых функций и, что самое главное, сохраняют способность к самовоспроизводству, а при более благоприятных внешних условиях – и для прогрессирующего развития. Вместе с тем далеко не исчерпан резерв их “выживания”, развития и усиления конструктивной роли в реформируемом обществе за счет углубления интеграционных процессов, прежде всего по наиболее перспективным линиям “наука- образование”, “образование – культура”. Это как бы внутренний резерв данных социальных институтов, одно из условий процесса их взаиморазвития в его качественном аспекте. Интенсификация обмена продуктами своей деятельности в устойчивом и структурно фиксированном режиме несет в себе не только дополнительную возможность “выживания” каждого из элементов, но вместе с тем, формирования такой органической общественной подсистемы, которая может явиться одним из инструментов “прорыва” российского общества к состоянию, адекватному ее историческим возможностям. Это тем более вероятно, если учесть, что именно данная подсистема является носителем и продуцентом научных достижений и человекомерных ценностных систем.

Как общее проявляет себя через особенное, так и проблематика науки, образования, культуры, являясь общероссийской, приобретает особенные региональные характеристики. Так она оказывается специфической для Сибири, поскольку именно здесь усилиями выдающегося ученого и организатора науки В.А.Коптюга и его последователей удалось в наибольшей мере сдержать внешнее разрушающее воздействие на науку, существенно сохранить потенциал Сибирского отделения РАН. Здесь развитая система образования, в т.ч. высшего; многонациональная культура, быть может в меньшей степени, чем где либо в России, подвергнутая эрозии внешних ценностных

систем. Так что не только выживание, но и развитие научного, образовательного и культурного потенциала Сибири, их интеграции в качестве особенного предмета научной рефлексии представлены эмпирически.

Одним из проявлений действительного научного и практического интереса к рассмотренной выше проблематике явилось проведенное в мае 1999 года Институтом философии и права СО РАН совместного с Сургутским государственным университетом и при финансовой поддержке РГНФ научного семинара “Проблемы развития научного и культурно-образовательного потенциала в Сибири (Региональный аспект)”.

В работе семинара (руководитель к.филос.н. В.С. Шмаков) приняли участие ведущие ученые, преподаватели вузов, научная молодежь. Был поднят и обсужден широкий спектр проблем современного состояния, а также перспектив развития (в том числе интеграции) сибирской науки, образования и культуры. Не остались в стороне и вопросы теоретико-методологического характера, существенные для выработки новых методов и подходов к анализу выделенной предметности.

Сборник, представляемый читателю, содержит лишь часть научных материалов семинара. Ряд его статей носит поисковый и дискуссионный характер, отражающий сам характер подобного рода научных встреч, другие констатируют эмпирическое состояние исследуемых предметов, но все они, в явной или не явной форме, фиксируют начавшийся поиск вектора действительного решения проблем науки, образования и культуры в качестве условия перехода Сибири в режим устойчивого социального развития.

*к.филос.н.
Еремин С.Н.*

РАЗДЕЛ 1

СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ НАУКИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Бойко В.И.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Основатель Сибирского Отделения РАН М.А.Лаврентьев говорил, что не надо быть пророком, чтобы предсказать: с каждым годом роль науки, ее влияние на все стороны человеческой деятельности будут стремительно возрастать. Заложенные в основания деятельности СО РАН методологические, научно-организационные и научно-идеологические принципы не только не потеряли своего прогрессивного значения, но требуют и сегодня нового развития и реализации в практике.

Научно-идеологические (или научно-политические принципы), которые проводило и реализует сегодня сообщество сибирских ученых, составляют основу политики и идеологии такого социального организма, как Сибирское Отделение. Выделим из этих принципов наиболее значимые.

Первый – в процессе формирования научного центра на востоке страны. В его основу был заложен принцип органичного сочетания фундаментальных и прикладных исследований, естественных и социальных наук.

Второй – в рамках Сибирского отделения произошло объединение научного и образовательного потенциала с целью качественной подготовки специалистов, в том числе научных сотрудников. Этот принцип был реализован с открытием Новосибирского государственного университета. Единство процессов познания и образования нашло выражение в технологиях и механизмах их взаимодействия, начиная с преподавания общих дисциплин, спецкурсов и до создания спецшкол (типа физико-математической школы) на основе конкурсного отбора одаренных детей и подготовки их в НГУ. Значимой была и политика предоставления студентам исследовательской базы СО РАН и включение их еще на этой стадии в научные коллективы.

Третий – создание “пояса внедрения” (“пояса М.А.Лаврентьева”), которое предусматривало формирование технологий более быстрого и эффективного внедрения научных разработок в производственную практику.

Четвертый – в основу организации науки была положена также система крупных и общественно-значимых мероприятий, проектов и программ. Сюда входят ежегодные конференции по темам: научно-технический и социальный прогресс; социально-экономическое развитие Сибири; программа “Сибирь” и др. Как правило, в широкой аудитории были представлены ведущие ученые, директора, первые лица партийного и государственного управления, работники управления из Центра. Это позволяло не только подводить итоги, но и рассматривать концептуальные предложения, стратегические и тактические цели и задачи развития Сибири. Таким образом СО РАН выполняло и научно-идеологическую функцию – формируя некоторое единство целей и ценностей производственной и социальной жизни в Сибири.

Можно было бы продолжить ряд принципов организации СО РАН. Например, принципиальное значение имело развитие Академгородка как системообразующей формы научной, производственной, социальной, культурной жизни единого социального организма. Но это – отдельная тема. Здесь же необходимо отметить, что десять лет назад существовали вполне благоприятные условия для естественного роста, ротационных процессов, финансового и материально-технического обеспечения основной деятельности научно-исследовательских коллективов, реализации крупных принципиальных решений. Сегодняшнюю ситуацию нельзя назвать сколько-нибудь близкой к благополучной. Здесь и причины, связанные с непредсказуемым изменением политического курса социального, экономического, культурного и духовного развития страны, и глобальный кризис, переживаемый мировым сообществом.

Системный цивилизационный кризис проявился практически во всех сферах жизнедеятельности и – основа кризиса в самом человеке. Человек, особенно в XX веке, интенсивно наращивал знания и умение, но новое сознание и мировоззрение формировалось медленно – сохранялись интересы, цели жизни (выживания), характерные для более ранних форм общественной организации. Цели и ценности “горячих”

войн и “холодного противостояния” находят выражение в концепциях “жизненного пространства”, “национальных интересов”, транслируются в новые экономические механизмы, поддерживающие нестабильность и неустойчивость развития.

Следует констатировать, что характер социальных целей и ориентиров человека определяется и сегодня системой ценностей, сложившейся преимущественно в индустриальный период, и зависит от индустриальных структур и институтов. Система ценностей индустриальной культуры фактически обосновывает идентификацию человека с той или иной государственно-территориальной, корпоративно-экономической, социальной, национально-этнической группой. Здесь легко обнаружить главную цель этих институтов, истоки которой лежат в исторически исходной природно-биологической потребности - выжить и жить за счет другого сообщества, индивида. Вместе с тем, защита своей территории, как это было со времен первобытного общества, уходит на второй план – выдвигается идея монополярного мира во главе с США как сверхдержавы, способной “упорядочить мировые процессы” любой ценой¹.

Человечество все больше осознает, что разрушение - это результат собственных действий и его необходимо и можно избежать, сформировав новые цели и ориентиры своей деятельности. Оно осознает необходимость перехода от концепции выживания к умению жить во взаимодействии, что предполагает необходимость становления (формирования) глобального сознания на основе *новой системы ценностей* и гуманизации всей жизни. Важным условием эффективности данной переориентации является определение новых ценностных координат и ориентиров в качестве целевой интегрирующей силы общества, определяющей не только его упорядоченность, но и устойчивое развитие как единой органической системы.² В этих условиях необходима разработка концепции гармоничного взаиморазвития человеческого сообщества и природы, определение оптимального соотношения системы ценностей человека и целей устойчивого развития. Только на этой фундаментальной теоретической основе могут быть выбраны социальные технологии, обеспечивающие оптимальное развитие общественных процессов и явлений.

Как видим, качественная новизна общественных потребностей как глобального, цивилизационного пространства, так и российской действительности диктует необходимость значительного повышения эффективности общественной науки и прежде всего – социогуманитарной, т.е. выходящей за рамки своего предмета и активно использующей *мультидисциплинарный подход*, учитывающей чрезвычайную сложность проблем человечества.³

Следует констатировать, что социогуманитарная наука не располагает в полной мере арсеналом необходимых средств, и в этом аспекте сама нуждается в известной реформации: нестандартных концептуальных методологических основаниях и научно-организационных построениях, технологиях и механизмах деятельности для решения фундаментальных и прикладных задач, глобальных и региональных проблем в системе “природа-общество-человек”. К тому же сама социогуманитарная наука как форма общественного сознания, находится в нерасторжимой связи с политикой, экономикой, материальным производством, сферой образования, культурой, искусством, традициями и другими формами общественного бытия и сознания. Они существенными связями пронизывают и ориентируют научную деятельность, оказывают самое непосредственное воздействие на ее мотивы, организацию, применение ее результатов и т.п.

Наиболее дискуссионной является нарождающаяся *парадигма перехода от иницилируемых самим ученым исследований к целевым*. Такая парадигма начинает оформляться в США в начале 90-х годов, конкурируя с положением, сформулированным полвека назад Ванневаром Бушем: “фундаментом знаний и технологий являются исследования, иницилируемые учеными”. Как считает доктор Эдвард Е. Дэвид-мл., этот переход обусловлен изменением ситуации в мире и прежде всего окончанием холодной войны, а также нарастанием в мире непосредственной угрозы экономике и национальным стандартам жизни со стороны торговой конкуренции.⁴ В России переход от иницилируемых самим ученым исследований к целевым определяется иными причинами и основной из них – катастрофическим сокращением государственного финансирования науки. Поиск любого заказа как практически единственного гаранта выживания, в т.ч. и физического, минимизирует

фундаментальную составляющую, а в ряде случаев дисквалифицирует ученого.

В данной статье рассмотрим методологические и технологические основания взаимодействия науки и социального управления, следование которым в определении государственной научной политике могло бы способствовать повышению эффективности социогуманитарной науки в кризисных условиях России.

Методологию и методику взаимодействия науки и социального управления рассмотрим на основе:

- принципиальной схемы взаимодействия;
- единства технологий деятельности;
- единства механизма отслеживания реализации целей на основе мониторинга.

1. Принципиальная схема взаимодействия науки и социального управления – логическое развитие процесса исследования и управления на трех уровнях:

- теоретическая разработка концепции, моделей, технологий перевода процесса из одного состояния в прогнозное иное;
- правовое обеспечение и правовое нормативное регулирование;
- социальное управление, формирующие цели, ориентиры, институты и субъекты системы управления; оптимальные планы и оперативное управление и т.п. (рис. 1).

Здесь, как видим, речь идет не о разовых заказах науке, а о единстве и логической последовательности в процессе деятельности науки и управления. К сожалению до сих пор эта схема работает в перевернутом виде: управление генерирует концепции, модели; правовые нормы закрепляют их, а на долю общественной науки, как и прежде, остается интерпретация или полное забвение.

*2. Единство деятельности науки и управления на уровне социальной технологии.*⁵ Поставленная задача постепенного перевода слабосбалансированного общества в состояние устойчивого развития с очевидностью требует не только видения необходимого прогнозного состояния общества, определения не только основных целей, ориентиров, системы ценностей, но и возможности использования совокупности

приемов, методов, форм воздействия, которые необходимы для достижения поставленной цели.

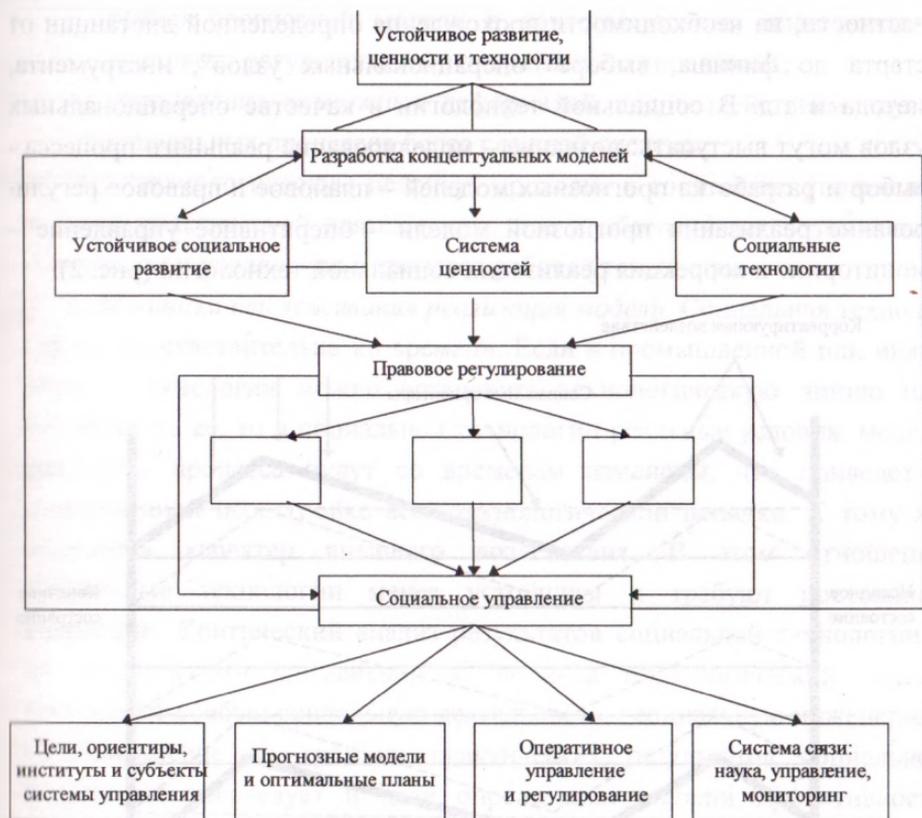


Рис. 1. Интеграция науки и социального управления

Вся совокупность средств, необходимых и достаточных для перевода социального процесса, явления из одного состояния – в другое, прогнозное и составляет понятие *социальная технология*. Такое понимание социальной технологии требует анализа с точки зрения придания обществоведению определенной системы действий для реализации теоретических представлений, законов, выводов в практических целях. В реальности разработка и реализация социальных технологий перевода социальных процессов и явлений из одного состояния в другое осложнена рядом оснований и обуславливает поиск научно-технологических, а в ряде случаев и политических решений.

Поиск социальных технологий во многом базируется на аналогии с естественнонаучными, промышленными, инженерными технологиями, в частности, на необходимости прохождения определенной дистанции от старта до финиша, выборе “операциональных узлов”, инструмента, метода и т.д. В социальной технологии в качестве операциональных узлов могут выступать: познание – моделирование реального процесса – выбор и разработка прогнозных моделей – плановое и правовое регулирование реализации прогнозной модели – оперативное управление – мониторинг и коррекция реализации социальной технологии (рис. 2).

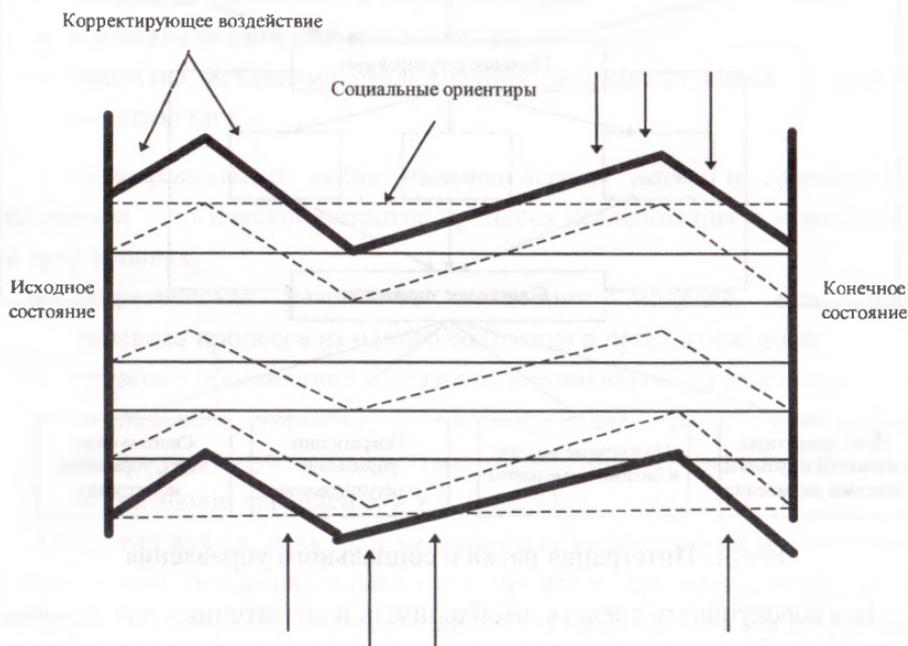


Рис. 2. Социальная технология

Разработка такой “технологической цепочки” предполагает:

- выход общественности (социальных наук) на такую стадию познания, на которой анализ состояния является только началом научной деятельности и проходит еще целый ряд стадий на пути к конечному результату;
- перевод процесса анализа из линейно-описательного в системный, который предполагает выделение элементов целого, их

субординационных и координационных связей, а также связей с внешней средой;

- выбор прогнозной модели в качестве основы планирования, правового регулирования и оперативного управления;
- определение возможных деформаций под воздействием других социальных процессов более сложной системы.

Эту “технологическую цепочку” проходит и социальное управление в своей практической деятельности, что и обеспечивает возможность интеграции и управления в процессе рабочей технологии.

3. *Механизм отслеживания реализации модели.* Социальная технология очень чувствительна ко времени. Если в промышленной или инженерной технологии можно остановить технологическую линию или возобновить ее, то в социальной технологии реальные условия, модель реального процесса будут со временем изменены, что приведет к существенной перестройке всей технологической цепочки. К тому же изменится характер внешнего воздействия. В этом отношении социальные технологии менее устойчивы и требуют постоянной коррекции. Критический анализ результатов социальной технологии в их практическом применении и “починка технологической линии” составляют особую социальную деятельность – социальную инженерию. Сопровождение во времени практических результатов социальной технологии преследует и цели определения степени эффективности новых экономических, политических и других воздействий на протекание данного процесса или их непредвиденные, побочные “шумы” в других сферах человеческой деятельности.

Таким образом, разработка социальных технологий диктуется необходимостью перевода реального процесса, явления из одного состояния в другое в соответствии с целями и ценностными ориентирами; регулирования развития процесса. Самая оптимальная социальная технология не может гарантировать линейно-поступательного движения. Под воздействием трудно учитываемых изменяющихся внешних факторов происходит деформация процесса. В рамках социальной инженерии необходимо определить субъекта, уровни деформирующего воздействия и удержать развитие процесса в

устойчивом состоянии в пределах “коридора”, определяемого ценностными и иными ориентирами.

В разработке социальных технологий должен быть также реализован принцип многовариантности. Альтернативные предложения позволят более полно оценить возможности реализации побочных, часто не предусмотренных последствий (рис. 3).



Рис. 3. Разработка социальных технологий

4. Социальная роль науки и особенно социогуманитарной может быть значительно повышена за счет механизма интеграции и управления на уровне *социальной технологии*.⁶

Прежде всего социальную науку и управление объединяет единство объекта – человек, социальный организм различных уровней сообщества, а также единство базовых социальных процессов. С одной стороны – возникает необходимость научной разработки социальных технологий, определяющих перевод реального процесса из одного состояния в другое в соответствии с ценностными ориентирами и целями. Здесь своя предметная область: теоретическое знание социальной действительности, прогнозное моделирование. С другой стороны необходима реализация прогнозного теоретического представления развития процесса предполагает практическое воздействие (план, оперативное управление, коррекция методов и др.). Возникает объективная необходимость взаимодействия науки и социального управления. И хотя предметные области деятельности имеют свою специфику, их объединяет содержание, цели и задачи не

только на стадии разработки социальной технологии, но и в процессе ее реализации.

Таким образом, разработка социальных технологий диктуется необходимостью перевода реального процесса явления из одного состояния в другое в соответствии с целями и ценностными ориентирами, что требует оптимизации методов, приемов, процедур регулирования развитием процесса.

И научное исследование и управленческая деятельность должны взаимодействовать в определении необходимых корректирующих мер. Через определенный отрезок времени возникает необходимость повторить весь путь социальной технологии, начиная с анализа реального состояния, реальной модели, прогнозной модели и ее реализации. Эта потребность перманентно повторяется, определяя необходимость *социального мониторинга*.

“Мониторинг (от латинского – предостережение) есть систематическое наблюдение, слежение за каким-либо явлением (процессом) с целью принятия определенных мер по предотвращению (уменьшению) отрицательных или использованию положительных его последствий”⁷. Социальные мониторинги, в отличие от мониторингов природной среды, как форма научного и управленческого подхода к анализу и регулированию социальных процессов – явление сравнительно новое. По сферам общественных отношений, предмету научного знания, методу организации они могут относиться к определенному виду, типу и другим основаниям. Так, например, в Канаде был реализован в 1982-1985 гг. социоэкономический мониторинг влияния разведки и добычи нефти на природную среду и качество жизни аборигенов. В России Институтом труда (министерство труда Российской Федерации) с 1992 г. проводился мониторинг социально-трудовой сферы. С 1993 г. – всероссийский социологический мониторинг перехода к рыночной экономике.⁸ Можно продолжить этот ряд социологическим мониторингом “Занятости молодежи г. Новосибирска”, разработка и реализация социальной технологии которого осуществлялась *единой* группой сотрудников Новосибирского городского центра занятости населения (руководитель – Пошевнев Г.С.) и социологами Института философии и права СО РАН (Гордиенко А.А., Еремин С.Н., Костюк В.Г., Ларченко С.Г.).

Вторая важная особенность создания социологического мониторинга - система целей и задач, которые он призван решать в ходе “непрерывного отслеживания” развития выделенных явлений и процессов, ориентируясь при этом на необходимость как коррекции движения, так и оценку эффективности принятых управленческих решений.⁹

Третья особенность – проработанность как на уровне теоретико-методологической, так и на уровне методов, процедур, системы критериев и индикаторов основных показателей вплоть до технологии практического создания социологического мониторинга. Это позволяет включать в мониторинг более широкие круги управления различных уровней, подобрать группы экспертов, постоянные датчики информации и т.д.¹⁰

В отечественной практике обществознание было практически исключено из процесса разработки социальных технологий. Оно фактически “обслуживало” аппарат политического и государственного управления. Поэтому опыта теоретической разработки и практики реализации обществоведами социальных технологий практически не накоплено.

Если говорить о собственно теоретическом аспекте проблемы, то здесь необходимо ответить на вопрос: возможна ли социальная технология в концепции исторического материализма? В концепции К.Поппера противопоставляются “частичная” и “холистская” социальные технологии. “Историцисты”, представляющие “холистское” направление, по мнению К.Поппера, исповедуют “такой подход к социальным наукам, согласно которому принципиальной целью этих наук является историческое предсказание...”¹¹, т.е. они выступают в защиту исторического пророчества – пророчества социального, политического или институционального развития – и против социальной инженерии как практической цели социальных наук.

Вряд ли следует согласиться, что в самой доктрине исторического материализма (методология которого не сводится к революционным социальным изменениям), заложено неприятие социальной инженерии. Яркий пример этому – “Капитал” К. Маркса, в котором анализируется явление и дается его прогнозное видение на уровне “социальной технологии”. Другое дело – практическое использование историцизма.

Здесь разработка социальных технологий, социальной инженерии осталась вне научной сферы интересов. Общие предсказания и пророчества не транслировались в социальные технологии, образующие основу социальной инженерии.

Необходимо отметить целый ряд важных теоретических предположений, сделанных К. Поппером в концепции “частичной” социальной технологии, которые безусловно могут быть положены в основу дальнейшей теоретической разработки. Это “активистское” отношение к социальному порядку; проектирование новых социальных институтов, их перестройка и управление ими с функциональной (а не с организационной) точки зрения; использование всех технологических знаний для достижения цели; интерпретация теорий и их операционализация по стандартам ясности и проверяемости на практике и др.

Вместе с тем, представляется необходимым критический анализ основополагающего тезиса о цели социальной технологии, цели деятельности социального инженера. Вынесение конечной цели за пределы технологии, абсолютизация иллюзорности метода полного переустройства общества исключают из практики социальной инженерии следование общечеловеческим, общекультурным ориентирам и ценностям, не позволяют увязывать цели частичной деятельности с общими целями. В этом случае деятельность ученого может быть сведена к социоинструментальной технологии, результаты которой будут значимы для него на уровне операциональных, внутритехнологических решений и инертны к последствиям внешних воздействий этой технологии. Такие ориентиры, как устойчивое развитие, влияние на природу, на социальное окружение и т.п. останутся незначимыми.

Суть научной деятельности любого ученого, в т.ч. представителя естественных, технических и других несоциальных наук, не может, очевидно, ограничиваться “частичной” технологией на уровне целей, ценностей, способов самого процесса познания, но должна выходить и на уровень непознавательных ценностей. Другими словами, социальная роль ученого, проявляющаяся в процессе познания, должна активно продолжаться и в процессе реализации научного результата в интересах человека и общества. Это предполагает необходимость объединения всей науки в единый социальный организм, который будет не только

генерировать идеи, но разрабатывать конструкции и т.п., оставаясь “непосредственной производительной силой”. Наука в целом должна более активно выступать в качестве особого социального организма общества, обеспечивающего не только технический, но и социальный прогресс, т.е. выполнять кроме познавательной функции, функцию социальную, занимать активную гражданскую позицию.

Гуманизация научной деятельности ученого любого направления, гуманитаризация деятельности научного сообщества как единого социального организма общества приобретают исключительное значение как в формировании систем ценностей, так и в разработке и реализации оптимальных технологий, обеспечивающих устойчивое развитие. В этом гражданская и научная позиция, которая обеспечит формирование новой парадигмы науки и ее целенаправленность на ориентиры общекультурных и общецивилизационных ценностей развития.

Примечания

- ¹ *Бойко В.И.* Россия-Сибирь в сценариях мироустройства XXI века // Сибирь в геополитическом пространстве XXI века. Новосибирск, 1998, с.17-19.
- ² *Коптюг В.А.* Резолюции Конференции Рио, повестка дня на XXI век // Конференция ООН по окружающей среде и развитию (информационное письмо). П.п. 2.53; 2.35.
- ³ *Коптюг В.А.* О возможных путях реорганизации структуры академического научного сообщества // Российская наука: состояние и проблемы развития. Новосибирск, 1996, с.15.
- ⁴ *Edward E.David.* Science and NATO in transition // Newsletter from NATO, № 38, 3-rd Quarter, 1993.
- ⁵ *Бойко В.И.* Ценности и технологии устойчивого развития. Новосибирск, 1994, с.41-48.
- ⁶ См. о понятии социальной технологии (СТ): Современная западная социология. Словарь. М.: Политиздат, 1990. (В концепции К. Поппера СТ – способ применения теоретических методов социологии в практических целях).
- ⁷ *Пошевнев Г.С., Гордешенко А.А., Еремин С.Н., Костюк В.Г., Ларченко С.Г.* Концепция социологического мониторинга занятости молодежи г. Новосибирска. Новосибирск, 1994.
- ⁸ Там же, с. 15 -16.
- ⁹ Там же, с. 4.
- ¹⁰ Там же, с. 15 -28.
- ¹¹ *Поппер К.* Нищета историцизма // Вопросы философии, 1992, № 8, с. 53.

**ПЕРЕХОД К ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУКЕ И
ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ***

Некоторые особенности постнеклассической науки

Переход от неклассической к постнеклассической науке обусловлен прежде всего накоплением проблем, принципиально не решаемых в рамках обычных, неклассических подходов и методов. Как известно, наука имеет дело не с действительностью в ее объективной целостности, а с определенной частью этой действительности, точнее, с ее аспектом, целесообразно вычлененным и организованным в объект познания.

Расширение ареала связей с миром, все большее проникновение в микро- и мегамир, усиление роли культуры индивида и природы как самоценных феноменов исторической эволюции заставляют современную науку искать средства и способы организации аспектов этой новой реальности в объект познания той или иной конкретной науки при усилении интегративных тенденций в самой науке. Если классическая наука была ориентирована на постижение все более сужающегося и все более изолированного от сущего фрагмента действительности, выступающего в качестве объекта исследования, предмета той или иной научной дисциплины, то современная наука все больше ориентируется на исследование сложных исторически развивающихся систем – историко-культурных, миросистемноэкономических, геополитических, этноэкологических и др. Это и сверхсложные системы, эволюция которых проходит через особые состояния неустойчивости (точки бифуркации) с их спектром возможностей, реализация каждой из которых стохастична. Даже небольшие случайные воздействия могут вызвать в таких системах появление новых структур, новых уровней их организации, которые в свою очередь трансформируют сложившиеся уровни, существенно меняя состояние системы в целом.

* Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант № 97-03-04411).

Историчность системного комплексного объекта предполагает описание его эволюции. При этом все большее значение (в том числе и в естествознании) приобретает идеал исторической реконструкции, которая представляет собой особый тип теоретического знания, ранее свойственный преимущественно гуманитарным наукам (истории, археологии, историческому языкознанию и т.д.). Примеры исторических реконструкций есть не только в дисциплинах, изучающих традиционно эволюционные объекты (биология, геология), но и в современной космологии, астрофизике.

Вариабельность поведения развивающегося объекта (особенно в точке бифуркации) обуславливает применение особых способов описания и предсказания его состояний – построение возможных линий развития в точках бифуркации (рис. 1). “В качестве идеала строения теории вместо аксиоматически дедуктивной системы все больше утверждается теоретическое описание, основанное на применении метода аппроксимации, теоретические схемы, использующие компьютерные программы”¹ (моделирующие системы). “Описание таких систем требует переосмысления существующего сейчас философского и методологического фундамента научного знания в направлении его нелинейности, дальнейшего отхода от аристотелевского духа в сторону его толерантности и дополнителности”².



- поиск средств отображения нелинейного развития объектов;
- поиск средств теоретического описания на основе моделирующих систем

Рис. 1. Описание сложных саморазвивающихся систем

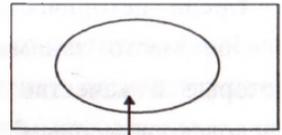
Среди исторически развивающихся объектов современной науки особое место занимают сложные самоорганизующиеся системы, в которые в качестве компонента включен и сам человек. К таким “человекообразным” комплексам можно отнести медико-биологические объекты, объекты экологии, включая биосферу (глобальная экология), объекты биотехнологии (генной инженерии) системы “человек – машина” (включая проблемы информатики, искусственного интеллекта) и т.д. При исследовании “человекообразных” объектов поиск истины оказывается связанным не только с определением возможных направлений эволюции объекта, но и с выбором “человекообразных” (допустимых) сценариев, выявлением условий, обеспечивающих сохранение человека в послебиуркационном развитии. Это означает, что объективно истинное объяснение и описание применительно к “человекообразным” объектам допускают и даже предполагают включение аксиологических факторов в состав объясняющей теории.³ На первых этапах такое включение необходимо для того, чтобы формировать запреты на сценарии, потенциально содержащие в себе катастрофические последствия для человека. Здесь проявляется еще одна принципиальная особенность постнеклассической науки.

Классическая наука стремилась дистанцировать разум от вещей. Важным требованием было не детерминировать разум никакими предпосылками, кроме свойств и характеристик изучаемых объектов. Природа исследовалась так, как если бы человека в момент познания еще (или уже) не было. Здесь мышление как бы со стороны обзирает объект, постигая таким путем его истинную природу. Данная установка исходит из положения, что объект познания представляется стационарным и его можно расчленить на производные части.

В *неклассической науке* субъект познания рассматривается не как дистанцированный от изучаемого мира, а как находящийся внутри него, детерминированный им. При этом познание субъекта зависит от исторического развития средств и методов познавательной деятельности (рис. 2).

Классическая наука

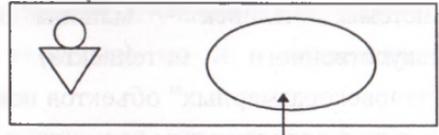
1. Субъект, дистанцированный от объекта
2. Недетерминированность разума никакими предпосылками, кроме свойств объекта.



Макрообъекты

Неклассическая наука

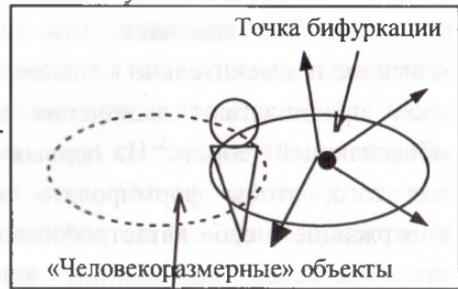
1. Субъект внутри изучаемого мира.
2. Познание зависит от исторического развития его средств и методов.



Нелинейные объекты

Постнеклассическая наука

Описание и объяснение объектов предполагает включение аксеологических факторов в состав теории.



Сложные эволюционирующие объекты

Рис. 2. Изменение познавательной ситуации и способов организации объекта в процессе развития науки

В *постнеклассической науке* описание и объяснение объектов допускает и даже предполагает включение аксеологических факторов в состав теории. При решении этой задачи принципиально важным становится преодоление несогласованности онтологических предпосылок относительно природы и человека. А при исследовании сложных исторически развивающихся систем (как на этапе их естественной эволюции, так и особенно в точке бифуркации) на передний план выдвигаются междисциплинарные и проблемно-ориентированные формы исследовательской деятельности. Как отмечает В.В.Степин, “специфику эпохи НТР определяют комплексные исследовательские программы, в которых принимают участие специалисты различных областей знания”.⁴ Необходимость таких программ естественно вытекает

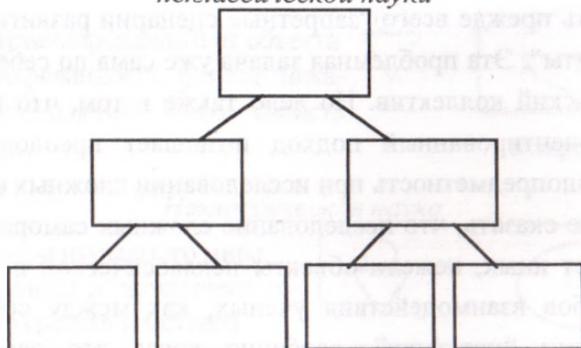
при исследовании системы, особенно в точке бифуркации, когда стоит задача выявить прежде всего “запретные сценарии развития и отыскать средства защиты”. Эта проблемная задача уже сама по себе ориентирует исследовательский коллектив. Но дело также в том, что проблемно-ориентированный подход позволяет преодолеть парадигмальность, монопредметность при исследовании сложных объектов. Однако нельзя не сказать, что исследование сложных саморазвивающихся систем требует иных, нежели объекты неклассической и классической науки, способов взаимодействия ученых, как между собой, так и с представителями “практики”, особенно когда это касается социогуманитарных исследований.

Постнеклассическая наука и способы организации научной деятельности

С нарастанием специфических признаков постнеклассической науки существенно изменяется положение самого исследователя, способы организации научной деятельности: намечается переход от технократической модели, свойственной так называемой “большой науке” (адекватной индустриальной эпохе), когда на научную деятельность переносятся законы индустриального производства и доминируют авторитарные методы при решении интеграционных проблем, в том числе и на уровне первичных исследовательских групп, к гуманитарной модели (рис. 3).

Гуманитарная модель организации научной деятельности постнеклассической науки отличается тем, что интеграция ученых в научное сообщество и исследовательские группы происходит в форме субъект-субъектного взаимодействия. Последнее предполагает некую спонтанность и свободу, демократические способы решения проблем и соответствующие им организационные формы. Этот способ взаимодействия реализуется посредством гибкого, децентрализованного и слабоструктурированного компонента интеграции, основанного скорее на диффузном, чем структурном, взаимопроникновении различных наук, а также науки, образования и производства.

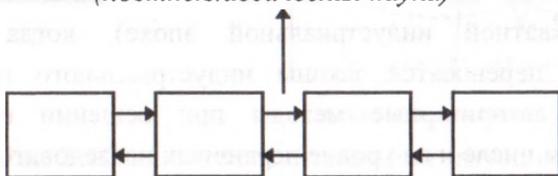
1. Технократическая модель организации неклассической науки



Доминирование иерархии

1. Законы индустриального производства переносятся на науку ("большая наука").
2. Доминируют иерархия и авторитарные способы управления.
3. В иерархии приоритет имеют вышестоящие уровни.
Средство интеграции – власть.

2. Гуманистическая модель интеграции научной деятельности (постнеклассическая наука)



Доминирование ассоциативных горизонтальных связей

1. Интеграция осуществляется как субъект-субъектное взаимодействие.
2. Демократические способы решения организационных проблем.
3. Приоритет имеют первичные исследовательские группы и следователи
4. Средство интеграции - проблемно-ориентированные междисциплинарные программы.

Рис. 3. Способы организации научной деятельности
(историческая динамика)

В новых условиях именно гуманистическая модель интеграции обеспечивает переход к собственно академическому модусу

существования научных коллективов, ставящему в центр их деятельности не столько внешние, т.е. заданные государством или дирекцией параметры и ориентиры развития, сколько интегральные интересы данного сообщества, вступающего в тесное взаимодействие с различными социальными институтами (на современном этапе это бизнес, органы управления, фонды, международные организации и т.п.) с целью достижения общественно значимых целей. Но последнее не исключает, и предполагает усиление координации субъектов научного поиска.

Дело в том, что, как уже говорилось, построение сценариев возможных путей развития сложных системных объектов, прежде всего в обществоведении, связано с междисциплинарными и проблемно-ориентированными формами исследовательской деятельности, которые предполагают координацию и кооперацию ученых. В “человеко-размерных” объектах это вытекает из необходимости выявления запретных сценариев развития.

Специфика проблемно-ориентированных форм исследовательской деятельности

1. Как уже говорилось, при исследовании “человеко-размерных” объектов остро стоит задача исключения (запрета) катастрофических вариантов развития. Однако, как показал опыт “социалистических преобразований”, при исследовании и проектировании социальных процессов важно исключить и “репрессивные” по отношению к человеку варианты развития. Социалистические преобразования осуществлялись за счет агентов действия, т.е. их участники действовали, так сказать, в массовом порядке, опираясь на мотивы и знания, выработанные не ими самими, а идеологами, хотя и освещенными наукой и авторитетом группового сознания. Такая “активность” людей фиксируется понятием “преобразования”, которое, в отличие от понятия “реконструкции”, не выделяет самооценку участвующих в нем индивидов. В результате механизм движения от онтологии к реальности в контексте преобразования репрессивен по отношению к индивиду, поскольку он опирается на принцип переустройства человеческого бытия, выводимого из знания или идеологии, которые “не замечают” индивида: здесь принципы становятся выше естественного движения самой жизни

реальных людей, а единичный интерес поглощается всеобщим интересом. Такое поглощение единичного означает пренебрежение интересами индивида и самой его жизнью (что и определяет суть феномена репрессивного знания, репрессивной теории). Вообще говоря, подобный механизм связи теории с практикой характерен для индустриального общества и неклассической науки.

В отличие от преобразований реконструкция реализуется посредством программно-целевого подхода, в котором проблемно-ориентированные программы исследования социальных процессов должны рассматриваться не столько как способ рефлексии познавательных средств, сколько как способ изменения общественной жизни, который осуществляется через человека, в данном случае через исследователя и тех индивидов, для которых предназначено новое знание. Следовательно, изменение общественной жизни как бы опосредуется их (индивидов) самоизменением.

Выявление условий, при которых возникает такое самоизменение, – важная часть проблемно-ориентированных исследований, основывающихся на диалогической модели взаимодействия теории и практики. При этом рефлексивная деятельность познающего субъекта реализует себя в форме мышления, отражающего отношение одновременно и к вещи, и к системе деятельности, в которой эта вещь существует. Последнее означает, что деятельность познающего субъекта направлена не только на выявление движения материально-вещественной объектной реальности самой по себе как условия решения наличных проблем, но и на выявление и организацию субъекта, способного обеспечить такое движение. По существу, речь идет о смене типа мышления как определенного способа превращения знания в ту или иную деятельность, причем формирование нового типа мышления обусловлено процессом изменения “поля социальной механики”, которая “подставляет вещи сознанию”.⁵

Изменение “поля социальной механики” предстает как процесс становления субъектной организации, в которой не только осуществляет себя саморефлексия, но и активно реализуются ее результаты. Формой такой реализации является социально-проективная деятельность. Здесь деятельность познания не заканчивается формированием той или иной

онтологии, получением тех или иных знаний – описаний действительности, которые служат лишь предпосылкой для синтеза знаний, предназначенных для использования в практике. В процессе такого синтеза происходит эмпирическое насыщение теоретических конструкций, снятие общих допущений, которые лежат в основе идеализированных схем, возникает, как пишет В.П.Фофанов, вторичное эмпирическое знание,⁶ дающее знание общего и специфического в их диалектическом единстве.

Очевидно, что вторичное эмпирическое (конкретное) знание возникает в результате специфического социального конструирования, предполагающего диалог “ученых” и “практиков”, причем его формулирование достигается за счет естественной специализации этих субъектов, образующих в процессе диалога поликультурное сообщество. Являясь поликультурным субъектом социальной проективной деятельности, это сообщество должно действовать, для него важна не сама по себе модель развития, а способ реализации этой модели и самоорганизации самого субъекта, обеспечивающего такую реализацию. Средством такого рода самоорганизации и является проектирование, в процессе которого происходит насыщение теоретических конструкций эмпирией. Полагая себя в поле деятельности такого поликультурного субъекта, исходное эмпирическое знание каждого субъекта приобретает определенную организованность уже в силу того, что поликультурная структура, будучи объективной мыслительной формой сама по себе содержит идеальное, которое выступает как определенный способ существования и организации эмпирии.

Если в процессе эксперимента ставится задача получить знание, которое должно иметь обобщенный характер и распространяться на другие случаи, то в проектировании цели формулируются всегда относительно конкретной единичной общественной системы, причем они ориентированы не просто на получение отвлеченных знаний, а на создание действующего механизма самоизменения этой системы и ее работы в конкретной ситуации.

Взаимодействие проектирующих субъектов носит характер неполной формализации, что обуславливает саму возможность постоянной рефлексии субъектов относительно содержания своей активности и ее

результатов. Очевидно, что это не административно-бюрократическая структура, но способы установления отношений и связей между деятельностью носителей разных позиций, разных субкультур (неважно, возникающих ли на демографической, профессиональной или этнической основе). И с этой точки зрения именно механизм реконструкции и развития самих отношений таких позиций (базирующихся на организованных и связанных друг с другом разных субкультурах как результате эволюционно-исторического формирования каждой из них) лежит в основе субъектной организации проектирующего сообщества.

Очень важно здесь то, что сами по себе продуктивные контакты данных субъектов и последующая их соорганизация конституируют их в модусе культуры, который обеспечивается целеполагающей деятельностью, с необходимостью развивающейся в процессе расширения идентификационного поля каждого субъекта. Такое расширение происходит как за счет многообразия самих взаимодействующих субъектов, так и за счет глобализации проблем, обусловленной необходимостью учитывать не только свои узкоэгоистические, но и общественные интересы. Именно этот механизм обуславливает замыкание внешней рефлексии, связанной с переустройством общественных отношений, и внутренней, направленной на саморазвитие и самоорганизацию каждого субъекта.

Как представляется, все это обуславливает возникновение такого организационного режима взаимодействия субъектов, в котором, как пишет В.Е.Кемеров, “социальность освобождается от автоматизирующих деятельность шаблонов, вместе с тем она остается сбалансированной полицентрической системой, реагирующей изменением своих форм на внешние и внутренние нарушения устойчивости. Это устойчивость особого рода, так как она ориентирована не на закрепление форм, а на их *изменение*, т.е. *устойчивость эволюционного характера*”.⁷ Обеспечивая “очищение” человеческих взаимодействий от шаблонов мышления и поведения, такой организационный режим создает условия для подчинения индивидом надиндивидуальных, стандартных, автоматизированных социальных форм, он также позволяет людям “выявить конкретную логику ситуаций, которые требуют ответственных и

продуктивных решений”⁸. Тем самым возникают предпосылки для исключения репрессивных по отношению к человеку вариантов развития.

2. В комплексных исследовательских программах участвуют специалисты различных отраслей знания. В силу многофакторности процессов в системе, поливариантности сценариев развития объекта познавательные цели все чаще достигаются за счет работы разных групп, реализующих разные подходы, особенно, если исследование предполагает создание моделирующих систем, основанных на использовании компьютерных технологий и ориентированных на отображение объектов, с которыми нельзя проводить натурные эксперименты. Как показывает опыт работы с такими моделирующими системами, сама невозможность апеллировать к авторитету натурального эксперимента (этого естественного центра классической науки) стимулирует альтернативные подходы и альтернативное мышление, а, следовательно, и альтернативные языки науки.⁹ Альтернативность предполагает признание одновременного существования или сосуществования различных, не поддающихся сведению в единую систему идей. Проблема здесь в том, что в нашей исследовательской культуре практически отсутствует опыт взаимодействия альтернативных стилей мышления.

Реализация комплексных программ требует объединения теоретических и экспериментальных исследований, прикладных и фундаментальных знаний, интенсификации прямых и обратных связей между ними. Отсюда – необходимость гносеологического осмысления таких связей, знания и использования закономерностей научного творчества. Однако нельзя не отметить, что в гносеологии не дано системных представлений о научной деятельности и ее закономерностях, не выработано рекомендаций по организации исследовательской деятельности, а само состояние конкретных наук и организация науки таковы, что не предполагают использование гносеологического знания, да и уровень культуры исследований низок.

Этапы проблемно-ориентированных исследований в социогуманитарных науках

Реализация проблемно-ориентированных исследований в общественных науках предполагает определенную организацию исследовательской деятельности. Прежде всего необходимо вычленивть, увязав в единую систему, ее этапы, на которых решаются специфические задачи, как исследовательские, так и проективные. В частности, можно выделить пять таких этапов (см. таблицу).

1. *Формирование исследовательской группы и обоснование программы исследования.* Обеспечить предпосылки выбора действительно актуальных для развития объекта проблем можно, лишь тесно взаимодействуя с практикой, расширяя связи как с социальным управлением, так и с первичными субъектами. Задача этапа – выявить проблемную ситуацию, зафиксированную на языке общества (допредметное знание), что служит основой для выделения и уточнения предмета исследования. На этом этапе осуществляется первичное обоснование программы исследования, выявление специалистов, занимающихся исследованием данных проблем в русле других научных дисциплин. Формирование исследовательской группы происходит за счет как привлечения этих специалистов, так и создания альтернативных групп (в случае создания моделирующих систем).

2. *Теоретическая деятельность исследовательской группы.* Задача этого этапа – уточнение предметов, выявление их иерархии, собственно теоретическое исследование. Как известно, результат исследования зависит от системности теоретического представления объекта, от умения расчленивть его так, чтобы он был представлен во всем своем богатстве. При этом теоретическая работа осуществляется по чисто предметной логике, демонстрируя независимость теоретического знания и практики.

3. *Формирование проекта* (некоторой системы мер по реконструкции объекта, выстроенной на основе теории). На этом этапе необходимо осмысление запросов практики в контексте полученных теоретических результатов, критическое осмысление эмпирии с позиций теории. При этом первичная эмпирия переосмысливается, и на этой основе осуществляется декомпозиция проблем практики. В результате

происходит проблематизация практики, но уже в логике науки. Тем самым достигается синтез “первичной эмпирии” (проблем объекта как их видит общество) с теорией, и возникает “вторичное эмпирическое знание”, т.е. эмпирия, выстроенная на основе теории. Однако надо понимать, что сам по себе проект безотносительно практики ничего не значит.

4. *Научное сопровождение реализации проекта.* Этот этап связан с созданием условий для обращения общества (социального управления и первичных субъектов) к реконструкции объекта на новой основе, исходя из нового, обогащенного теорией видения эмпирии и т.д.

Этап	Задачи	Условия
1. Формирование исследовательской группы и обоснование программы исследования.	Адекватное прочтение проблемной ситуации, зафиксированной на языке общества (допредметное знание). Оно является основой для выделения и уточнения предмета исследования.	1) Широкие связи с социальным управлением и с первичными субъектами. 2) Широкие связи с исследователями и исследовательскими группами, занимающимися аналогичной проблемой в русле других дисциплин.
2. Теоретическая деятельность исследователей.	Системное теоретическое представление объекта.	Высокая методологическая культура
3. Формирование проекта (системы мер по реконструкции объекта, выстроенной на основе теории).	Осмысление запросов практики в контексте полученных теоретических результатов (критика эмпирии с позиций теории). Переосмысление первичной эмпирии (проблемной ситуации как ее видит общество), декомпозиция проблем и формирование проекта реконструкции (преобразования) объекта, т.е. выстраивание эмпирии на основе теории.	Ориентация на практику, диалог с представителями общества.
4. Научное сопровождение реализации проекта.	Подготовить условия для осознания обществом необходимости реконструкции объекта.	Способность представить обществу не чистую теорию, а вторичную (организованную по логике науки) эмпирию.
5. Теоретическое исследование в рамках мониторинговой системы	Уточнение теоретической модели объекта на основе опыта реализации проекта и прогноз его развития.	Встраивание в мониторинговую систему как средство соединения гуманитарного знания и действия.

Таблица 1. Этапы формирования проблемно-ориентированных исследований

5. Теоретическое исследование в рамках мониторинговой системы.

Часто проблемно-ориентированное исследование заканчивается четвертым этапом. Бывает, что не реализуются третий и четвертый этапы. Тем не менее ограничиваться выделенной четвертой стадией нельзя. Дело в том, что процесс реализации проекта есть новое теоретическое исследование, в котором в мониторинговом режиме уточняется теоретическая модель объекта и прогноз его поведения. В данном случае фундаментальное исследование, будучи теоретической исторической реконструкцией объекта, связано с социально-проективной деятельностью, направленной на реконструкцию объекта, в которой должна имплицитно содержаться вся история его развития. Тем самым теоретическое исследование как бы получает свое экспериментальное поле, на котором и доказывается его целесообразность.

Таким образом, проблемно-ориентированные исследования предполагают междисциплинарное взаимодействие как в когнитивной, так и в социальной сферах научной деятельности, а также взаимодействие с практикой и не укладываются в рамки традиционных форм коллективного творчества, соответствующих особенностям дисциплинарно организованной науки. В современной России возможности таких исследований сужаются в связи с резким сокращением финансирования науки и падением ее престижа в обществе. Но они есть и связаны с переходом от административных способов организации научных коллективов к мобильным исследовательским группам, построенным на принципах программно-целевого подхода и технически хорошо обеспеченных.

Примечания

- ¹ *Степин В.С.* От классической к постклассической науке (изменение оснований и ценностной ориентации). Ценностные аспекты науки. М., 1990, с.165.
- ² От редколлегии // *Философия науки*, 1995, № 1, с.3.
- ³ *Степин В.С.* От классической к постклассической науке (изменение оснований и ценностной ориентации). Ценностные аспекты науки. М., 1990, с.166.
- ⁴ Там же, с.165.
- ⁵ *Мамардашвили М.К.* Анализ сознания в работах Маркса // *Вопросы философии*, 1968, № 6, с.19.
- ⁶ *Фофанов В.П.* Социальная деятельность и теоретическое отражение. Новосибирск, 1986, с.162.
- ⁷ *Кемеров В.Е.* Введение в социальную философию. М., 1996, с.170-171.
- ⁸ Там же, с.170-171.
- ⁹ *Сиверцев М.* Становление полицентрического образа фундаментальной науки // *Философские исследования*, 1993, № 4, с.461.

СПОСОБ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ БАЗЫ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

Право в сфере науки и образования, с точки зрения традиционного правоведения – частная проблема, так как согласно этому взгляду она представляет собой нормативно-правовую базу и систему правового регулирования всего лишь в двух сферах социального организма. Однако на деле эта проблема выходит далеко за пределы традиционного понимания правового обеспечения науки и образования. Идеи нетрадиционного подхода к проблеме права в области науки и образования и составляют основу данного анализа.

Существенным разделом в ее решении является разработка современного метода, то есть системы методологических норм и понятийного аппарата необходимых и, в известном смысле, достаточных для анализа и построения права в этих сферах права. В свою очередь, решение вопросов методологии права имеет внутреннюю связь с вопросом объективной природы правового пространства, нормативно-правовой базы. В силу этого мы не можем ограничиться традиционными требованиями к праву: соблюдением технологии законотворчества, пониманием права с точки зрения его формально-абстрактного основания, то есть определением его только как нормы, установленной компетентными государственными органами. Здесь во весь рост встают вопросы, которые предполагают анализ объективной закономерности и современных потребностей образования, непредвзятое раскрытие тенденции и ситуации, сложившихся в структурах науки и образования и их правовых институтах. Нельзя не согласиться с мнением о том, что “законодатель должен видеть право в самой действительности, ибо содержание закона, которое предстоит выразить в акте государственной воли, дано как нечто реальное самими общественными отношениями, тенденциями, закономерностями их развития”¹. Иначе говоря, законодатель должен прежде всего провести анализ “правовой природы вещей” и после этого перевести ее на язык закона. Соблюдение названных требований, на мой взгляд, не менее важно чем анализ официально-институцированной совокупности правовых норм, регулирующих образовательные отношения, значимость их заметно

возросла в наше время, когда в мире в целом и особенно в Восточной Европе, России, происходят радикальные изменения.

Следует далее сказать, что решение поставленных в данной работе задач предполагает использование конструктивного метода анализа и формирования правовой базы образования и науки. Таким методом, на мой взгляд, является метод правовой технологии. Нужно сказать, что эта область теории права, особенно в отечественной науке слабо разработана. В то же время для нашего исследования применение правовой технологии имеет принципиальное значение. Более подробно об этом я скажу дальше. Здесь же заметим, что именно этот метод и способ помогает с большей эффективностью провести анализ правовой ситуации в области правового обеспечения образования и науки, а также позволяет придать рациональный характер построению института образовательного права. Ибо по своему предмету правовая технология есть система методов и процедур построения и изменения правовой реальности, правовых систем и институтов. Это во-первых. Во-вторых – это система мер, направленных на использование социально-политических институтов как средств для решения поставленных целей: создания рациональных правовых структур в различных сферах общества.

Способ правового конструирования под углом зрения этих требований позволяет вскрыть существенные особенности, которые либо вовсе не учитываются, либо учитываются не в полной мере. Главным образом это относится к проблеме заимствования правовой системы в области образования зарубежных стран. Рассматриваемый нами метод позволяет сделать выводы, что основная проблема правотворчества в России состоит не в том, чтобы при этом как можно полнее заимствовать правовые системы образования США, Германии, Франции, Японии и т.д., а в том, как перевести объективные российские потребности в области образования на язык закона, права и правопорядка. Естественно, этот подход не умаляет международный опыт международного права, он лишь по-иному расставляет акценты. Поставив вопрос так, мы сразу увидим ряд важнейших особенностей формирования правового пространства в нашей стране. Одна из них состоит в том, что в отличие от промышленно развитых стран в России иной *порядок* правотворческого процесса.

Если в развитых странах основу конструирования законодательной базы составляет механизм совершенствования законов и подзаконных актов, иными словами – “тактика”, а не “стратегия” построения правового пространства, то в России, наоборот, в качестве первого и основного этапа правового конструирования выступает *построение стратегии правового обеспечения образовательных институтов*. В этом смысле главным и определяющим является не сама нормативно-правовая база при всей ее значимости, а выбор и определение *политической стратегии, правовой политики*. Именно в *изменении* правовой стратегии и политики, имеющей сугубо российскую специфику, состоит наиболее важный, в известном смысле – первоочередной, и определяющий этап конструирования образовательного права. Это сложная проблема. Особенно в силу того, что она выходит за рамки правовой теории и практики.

В условиях современной России она имеет два аспекта. Первый состоит в том, что способ конструирования изменения и построения правовой системы образования и ее отдельных институтов предполагают в качестве своего необходимого условия адекватную систему социального конструирования общества как *целостной* системы. Иначе говоря, правовое конструирование должно *встраиваться* в общесоциальную систему. Исследование этой проблемы показывает, что здесь мы сталкиваемся с двумя различными методами, посредством которых можно ее решать. Первый – это метод конструирования социальной структуры на базе изучения и выбора наиболее оптимального варианта развития с учетом общецивилизационного опыта и специфических исторических, социальных, правовых, научных, образовательных и других обстоятельств. Данный метод в качестве важнейшей составляющей включает в себя идею имманентного саморазвития социального организма, синтеза всего положительного в своем историческом движении, в т.ч. и совершенствование социально-правовых и научно-образовательных институтов устойчивости: бескризисности, разумной предсказуемости, снятия социальной напряженности и конфликтности.

Метод второй причудливо объединяет в себе, с одной стороны, абстрактные идеи развития, с другой – идею голого эмпиризма,

выдаваемую за метод проб и ошибок. Второй метод в нашей российской ситуации, к сожалению, приоритетный. В самом деле, вспомним, на чем строилась и строится социально-политическая концепция стратегии реконструкции общества. Вначале на абстрактной идее перестройки, которая затем сменилась столь же абстрактными идеями рынка, демократии и правового государства. Почему абстрактными? Потому, что они не были конкретизированы с учетом специфики российского пути развития. Однозначно провозглашается рынок, или безальтернативно декларируется путь реформ. С точки же зрения же первого метода необходимо пойти дальше и зафиксировать, о какой форме рынка идет речь: или это рынок первоначально дикого капитализма, или, напротив, рынок развитого цивилизационного общества. Только ответив на этот вопрос, можно строить систему правового обеспечения рынка и подготовки кадров для него. И, далее, о какой реформе идет речь: включает ли она в снятом виде ценности отечественной истории или всего лишь выборочно, субъективно выхватывает один из ее этапов и забывает другие? Понятно, что в соответствии с выбранной общественной моделью строятся и научно-образовательные механизмы ее реализации. Если же фундамент нашего общества мы закладываем на чисто эмпирической основе, то спрашивается, чем он защищен от стихийности, случайности, непредсказуемости?

Во-вторых, выбор стратегии науки и образования и ее закрепление в праве имеет иной аспект, более узкую сферу своего действия. Он предполагает непосредственно правовую политику в сфере науки, образования. Эта политика базируется на решении проблемы выбора модели общественного развития и технологии конструирования социальных институтов. Какова же эта политика? В чем же состоит смысл этой стратегии? На мой взгляд, на эти вопросы в известной мере был дан ответ участниками Международного конгресса «Образование и наука на пороге третьего тысячелетия», состоявшегося в 1995 г. в г.Новосибирске. Новая стратегия, – отмечается в итоговых документах конгресса, – соответствующая современности, *«должна строиться на базе реальных приоритетов образования и науки. «К новой России через образование и науку»* – таков должен быть принцип этой

стратегии". Обеспечение данных приоритетов является залогом перехода страны к устойчивому развитию".²

Для того чтобы реализовать эту стратегию, следует пересмотреть нынешние позиции, основанные на представлениях о том, что образование и наука могут быть включены в системы реформ и соответствовать концепции устойчивого развития без необходимых финансовых субсидий государства. В федеральном бюджете целесообразно предусмотреть финансирование из расчета быстрого выхода этих отраслей из кризиса и начавшейся деградации, и далее – их развитие в XXI в.; создать правовые и социальные условия, обеспечивающие выгодность и престижность инвестиций в образование и науку со стороны банков, компаний, фирм и частных лиц; учитывая общенародную, общегосударственную миссию, а также, учитывая международный опыт, не проводить приватизацию общеобразовательных и научных учреждений, освободить их от всех видов налогов, сборов и пошлин; признать недопустимым для российского государства, стремящегося стать правовым, неисполнение законов и указов Президента, в том числе тех, которые направлены на закрепление приоритетов в образовании; ежегодно в Федеральном собрании заслушивать вопросы, связанные с состоянием науки и образования, и о государственной политике в этих областях.

Весьма существенным моментом, который также можно отнести к сфере стратегии законодательной политики, является изменение конституционной защиты науки и образования. Вызывает особую озабоченность то, что в Конституции Российской Федерации не закреплён ряд важных обязательств по отношению к науке и образованию. Конституция не включает гарантии бесплатного среднего (полного) общего и начального профессионального образования. В ней отсутствует четкий конституционный базис развития научно-технического потенциала.

В этой связи, на наш взгляд, будет правильным, в соответствии с существующей правовой процедурой, внести поправки в Конституцию и закрепить в ней следующие положения: сфера науки и образования провозглашается приоритетной и находится под защитой государства; гражданам Российской Федерации гарантируется право на образование, общедоступность и бесплатность начального общего,

основного общего, среднего (полного) общего и начального профессионального образования.

Следует сказать, что отдельные положения из приведенных здесь учтены в Законе “Об образовании” с изменениями и поправками. Так, например, установлена норма прямого действия, запрещающая приватизацию государственных и муниципальных образовательных учреждений. Установлены также государственные гарантии граждан на получение бесплатного общего и начального образования, тем самым усилена защита права граждан на получение бесплатного образования. Но, во-первых, данные поправки не решают всей проблемы переориентации правовой образовательной политики. Во-вторых, и это следует заметить особо, инициаторами их выступили не органы власти, ответственные за политическую структуру, а общественность, педагоги-организаторы образовательного процесса. И, наконец, изменения в Законе не снимают проблемы их конституционного закрепления.

В-третьих, проблема, с которой столкнулась отечественная система правотворчества — это неразработанность *правовой технологии* конструирования научно-образовательного права. Нужно сказать, что “правовая технология”, которую мы определяем как *метод и способ анализа и конструирования рационального и эффективного правового пространства и правовых институтов право в соответствии с потребностями развития общества* в наших юридических науках, в том числе и общей теории права, практически не разработана. Этому есть свои причины, анализ которых не входит в рамки нашего изложения.³ Вместе с тем, правовая технология как метод конструирования, чрезвычайно важен. Достаточно сказать, что в современных условиях, когда в силу коренных перемен общество оказалось без необходимой правовой базы, потребность в аналитико-конструктивном методе ощущается весьма остро. Каковы же основные принципы этого метода? Это принцип активности права, то есть закрепление права в качестве *генетического фактора* социально-образовательного и научного конструирования. Далее, принцип поэтапности, постепенности изменения и построения правовой системы. Использование данного принципа позволяет снять иррациональность

права. Приведенные принципы, конечно же, не раскрывают их систему, но в данном случае мы ограничимся ими.

На наш взгляд серьезным упущением в методологии конструирования права в целом в области науки и образования является также недооценка методологической роли правовой технологии. Можно ли сказать, что в наше время научно-образовательное право выступает в качестве активного, в определенном смысле генерирующего фактора выхода науки и образования из кризиса и перехода его на новую цивилизационную модель? Думаем, что так сказать нельзя. По-прежнему правовые институты находятся на периферии этих процессов. Мы постоянно наталкиваемся на традиционное представление о праве как пассивном, жестко подчиненном политике. Возникает масса противоречий между различными правовыми актами, регламентирующими одни и те же отношения. Это явление характерно для способа построения современного права, в том числе и в анализируемых нами областях. Иррациональность данного метода состоит в игнорировании принципа поэтапности построения правовой системы, в слабой разработанности механизма реализации законодательства, оторванности материального права от его процессуальных норм. Так, согласно Закону "Об образовании", "Российская Федерация провозглашает область образования приоритетной" (ст.1), но на деле данная ключевая норма Закона больше декларируется, нежели реализуется. Или, скажем, согласно трудовому законодательству, зарплата должна выплачиваться ежемесячно. Между тем, задержки с ее выплатой – массовые. Они превратились в один из источников социальной напряженности, вызывают забастовки учителей, неуверенность в завтрашнем дне. В то же время нет правового механизма воздействия на соответствующие государственные органы за эти нарушения. Вместо правовой сферы здесь развился метод "личного" вмешательства государственных чиновников, и этот метод становится нормой жизни.

Но особенно остро ощущается недооценка правовой технологии в реализации принципов рациональности, поэтапности изменения и построения правовой системы, частью которой является нормативно-правовая база образования. Анализ правового конструирования российского законодательства позволяет обнаружить в данном случае

два метода: *рациональный и иррациональный*. Первый представляет собой метод правовой технологии, ведет к формированию рациональных правовых институтов, другой – иррациональных. Первый – конструктивный или институционный метод – предполагает долгосрочно действующую правовую структуру, которая в состоянии дать правовое обеспечение долгосрочной стратегии социально-экономического развития. Изменения в эту структуру вносятся с таким расчетом, чтобы в переходный период население смогло сознательно и безболезненно, то есть гарантированно, без особого ущерба для себя перейти на новые правовые стандарты. В силу внутренней логики саморазвития, долговременности и стабильности действия правовая структура становится понятной для граждан, их правосознание направлено на рациональное использование правовой структуры как в личных интересах, так и в интересах общества в целом. В этой обстановке создаются демократические условия проверяемости и подконтрольности действия правительства и государственных чиновников. Формируется общественная атмосфера уверенности, спокойствия, т.е. атмосфера устойчивости и безопасности. Иная картина наблюдается в условиях действия второго метода (деконструктивного) “личного”, “прямого” вмешательства правительства и государственных органов. Правовые структуры, формирующиеся на основе данного метода дискретны, часто изменяются.

В рамках концепции устойчивого развития различие между этими двумя методами весьма существенно. Только первый метод позволяет разумно проектировать и совершенствовать устойчивые структуры общества, образования и права. Он стратегически последователен и в силу этого более понятен гражданам. Его четко выполненная концепция не только долговременна, но и рациональна, т.к. основана на принципах социальной оптимальности, эффективности, справедливости. Этот метод позволяет зафиксировать, что мы на том или ином этапе сделали, как, к примеру, продвинулись в своем стремлении к наполнению демократических институтов современными образовательным и правовым пространством.

С точки зрения демократического правового государства, без сомнения, рациональный метод предпочтительнее, более того, он –

гарант устойчивости демократии, способ ее цивилизационного развития. Какие же меры необходимо принять для того, чтобы вывести этот метод из периферийной в приоритетную зону? Главная из них – смена существующих ориентиров на ориентиры, в основе которых лежит концепция устойчивого развития образовательных структур.

В-четвертых, специфика формирования федерального законодательства в области образования включает в себя региональную и местную составляющую. Международный и российский опыт показывает, что развитие правовой базы в современных условиях невозможно без эффективной региональной правовой составляющей. Эта потребность еще более возрастает с учетом появившихся прецедентов разграничения полномочий между центральными органами власти и региональными властными структурами. Данное направление принципиально значимо и в силу различия экономических, климатических, национальных и других особенностей регионов России. Так, к примеру, в Сибири аборигенами и старожильческим населением накоплен опыт жизни и деятельности в экстремальных природно-климатических условиях. На первый взгляд может показаться, что такие особенности не входят в поле зрения нормативно-правовых установок. Однако в жизни они имеют свой “правовой статус”, в том числе и статус в области образования, сохранения и воспроизводства в поколениях уникальной культуры. Как показывает ситуация, сложившаяся в этих районах, правовое закрепление данных особенностей необходимо.

Отмеченные моменты конструирования правовой базы образовательных структур далеко не исчерпывают всей проблемы. Они лишь в какой-то мере ориентируют на ее решение. В целом же мы видим, что смена парадигмы социально-правового развития приводит и к смене парадигмы в сфере образовательного права.

Примечания

- ¹ Кудрявцев В.А., Керимов Д.В. Право и государство. Опыт философско-правового анализа. М., 1993, с.6.
- ² См.: Итоговый документ Международного конгресса “Образование и наука на пороге третьего тысячелетия”. Новосибирск, 1995.
- ³ Более подробно см.: Черненко А.К. Правовая технология и система устойчивого развития. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1996; Концептуальные основы правовой технологии // Гуманитарные науки в Сибири, 1997, № 1.

**РЕАЛЬНАЯ И ПОТЕНЦИАЛЬНАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ МИГРАЦИЯ
УЧЕНЫХ ННЦ СО РАН***

Сибирское отделение РАН является самым крупным региональным научным центром в стране, уникальность формирования которого не раз подчеркивалось в специальных исследованиях.¹ На 1 января 1998 г. численность его научных сотрудников составляла 17% от всех научных кадров Российской академии наук.² В 1990-е годы кадровый потенциал сибирской науки существенно сократился. В 1998 г. по сравнению с 1991 г. численность научных работников уменьшилась на 23%.

Причинами оттока кадров из научно-исследовательских институтов является целый комплекс факторов, среди которых низкая заработная плата, снижение престижа научного труда в обществе, невозможность полной реализации творческого потенциала ученого и др. Часть сотрудников, формально оставаясь в штате учреждения, вынуждена поддерживать с институтом малопродуктивные, а то и просто символические связи, переключаясь на поиски дополнительных доходов преподаванием, работой в коммерческих структурах и т.д. Многие ученые предпринимают активные действия, направленные на создание условий, позволяющих продолжить научную деятельность. Так, в поисках источников дополнительного финансирования институты СО РАН активизировали свои контакты с зарубежными партнерами. В соответствии с этим увеличилась и численность сотрудников, выезжающих за рубеж в краткосрочные и среднесрочные командировки, на работу по контрактам. Масштабы такой научной деятельности стремительно расширились.

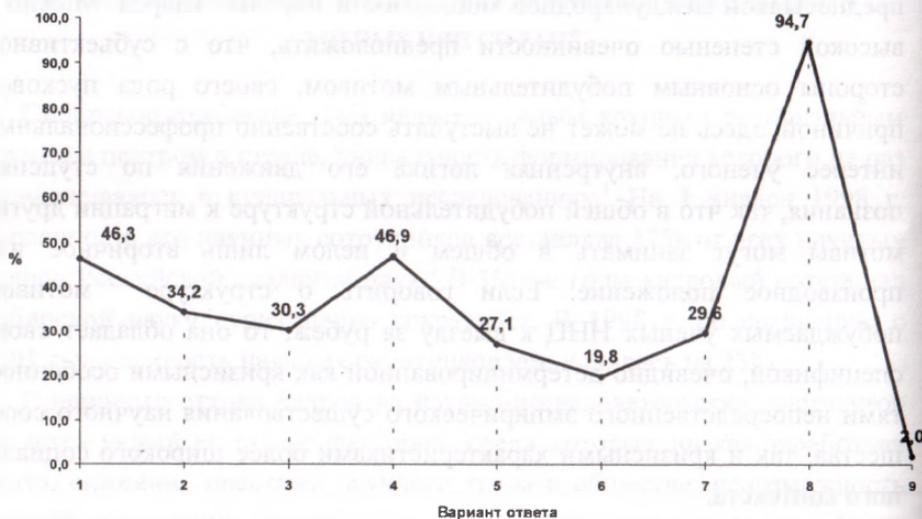
Сама по себе международная миграция научных кадров - явление обычное и в нормальных условиях представляет собой органический элемент профессиональной жизни ученого.³ Всеобщий характер научного труда – с одной стороны, а с другой – диалогичность и взаимо-

* Работа выполнена при поддержке РФФИ-ИНТАС (проект № JR-97-2043).

дополняемость самого процесса познания являются фундаментальной предпосылкой международной мобильности научных кадров. Можно с высокой степенью очевидности предположить, что с субъективной стороны основным побудительным мотивом, своего рода пусковой причиной, здесь не может не выступать собственно профессиональный интерес ученого, внутренняя логика его движения по ступеням познания, так что в общей побудительной структуре к миграции другие мотивы могут занимать в общем и целом лишь вторичное или производное положение. Если говорить о структуре мотивов, побуждаемых учеными ННЦ к выезду за рубеж, то она обладает своей спецификой, очевидно детерминированной как кризисными особенностями непосредственного эмпирического существования научного сообщества, так и кризисными характеристиками более широкого социального контекста.

Общее представление о структуре данных мотивов, а также о их ранжировке дает рис. 1.

Таким образом, согласно мнению респондентов, при принятии учеными решения о выезде на работу за рубеж ими движут мотивы, связанные скорее с возможностью улучшить материальное положение, чем с собственно профессиональной деятельностью. И хотя профессиональный интерес, как побудительный мотив по ранжиру занимает почетное третье место, его вес почти вдвое уступает материальному стимулу. Критически важным оказывается здесь и кумулятивное влияние социально-психологических факторов, так что стремление хотя бы на время избежать “нервно-паралитической” атмосферы в работе и жизни естественным образом способствует принятию решения о выезде на контрактную работу за рубеж. В данном случае определенно лидирует побудительный мотив, связанный с падением в России престижа научного труда, причем, как показывает дополнительный анализ, значение этого мотива растет пропорционально квалификации ученого, достигая пика у докторов наук.



1. Профессиональный интерес (желание усвоить новые идеи, формы и методы работы).
2. Опасение за судьбу семьи и детей здесь, в России.
3. Желание посмотреть мир.
4. Падение в России престижа научного труда.
5. Напряженная атмосфера в обществе.
6. Тяжелая социально-психологическая атмосфера в науке в ННЦ.
7. Лучшие перспективы профессиональная атмосфера в науке в ННЦ.
8. Возможность улучшить материальное положение.
9. Другие мотивы.

Рис. 1. Мотивы выезда ученых ННЦ за рубеж

Трудно подвергнуть сомнению особое значение материальных и социально-психологических факторов, стимулирующих принятие решения о выезде на работу за рубеж. Так, анализ распределения семейного бюджета ученого по статьям расходов свидетельствует о чрезвычайно низком уровне жизни не только в сравнении с зарубежными коллегами, но даже со средним жителем Новосибирска. На питание уходит почти 60% бюджета, в то время как на отдых, культуру, досуг лишь 6%. Не удивительно, что 25% ученых считают себя по уровню жизни находящимися на черте бедности, ниже среднего уровня живут 39%, еще 33% оценивают свой жизненный уровень как средний и только чуть более 3% имеют уровень жизни выше среднего. (В конце 1998 – начале 1999 гг. эти показатели были скорректированы очередным

“обвалом” рубля). Все это, а также ряд других обстоятельств, определяют соответствующее социально-психологическое состояние людей и, соответствующее стремление избежать этого. Если в 1991 г. контракты с зарубежными партнерами заключили 186 чел. сибирских ученых, в 1992 г. – 224, то с 1994 г. число работающих по контрактам и выезжающих в командировки на срок свыше 3 месяцев составило в среднем около 400 чел. в год. Почти все поездки совершались по приглашению принимающей стороны: это ведущие научные организации и фирмы США, Франции, Японии и других развитых стран. География выезда охватывает многие, и не только высокоразвитые страны мира. В 1992 г. в первую пятерку “экспортеров мозгов” вошли институт ядерной физики (21.8%), институт биоорганической химии (12.5%), институт цитологии и генетики (2.0%), институт химической кинетики и горения (8.9%), институт катализа (5.8%). В сумме они дали 58.7% заключенных контрактов.

Еще недавно считалось, что динамика развития контрактной эмиграции дает основания предполагать постепенное снижение темпов прироста подобных поездок. Действительно, в отношении развитых стран можно предположить, что снижение будет определяться прежде всего возможностями зарубежных партнеров, приглашающих к себе российских исследователей. Есть основания считать, что на нем уже сейчас сказывается и общее уменьшение конъюнктурного интереса к России. С другой стороны, для основной массы научных сотрудников выезд за рубеж остается ограниченным из-за слабых международных научных связей, отсутствия информации о вакансиях за рубежом, недостаточного владения иностранными языками и др. причин. Однако страны, стремящиеся совершить “прорыв” в области научно-технического прогресса, могут изменить направления миграционных потоков российских ученых и в целом не снизить, а увеличить темпы роста научной эмиграции.

Анализ квалификационной структуры выехавших за рубеж в рамках контрактной эмиграции показывает, что свыше 3/4 из них являются специалистами высокой научной квалификации. Удельный вес докторов наук среди них составляет 19%, а кандидатов наук – почти 60%. Эти специалисты в своем большинстве выезжают для работы по контрактам,

связанной с преподаванием и реализацией исследовательских проектов. Очевидно, что рассчитывать на такие возможности могут лишь наиболее квалифицированные сотрудники. Для тех, кто не обладает такой квалификацией и, соответственно, не имеет ученых степеней и званий, но моложе по возрасту, остаются научные стажировки. Это подтверждается данными анализа возрастной структуры. Распределение сотрудников СО РАН, выезжавших в долгосрочные командировки за рубеж, по возрастным параметрам дает следующую картину: до 29 лет – 24%; 30-39 лет – 46%; 40-49 лет – 21%; 50-59 лет – 9%. Эти данные свидетельствуют о том, что рассчитывать на возможности длительной работы за рубежом могут прежде всего представители более молодых групп ученых, но имеющих при этом уже достаточно высокую научную квалификацию.

Анализ географии выездов ученых для длительной научной работы за границей показывает, что основная часть выезжающих приглашается ведущими научными организациями и фирмами США (35%); Германии (20%); Франции (15%), Японии (7%) и других стран, среди которых Канада, Голландия, Италия, Израиль, Испания.

Как оценить последствия такого оттока кадров из российской науки? Вряд ли этот процесс может иметь однозначную оценку. Последствия контрактной эмиграции весьма своеобразны, противоречивы и недостаточно изучены. Выезды сотрудников за рубеж вне рамок интересов института мотивируются в основном низким уровнем зарплаты ученых в России и желанием работать на более современном оборудовании. Очевидно, что эти выезды не обходятся без утраты части кадров, остающихся за рубежом на постоянное жительство.

В 1991-1997 гг. из институтов Сибирского отделения РАН ежегодно в среднем эмигрировало 45 чел. научных сотрудников. В 1998 г. этот показатель увеличился в 2.5 раза. Причиной резкого увеличения числа научных эмигрантов стало то обстоятельство, что администрация сибирских научно-исследовательских институтов из-за финансовых трудностей уволила сотрудников, работающих за границей по 3-5 лет и получивших “вид на жительство”.

Естественно, столь короткий временной отрезок не позволяет делать выводы о формировании четкой тенденции относительно масштабов

эмиграции из сибирского наукограда, однако резкий скачок количества решившихся на эмиграцию, происшедший на протяжении всего одного года, заставляет по-новому осмыслить ситуацию.

Если в количественном отношении эмиграция пока относительно невелика и не внушает серьезных опасений, то качественный анализ этого явления дает гораздо более тревожную картину. Прежде всего обращают на себя внимание параметры квалификации и возраста ученых-эмигрантов. Результаты исследований фактической эмиграции из научных учреждений СО РАН (прежде всего – новосибирского Академгородка) показывают, что среди выехавших за рубеж доля докторов и кандидатов наук значительно выше, чем доля научных сотрудников без степени. В 1998 г. удельный вес докторов наук среди выехавших за рубеж составил 16%, кандидатов наук – 55%. Аналогичные показатели были и в предыдущие годы.

В то же время наблюдается очевидная корреляция между уровнем квалификации и возрастом эмигрировавших ученых. За границу уезжает сравнительно немного ученых совсем молодого и пожилого (пенсионного) возраста. Доля молодых исследователей в возрасте до 29 лет, как правило не имеющих ученой степени, составила лишь немногим больше 7%, а ученых старше 60 лет – 4 %. Вместе с тем удельный вес ученых в наиболее трудоспособном возрасте (30-39 и 40-49 лет) среди эмигрантов превысил, соответственно, 36% и 26%. Почти все из этих исследователей являются обладателями ученых степеней кандидатов и докторов наук. Приведенные данные свидетельствуют, что на эмиграцию решаются, в основном, ученые среднего возраста с высоким уровнем квалификации, которые рассчитывают найти приложение своим знаниям и умениям на рынках интеллектуального труда в других странах мира. Уезжают, таким образом, люди достаточно молодые, перспективные, и вместе с тем уже имеющие высокий уровень научной квалификации и высокий профессиональный рейтинг. Последнее, впрочем, не касается каналов этнической эмиграции в Германию и Израиль, где подобных корреляций не наблюдаются или они выражены не столь отчетливо.

Интересные выводы формируются на основе анализа научных специальностей ученых-эмигрантов. Среди выехавших на постоянное место жительства за рубеж в 1998 г. явно доминируют эксперты в

области физико-математических и технических наук (64% от всех выехавших), а также химических (17%) и биологических (15%) дисциплин. В то же время среди выехавших всего по два специалиста в области наук о Земле и гуманитарных дисциплин. Если сделать допущение, что значительная часть эмигрировавших ученых выехала из страны после получения соответствующих предложений о работе от зарубежных фирм и научных учреждений, то подобное отраслевое распределение может характеризовать структуру запросов к научному контингенту СО РАН. Это позволяет сделать прогноз на будущее - ученые каких специальностей имеют больше шансов трудоустроиться на Западе и по каким направлениям науки можно предполагать отток научных кадров в ближайшее время.

Анализ конечных пунктов эмиграции бывших сотрудников СО РАН подтверждает, в принципе, вполне ожидаемый прогноз. Большая часть исследователей устремляется в США – их доля составляет 37% от общего количества выехавших. Почти столько же ученых оказываются в Израиле – 33%. Существенно меньшее количество направляется в Германию – 11%. Это основные пункты эмиграции. Обращает на себя внимание тот факт, что именно США находятся на первом месте среди пунктов научной эмиграции, тогда как основные эмиграционные потоки из страны формируются двумя другими направлениями – странами Западной Европы и Израилем. Это говорит о том, что администрация США тщательно регулирует поток иммигрантов, ориентируясь на приток “умов” по необходимым для себя направлениям науки, готовых “утечь” из России.

Оценка “утечки умов” представителями научного сообщества Сибири неоднозначна. Лишь 12% опрошенных социологами ученых считают, что ее масштабы малы и не оказывают никакого реального влияния на положение науки. Почти половина респондентов назвала “утечку умов” и идей за рубеж в числе основных негативных тенденций наблюдаемых ныне в Новосибирском научном центре СО РАН; более половины опрошенных считают, что проблема хотя и обостряется, но пока не оказывает существенного влияния на жизнь регионального научного сообщества.⁴

Согласно социологическим опросам ученых, имеющих опыт работы за границей, выяснилось, что сибирские ученые обладают достаточной квалификацией для включенности в мировое научное сообщество. 42.7% опрошенных считают подготовленность ученых Новосибирского научного центра выше, чем у зарубежных коллег; 57.3 % считают, что подготовка наших ученых примерно такая же. В то же время более двух третей опрошенных ученых признали, что организация науки за рубежом более эффективна для развития фундаментальных работ.⁵

В известной мере эмиграции ученых противостоят созданные в СО РАН международные исследовательские центры, которые функционируют как добровольные международные неправительственные организации (открытые институты). Работа совместных международных коллективов способствует творческому росту молодых ученых, частично позволяет решить проблемы приборного оснащения. Кроме того, центры обеспечивают обратный приток в Россию ведущих ученых из-за рубежа, которых в Сибири привлекают исследования, связанные с уникальными природными объектами (озеро Байкал, Горный Алтай, леса Сибири и т.д.); имеющиеся в Отделении крупные исследовательские установки национального масштаба, а также научные достижения сибирских ученых.

Отдельные позитивные явления в развитии сибирской науки не означают кардинального улучшения положения научного сообщества. К сожалению, в деле сохранения кадрового научного потенциала Отделение практически исчерпало свои возможности. Тактика выживания означает существенные потери для сибирского интеллектуального потенциала.

При соответствующей ныне открытости науки и общества неблагоприятные условия работы и жизни ученых, наряду с профессиональным интересом, не только так или иначе обуславливают отъезд части их на работу за рубеж, но устойчиво подпитывают и соответствующие настроения в научном сообществе. Воспроизводится явление потенциальной миграции, которая, в свою очередь, как возможность постоянно превращается в возобновляемую действительность. Конечно, объем потенциальных мигрантов не равен численности людей, выезжающих за рубеж – не у всех могут сложиться

соответствующие обстоятельства. Но возможно предположить, что численность первой и второй групп коррелирует таким образом, что рост объема потенциальных мигрантов влияет на рост объема реальной миграции.

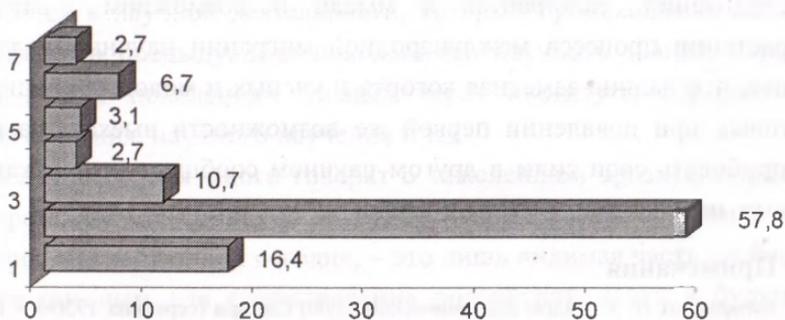
Миграционные намерения в самом крупном научном центре Сибирского отделения РАН – новосибирском Академгородке – довольно распространены. Лишь около трети ученых вовсе не ориентируется на работу за рубежом, в то время как остальные (более двух третей) готовы уехать и поработать в зарубежном коллективе как на непродолжительное время, так и на год-два. И если доля потенциальных мигрантов резко снижается в старших возрастных группах, то она критически высока у тех, кто уже работал за рубежом (более 80%), а также у молодых ученых до 35 лет – таких около 90%.

Тех, кто готов уехать сразу и навсегда, немного – менее 5%, но их доля несколько возрастает (до 6.5%), как представляется, в наиболее перспективной группе – 31-35-летних (впрочем, можно предположить, что в общем процессе “утечки умов” наряду с механизмом “уехать навсегда” работает и механизм “продлить пребывание за рубежом – остаться навсегда”).

Сформировавшееся у ученых желание выехать и поработать за рубежом, судя по всему, уже превосходит разрешающую способность ННЦ как организации, так или иначе регулирующей данный процесс. Именно в этом контексте можно понять одобрение более чем половиной респондентов инициативы по созданию в ННЦ специализированной службы содействия трудоустройству ученых за рубежом.

Естественно, что в контексте жизненной необходимости сохранения научной преемственности, механизмов воспроизводства науки особого внимания заслуживает потенциальная миграция среди молодежи, которая все еще хотя и в критически малом объеме, приходит в науку. По оценкам респондентов основным фактором, влияющим на ориентацию молодых людей на научную деятельность, является тяга к познанию (3.71 по 5-балльной шкале) и желание работать в творческо-профессиональной группе (3.38). Но немаловажное значение, по мнению ученых, имеет и стремление молодежи использовать науку в качестве перспективного “канала утечки” за рубеж.

Миграционные настроения широко распространены и среди студентов НГУ, который, как известно входит в структуру Сибирской науки в качестве ее воспроизводственного механизма, а также готовит специалистов для других сфер общественного труда. По данным социологического исследования 1998 г. лишь около 16% выпускников этого элитарного вуза не ориентированы на выезд на работу за рубеж, в то время как все остальные испытывают, хотя и в разной мере интенсивности, миграционные настроения.



1 – желания работать за рубежом нет в принципе; 2 – не исключаю возможности работы за рубежом в будущем в качестве варианта; 3 – планирую выезд за рубеж, хотя активности в этом еще не проявляю; 4 – планирую и уже ищу возможность осуществить; 5 – считаю, что надо набраться знаний и опыта в институтах Академгородка (по возможности, защитить диссертацию) и лишь затем решать вопрос о выезде; 6 – другое.

Рис. 2. Объем и структура миграционных настроений студентов

Характерно и то, что большая часть из тех студентов, что ориентируются на занятия наукой, также готовы уехать на работу за рубеж. Что касается причин, побуждающих молодежь к международной миграции (и эмиграции), то ее структура принципиально сходна со структурой причин, обуславливающей миграцию уже работающих ученых. Это стремление к достойному вознаграждению за свой труд, реализовать себя в качестве профессионала, а также обрести более спокойную социально-психологическую обстановку для науки и работы и уверенность в завтрашнем дне.

Оценивая перспективы миграции (и эмиграции) ученых ННЦ, следует отметить тот факт, что она приобрела устойчивый характер и превратилась в постоянно возобновляемый процесс, находящий свое субъективное основание в потенциальной миграции, характерной

прежде всего для молодежи и студенчества, и объективное основание, фиксируемое неблагоприятными обстоятельствами для работы и жизни ученых ННЦ, в т.ч. обстоятельствами экономическими и социально-психологическими. К сожалению, эти обстоятельства так и не приобретают положительной динамики, скорее наоборот, если они резко и не усугубляются, то превращаются в фактор накопления усталости научного сообщества от режима “выживания”. Как следствие, ученые, а также выпускники НГУ, согласно данным социологических исследований, склоняются к мысли о возможном дальнейшем нарастании процесса международной миграции научных кадров. Тем более, что налицо заметная когорта и ученых и молодых специалистов, готовых при появлении первой же возможности выехать за рубеж и попробовать свои силы в другом научном сообществе, поискать в нем новые перспективы работы и жизни.

Примечания

- ¹ *Куперштох Н. А.* Кадры академической науки Сибири (середина 1950-х - 1960-е гг.). Новосибирск, 1999, с.7-12.
- ² Здесь и далее рассчитано по данным управления кадров президиума СО РАН.
- ³ *Тоффлер А.* Футурошок. СПб, 1997, с.61.
- ⁴ *Еремин С. Н.* Международная миграция ученых Новосибирского научного центра // Гуманитарные науки в Сибири, 1998, № 1, с.108.
- ⁵ *Гордиенко А. А., Еремин С. Н., Плюснин Ю. М.* Социальные характеристики научного сообщества новосибирского Академгородка. Сборник таблиц. Новосибирск, 1997, с.35.

ПРОБЛЕМА ВОСПРОИЗВОДСТВА НАУЧНЫХ КАДРОВ

(НА ПРИМЕРЕ ННЦ)*

В целом под воспроизводством понимают непрерывный процесс возобновления чего-либо на основе уже имеющегося. В нашей работе речь пойдет о воспроизводстве научных кадров, т.е. о таком процессе возобновления состава научных работников, формирования их способностей к научной деятельности, который происходит на основе уже созданного предыдущими поколениями научного знания, передаваемого новым поколениям ученых через институты образования, научного общения, научного обучения и т.д.

В последнее время много говорят о тяжелейшем кризисе, поразившем современную российскую науку, но то критическое состояние науки, которое мы наблюдаем сегодня, – это лишь видимая часть айсберга. Наиболее опасным для существования российской науки в будущем представляется разрушение механизма воспроизводства научных кадров, в результате чего существенно сократился приток молодых специалистов в научную сферу. Следовательно, не осуществляется передача накопленных за десятилетия знаний, без притока молодых талантливых ученых распадаются научные школы, происходит старение науки. По прогнозам специалистов, эхо кризиса воспроизводства научных кадров скажется на состоянии российской науки уже в ближайшие 5-10 лет, и это обернется новым кризисом науки не сравнимым с современным.

Настоящее исследование по проблеме воспроизводства науки опирается на два основных источника эмпирической информации: массовый опрос ученых ННЦ (1996 г.) и массовый опрос студентов выпускных курсов НГУ (1998 г.). Полученные данные не только позволили выявить глубину самой проблемы и как ее оценивают ученые ННЦ, но также погрузиться в систему взаимодействия ННЦ–НГУ, более глубоко изучить современное состояние Новосибирского государственного университета, являющегося основным поставщиком научных кадров в структуры ННЦ, а также непосредственно взглянуть

* Работа выполнена при поддержке РГНФ (грант № 97-03-04411).

глазами молодых специалистов, выпускников НГУ на данную проблему, выявить их отношение к научной деятельности.

Кризис воспроизводственного механизма в отечественной науке и ННЦ

Радикальные преобразования в политической и экономической сферах, проходившие в России в последние годы, и вызванный ими глобальный кризис социально-экономической системы глубоко затронули научно-исследовательскую сферу, коренным образом изменив сложившиеся механизмы воспроизводства научных кадров.

Резкое изменение условий функционирования научного комплекса России серьезным образом повлияло на структурные параметры притока кадров в научную сферу, а также на соответствующие параметры их оттока. Масштабы же данных процессов позволяют утверждать, что в настоящее время именно они определяют современные и перспективные тенденции развития потенциала научных кадров страны и в целом науки.

Существенное сокращение выделяемых государством средств на научно-исследовательские работы привело к катастрофическому ухудшению условий функционирования научной сферы, а также к появлению жестких ограничений на проводимые исследования и разработки. Резкое сокращение численности занятых в науке еще раз показывает, что глобальные изменения в научной сфере не могут проходить быстрыми темпами. Наука, ранее всесторонне зависящая от государственного финансирования, по объективным причинам не смогла адаптироваться к столь масштабному сокращению выделяемых ей средств.

В сложнейшей ситуации оказались крупные научные центры, концентрирующие в себе значительную часть научного потенциала России и обеспечившие за счет сосредоточения в них интеллектуальной элиты существенный прорыв в фундаментальных исследованиях и связанных с ними продвинутых высоких технологиях. Но в настоящее время именно такие научные центры наиболее сильно ощутили влияние социально-экономического кризиса, они сконцентрировали в себе все трудности и проблемы отечественной науки.

Именно так обстоит дело и в Новосибирском научном центре (ННЦ). Уменьшение и нерегулярность финансирования научных исследований,

распад прежних связей сильно подорвали материальные условия существования и развития науки. Все это вызвало ряд негативных явлений и тенденций социально-экономического характера, поставивших ННЦ на грань выживания и продолжающих в нарастающей степени разрушать сложившийся научный потенциал, а главное, его основу – кадровый потенциал и механизмы его воспроизводства.

Кадровый потенциал академической науки является носителем ее творческого начала, которое олицетворяют ученые, обладающие уникальным интеллектуальным потенциалом. Этот потенциал, воплощенный в научных теориях, гипотезах, идеях и концепциях, развивается научным сообществом. Неотъемлемым условием этого развития является наличие научной молодежи и структур, передающих фундаментальное знание и его технико-технологические воплощения в системы жизнеобеспечения общества.¹

Сокращение притока в науку молодых специалистов, отток молодежи в коммерческие структуры и ее активный выезд за рубеж – все это ведет к старению науки в ННЦ и подрывает продуктивный принцип его организации, заложенный в период создания Академгородка: обеспечить правильное сочетание ученых старшего поколения и молодежи. Основу научного центра, по мнению М.А. Лаврентьева, должна составлять молодежь – студенты и аспиранты.

В современных условиях особенно тяжело приходится научной молодежи, прежде всего по причинам низкой зарплаты, отсутствия шансов на получение жилья даже в дальней перспективе. Кроме этого, общее положение науки резко ограничивает творческую самореализацию и самоутверждение молодежи в жизни. В таких условиях для молодежи теряет смысл ценность сделанного выбора, и, будучи наиболее обездоленной, но и наиболее мобильной группой научных сотрудников, молодежь активно ищет выход из создавшейся ситуации. Исследование, проведенное в НГУ в 1994 г., показывает, что в системе предпочтений и социально-профессиональных диспозиций студентов ориентация на науку сместилась в самый конец списка. Один из наиболее приемлемых путей решения создавшихся проблем – увольнение и переход в коммерческие структуры или выезд за рубеж, причем, как правило, уходят наиболее способные и подготовленные молодые научные сотрудники.²

Для большинства студентов в настоящее время основным мотивом получения высшего образования является его престижность и связанная с этим материальная заинтересованность, но, как правило, не желание работать по специальности в государственном секторе. К примеру, выпускник вуза, решивший пойти в академический институт, обычно поступает на ставку лаборанта с зарплатой около 400 рублей в месяц (начало 1999 г.). Таким образом, человек с высшим образованием получает гораздо меньше, чем лица с более низкой квалификацией. В развитых капиталистических странах, например в США, ситуация обратная. Мужчины с высшим образованием зарабатывают на 70%, а женщины на 46% больше людей с менее высоким уровнем образования. Естественно, что в этом случае получение высшего образования является важнейшим стимулом в плане достижения личных и профессиональных успехов в жизни.³

Итак, ключевая проблема состоит не только в сохранении научных кадров, но и в привлечении талантливой молодежи в сферу науки, поскольку существование и развитие науки без соответствующего кадрового состава достаточно проблематичны.

Отношение студентов к работе в научной сфере

Среди выпускников НГУ только 16% уже точно определилось со своим выбором в пользу научной сферы. Очевидно, что этой доли явно не достаточно для сохранения существовавшего в течение десятилетий традиционного воспроизводственного механизма научных кадров.

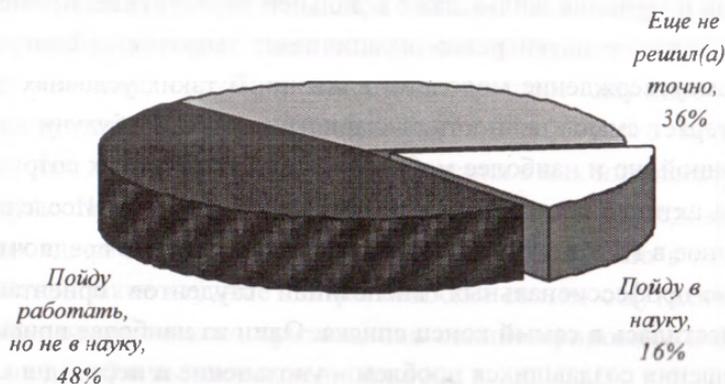


Рис. 1 Ориентация студентов на науку.

Исследование выявило также, что выпускники ориентированные на науку, не нуждаются в особо большом материальном вознаграждении. Наука привлекает тягой к познанию, возможностью самореализации, поиском неизведанного, стремлением к творчеству, а также возможностью научных достижений и открытий. Вместе с тем, несмотря на общее снижение доли ориентированных на работу в науке выпускников НГУ, большинство студентов, принявших решение заниматься наукой в будущем, – это наиболее способные и талантливые выпускники, заканчивающие университет в основном с отличными результатами.

Почти половина студентов (48%) уже полностью определились со своей будущей сферой деятельности – она скорее всего не будет связана с работой в науке. Что касается данной группы респондентов, то здесь можно практически однозначно утверждать, что их ответы были мотивированы рядом неблагоприятных факторов, имеющих место в российской науке в настоящее время, такими, как нищенская оплата труда, низкая вероятность получения жилья пусть даже в самой отдаленной перспективе, невозможность творческой и профессиональной самореализации и т.д. Таким образом, мы считаем, что очень сложно будет мотивировать студентов данной группы на занятие наукой, т.к. они не видят своего будущего в науке, подверженной глубокому кризису, кроме того материальные запросы данной группы респондентов относительно науки очень велики.

Наиболее важной для рассмотрения является именно третья группа респондентов, которые еще не определились со своим выбором (36% студентов НГУ). Они еще находятся в состоянии неопределенности из-за соотношения ряда как положительных, так и отрицательных последствий своей работы в науке и во внеучебной сфере. В этом аспекте, как представляется, определенную часть студентов можно переклассифицировать на занятие наукой путем организации целенаправленной государственной программы развития научной деятельности.

К примеру, большинство студентов геологического факультета, а также ФЕНа не ориентируются работать во внеучебных сферах, а находятся в состоянии неопределенности выбора. Однако, если бы это было возможно, они "предпочли бы внеучебным сферам именно сферу

малых наукоемких производств в науке, что должно благоприятно отразиться как на развитии инновационного бизнеса в ННЦ, так и на самой науке в целом. Таким образом, анализируя основные факторы, влияющие на выбор студентов, следует сделать вывод, что многие из них готовы работать в науке. Вопрос состоит в организации целенаправленной программы со стороны государственных органов и Президиума СО РАН, где немаловажное значение приобретает развитие инновационного бизнеса, а также других перспективных сфер деятельности в науке. Это может быть новой основой для привлечения молодежи в сферу науки.

Отношение студентов к работе в научной сфере (по факультетам)

Больше всего выпускников, ориентированных на работу в науке, среди ФЕНа, что связано с прикладным характером научных разработок, а также хорошо налаженными контактами с западными научными центрами (52%). На втором месте, по степени ориентации на науку, студенты физического факультета (23%), физики находят наиболее перспективной сферой деятельности сферу малых наукоемких производств (45%). Далее по убывающей идут математики (14.3%), геологи (12%) и гуманитарии (7.4 %). Ни один студент экономического факультета НГУ не выразил желания работать в науке после окончания университета.

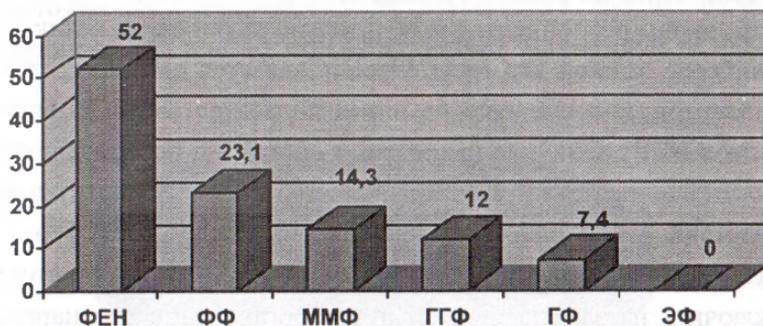


Рис.2 Доля студентов, ориентированных на работу в науке.

Таким образом, исходя из данного распределения можно сделать вывод о том, какие сферы научной деятельности, хотя и недостаточно но еще будут пополняться молодыми специалистами, а какие научные направления будут скорее всего исчезать.

Основные факторы, препятствующие притоку молодежи в науку

Одной из основных задач массового опроса студентов НГУ было выявление степени влияния определенных факторов, препятствующих притоку молодежи в научное сообщество. Респондентам предлагалась оценить эту степень по пятибалльной шкале (1 - наименьшее, 3 - среднее и 5 - наибольшее влияние). Всего было выделено восемь факторов (Рис.3). Рассмотрим из них основные.

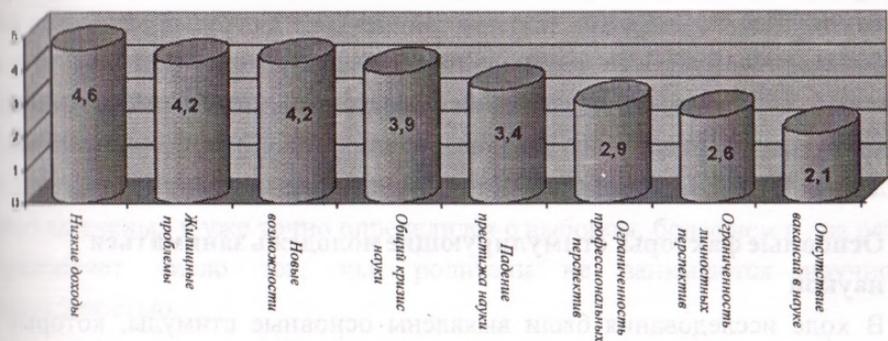


Рис. 3 Факторы, препятствующие притоку молодых специалистов в науку.

1. Наблюдается четкая зависимость между желанием молодежи работать в научной сфере и материальной обеспеченностью ученых и научных исследований. Степень влияния этого фактора среди других, препятствующих притоку в научную сферу молодежи, респонденты оценили очень высоко (среднее значение оценки 4.6).

2. Для заканчивающих обучение студентов после окончания вуза одной из первостепенных встанет именно жилищная проблема. Отсутствие шансов на получение жилья даже в дальней перспективе являлось одним из основных экономических причин кризиса Академгородка, а следовательно, и привлекательности научной сферы для молодежи. Практически все респонденты (98%) считают, что введение системы льготного жилья в разной степени повысит привлекательность науки для выпускников вузов.

3. Появление новых, ранее отсутствовавших у молодежи возможностей преуспеть вне науки (среднее значение оценки 4.2). Следует отметить, что предпринимательство привлекает молодежь тем, что она дает возможность достаточно легко достигнуть реального, зачастую относительно большого материального успеха. Научная же

деятельность не гарантирует не только материальный успех, но и какие-либо реально просматриваемые перспективы.

4. Общий кризис науки – 3.9, свидетельствует о том, что студенты рассматривают общий кризис в научной сфере как весьма серьезное препятствие для занятия наукой в своем будущем. Именно из-за неясности как ближайших, так и отдаленных перспектив, которые ожидают науку, молодые люди не склонны заниматься научной деятельностью.

5. Падение престижа науки и научной деятельности в обществе. Опасным для будущего науки представляется то, что с каждым годом престиж науки падает все сильнее и сильнее. Среди опрошенных студентов НГУ 47% придерживаются именно такого мнения.

Основные факторы, стимулирующие молодежь заниматься наукой

В ходе исследования были выявлены основные стимулы, которые движут студентами, когда они принимают решение работать в научной сфере. Основным из них является тяга молодежи к познанию, и в этом проявляется еще сохранившееся у части молодых людей восприятие научной деятельности как жизненного призвания. Однако тяга к познанию, равно как и престиж науки, с каждым годом у молодежи снижается, а без желания открывать что-либо новое не может быть и самой науки.

Следующий фактор – возможность использовать науку в качестве “канала утечки” за рубеж, хотя и стимулирует приток молодежи в науку, однако, не приносит ей заметной пользы, не решают кризисных проблем науки, а скорее наоборот дезорганизуют научную сферу. Такая тенденция представляется очень опасной для сохранения и развития российской науки в целом и в ННЦ в частности, поскольку среди поступающих в научную сферу молодых специалистов более половины собираются работать не на отечественную науку, а использовать свой ум и силы за рубежом. Продолжающийся кризис российской науки может усилить данную тенденцию, так что НГУ вполне может превратиться в поставщика способной к научной деятельности молодежи за рубеж.

Немаловажен также такой фактор, как использование науки в целях ухода от службы в армии (среднее значение оценки 3.6). С одной

стороны, данный фактор привлекает в науку молодежь. Однако если посмотреть на данную проблему с другой стороны, легко понять, что если выпускник вуза мотивирован на работу в научной сфере только для того, чтобы избежать службы в армии, то никакой особенной заинтересованности в развитии и продвижении российской науки у него не будет.

Среди других факторов, стимулирующих приток молодежи в науку, респонденты выделили следующие: желание молодых ученых работать в творческой профессиональной группе, семейную традицию заниматься наукой, а также надежду на возрождение науки.

Семейная традиция не потеряла свое значение и оценивается респондентами выше среднего. Доля тех выпускников, кто вырос в семьях ученых и уже точно определился с выбором, более чем в два раза превышает число тех, чьи родители не занимаются научной деятельностью.

Возможные меры по привлечению молодежи в научную сферу

Проведенное среди студентов НГУ социологическое исследование показало, что в целом, выпускников вузов привлечь работать в науке достаточно сложно, однако это представляется возможным.

Основные условия для привлечения молодежи в сферу науки:

Существенное увеличение доли ориентированных на науку выпускников вряд ли возможно без решения проблемы *материальной обеспеченности* приходящей в науку молодежи хотя бы на уровне 1000-1500 рублей в месяц, а также без создания *программы долгосрочного жилищного кредитования* и возможности предоставления льготного жилья молодым специалистам. Политика государственного финансирования деятельности научных сотрудников требует выделения в целом не таких уж и значительных материальных средств, для того, чтобы привлечь в науку хотя бы наиболее талантливых, изначально ориентированных на работу в ней молодых специалистов, – ученых в полном смысле этого слова. При возможности предоставления молодому выпускнику относительно небольшого, но стабильного заработка и возможности получения кредитного жилья – значительная часть потенциальных молодых ученых обратит свой взгляд в сторону науки.

Для решения воспроизводственной проблемы и вывода науки из кризиса необходимо развитие *инновационного бизнеса*. Прикладные исследования не требуют больших капитальных вложений и приносят реальную прибыль как ученым, так и государству. Использование передовых технологий и наработок позволяет развивать не только наукоемкие производства, но и привлекать определенную часть молодых специалистов к занятию инновационным бизнесом, что положительно сказывается как на выпуске высокотехнологичной продукции, так и на решении проблемы занятости при институтах. Экспертный опрос руководителей структурных подразделений ННЦ выявил, что в институтах имеются невостребованные, но конкурентоспособные прикладные разработки (это отметили 80% руководителей). Однако основная проблема, мешающая внедрению такого рода разработок, по мнению экспертов, заключается в отсутствии потребностей со стороны заказчиков в связи с кризисом промышленности (такой ответ получен от 72% респондентов). Что касается студентов НГУ, то многие выпускники хотели бы работать в научной сфере, и использовать свои знания именно в инновационном бизнесе. Сочетание таких важных факторов, как наличие новейших научных технологий и желание молодых специалистов работать и развивать малые наукоемкие производства могут принести свою пользу развитию науки в целом. Остается только третий, можно сказать, важнейший компонент – государственная и региональная финансовая поддержка развития инновационного бизнеса в России.

Существенное значение для закрепления в науке молодежи играют международные и отечественные *гранты* для поддержки научных исследований молодых ученых. Необходимо восстановить в полном объеме их финансирование, резко уменьшенное в результате секвестирования бюджета в 1997 году.

Проведенные исследования выявили неутешительное состояние и перспективы воспроизводства научных кадров в ННЦ. В настоящее время необходимо принимать срочные и достаточно радикальные меры по исправлению сложившейся ситуации. Это, что вполне очевидно, в первую очередь зависит от политики государства в отношении науки и высшего образования. Без притока молодых специалистов в научную

сферу, даже если, например, предположим маловероятное, что отток ученых во внеученные сферы совершенно прекратится, то и тогда по прогнозам экспертов, через 25-30 лет российская наука исчезнет как социальное явление. Разумеется, что в настоящее время государство не в состоянии вкладывать достаточные средства в научную сферу в связи с тяжелым социально-экономическим кризисом, охватившим практически все сферы общественной жизни нашей страны. В этих экстремальных условиях разумнее всего выделять средства не абстрактно “на поддержку науки в целом”, а создать государственную целевую программу совместно с международными и отечественными фондами для развития перспективных направлений современной науки, например, таких, как инновационный бизнес. Программа должна предусматривать вложение средств в развитие самокупающихся научных разработок, развитие высокопрестижных научных направлений, выявление на конкурсной основе наиболее ярких талантов среди молодых специалистов и т.д. Это, в свою очередь, привлечет способных и талантливых молодых специалистов в сферу научных исследований.

Примечания

- ¹ *Евсеев А.В., Зверев В.С., Унтура Г.А.* Процессы регионального научно-технического развития. Новосибирск, 1993.
- ² *Несветайлов Г.А.* Центр-периферийные отношения и трансформация постсоветской науки // Социологические исследования, 1995, №7.
- ³ *Кочетов В.* Скрытая безработица среди специалистов // Социологические исследования, 1994, № 11.

**ЗНАНИЕ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ПРОИЗВОДСТВО И ТРАНСЛЯЦИЯ**

Анализ связи между образованием и наукой показывает их генетическое единство и структурно-функциональную взаимосвязь. Вместе с тем становление структурных и институционализированных форм образования исторически предшествует оформлению науки. Это во многом объясняется тем, что лишь переход от научения к собственно образованию потребовал формирования таких понятийных комплексов, представляющих содержание знания, которые были ориентированы на абстрактно-всеобщие формы его существования, а также требовали определенной организованности материала¹.

Образование породило не только предпосылки формирования систематической рефлексии по отношению к знанию и становлению его в качестве некоторой совокупности понятийных моделей, но и саму потребность в науке, поскольку именно развитие образования и его заинтересованность в собственной предметной организации создают потребность в рефлексии, носящей уже систематический характер. Как следствие, важным фактором продуцирования науки является практика подготовки наличного знания к использованию его в качестве содержания образования. В частности, именно образование в значительной степени фиксировало такое сущностное условие развития науки, как развитие системы письменности, хотя, конечно же, более фундаментальной предпосылкой для ее становления была необходимость организации управления усложнившимися социальными процессами.²

Представляет интерес то обстоятельство, что простота орудийной деятельности в материальном производстве, вплоть до Нового времени не стимулировала науку. Ее возможности не были обращены к потребности ремесленника, кузнеца, пахаря и т.д.³ Наука была выше, а также в стороне от производства и ориентировалась в своей основе на создание, интерпретацию и развитие умозрительных конструкций и различных натурфилософских теорий. Потребность в объяснении, фиксированная тезисом о поиске истины, превалировала над потребностью в рационализации практической жизни. Вместе с тем,

связывая научное познание с некоторыми донаучными его формами (как и в случае с образованием, когда обнаруживается некоторый его предшественник – научение), мы видим, что абстрактно-понятийное познание (и знание) генетически связано с исходным чувственным знанием.

Когда заходит речь о чувственном знании, то обычно его сводят к способности телесности индивида воспринимать и представлять окружающий мир, т.е. чувственное познание фиксируется как атрибутивное исключительно для индивидуального уровня. Вместе с тем важно понимание самой телесной организации индивидов в качестве социальной вещи в ряду иных социальных вещей, состоящих как из живого, так и из неживого природного вещества.⁴ Иначе говоря, подобно тому как телесная организация индивидов является основанием их чувственности, структурно организованный мир социальных вещей в целом может пониматься как основание чувственности социального организма. Связь чувственности индивидов с общим контекстом социальных отношений обычно интерпретируется как “общественно-историческая обусловленность” человеческой чувственности. В качестве примера такой обусловленности укажем на то, что в древних языках отсутствовали слова, которые обозначали понятия, отражающие определенные оттенки чувственно воспринимаемых явлений, как будто таких оттенков в природе того времени не существовало. И только впоследствии, когда в языке появились необходимые обозначения цветов и оттенков, только тогда люди стали их ощущать и рефлексировать по отношению к своей чувственности.

Анализ данной проблемы выводит на понимание того, что индивид, занимающийся познавательной деятельностью, не имеет ничего общего с субъектом, реализующим активность по отношению к природе “творящей”. Реально ученый имеет дело с определенной совокупностью социальных вещей. Обнаруживается, что чувственная практика индивида, его способность чувствовать определяет то, что он имеет дело не с природой вообще, а с социально-вещественной структурой общества. Здесь также стоит выделить то обстоятельство, что научное знание и наиболее развитая его форма – естествознание реально фиксированы в системе, генетическими предпосылками которой являются

такие формы познавательной активности, которые реализуют себя в конкретно-чувственной форме. Иначе говоря, донаучное знание и познание генетически закодированы в постоянно воспроизводимом конкретно-чувственном познании, которое неотъемлемо от любого отношения общества к природе.

Подход, при котором под субъектом подразумевается безразличный к форме своей телесной организации абстрактный субъект познания, дает возможность выделять момент взаимодействия различных уровней структурной организации субъектов познания (индивид, группа, социальный организм), подобно тому как еще Гегель фиксировал надличностный уровень познания, в котором “мировой дух” познает самое себя.

Таким образом, в процессе познания участвуют и индивид, и агрегированные субъекты, вовлеченные в данный процесс и субъекты синтетичные. Поэтому говоря об этапах познания и различных его формах, важно понимать необходимость содержательной преемственности, содержательного перехода от конкретно-чувственного к понятийному. Причем интерпретация такого перехода должна быть осуществлена путем соотнесения этого движения с развитием соответствующих механизмов реализации процессов познания в структуре социального субъекта. Следовательно, вместо абстрактной гносеологии с неконкретизированным субъектом для анализа процессов познания могут быть использованы приемы и методы социологии познания.

В марксистской традиции человеческая чувственность определенно имеет социальное основание. Таким образом, чувственное познание тоже социально. Но это понимание в лучшем случае реализовывалось на основе иллюстраций известных антропологических фактов. Однако такого рода примеры доказывают не более того, что показывают. Конкретно-чувственное социально в своей природе и содержательно организовано через историческое восприятие объектов чувственности, но этого недостаточно для объяснения детерминации формирования чувственных феноменов в системе субъектного мира индивидов. Предметность философии истории “разменивается” на частно-предметные анализы (психология установки, психология восприятия и

т.д.), которые хотя и дают некоторое понимание, но вне связи с целостностью системных связей предмета.

Если недостаточность частно-предметного анализа для построения теоретической модели процесса социального познания очевидна, то ущербность концептуальной основы традиционной философско-социологической теории состоит в том, что она не включает в себя анализ структуры и уровней организации субъектов познавательной деятельности. Иначе говоря, теория “застряла” на видении субъекта познания как либо абстрактного гносеологического субъекта, либо не менее абстрактного индивида, чувственный мир которого детерминирован хотя и общественно-исторически, но также абстрактно, что позволяет легко продемонстрировать это на конкретных примерах.

Задачей действительного анализа познавательной активности как в сфере трансляции и восприятия наличного знания, так и в сфере производства нового знания является понимание познания как некоей целостности, в которой присутствуют все формы представления и развития содержания знания. И те, и другие должны быть утверждены через их место в системе социальной деятельности, и познавательная активность должна быть понята как активность, реализуемая в контексте социального организма, причем на различных уровнях его организации. В результате совершенно необходимо возвращение к такому, казалось бы, обыкновенному и заурядному моменту, как телесная чувственность.

В теоретических исследованиях телесная организация живых человеческих индивидов, как правило, рассматривается в качестве некоторой всеобщей предпосылки, некоторой данности, дающей старт исследованиям. Однако при этом забывается примененное в философском анализе Маркса понятие “социальная вещь”. Вместе с тем предпринятый нами анализ процесса социогенеза показал, что и телесная организация живых человеческих индивидов в самом прямом смысле является социальной вещью.⁵

Конкретно-чувственное знание присутствует во взаимодействии различных рядов социальных вещей, развитых субъектами различного уровня в их взаимодействии с природными объектами, приобретающими социальную форму в процессе живой деятельности. Подобно тому как понимание становления социума требует признания снятия естест-

венного отбора социальным, что, в свою очередь, предполагает признание телесной организации живых человеческих индивидов в качестве социальной вещи, так и та социально-вещественная структура, с которой взаимодействует эта телесная организация, является своего рода телесностью социума. Одни социальные вещи взаимодействуют с другими, в результате чего фиксируются структуры отношений, которые рефлексированы в содержании субъектности групп, отдельных индивидов и общества в целом. Сказанное ориентирует на понимание принципиально важного момента: все предпосылки процесса чувственного познания являются результатами всей предшествующей социальной деятельности, опредмеченной в ряде социальных вещей, способных взаимодействовать между собой в чувственной сфере общества. Чувственная сфера общества как субъекта есть некоторая целостность вещественных структур, создающих основу живой деятельности субъекта, в том числе и относительно процесса познания.

Таким образом, говоря о чувственности социального субъекта, нельзя ограничиваться утверждением о чувственности как о неотъемлемой принадлежности только субъекта-индивида, — она присуща любому социальному субъекту. При этом базой любой чувственности являются процессы взаимодействия социальных вещей, лежащих в основании бытия как субъекта-индивида, так и субъекта-общества с его орудиями труда, вещественной, природной и культурной средой жизнедеятельности и т.д. Социальная вещественность субъекта-общества выступает аналогом телесности субъекта-индивида. Соответственно взаимодействия субъектов социальной деятельности реализуются не только на основе абстрактных обменов живой деятельностью, — эта деятельность обязательно должна быть опредмечена, чтобы твое “внутреннее” могло быть доступным для других. В этом случае один субъект открывается другому на любом уровне как некоторая предметность, некоторая первоначальная объектность, в которой он реализуется не только для себя, но и для другого.

Конкретно-чувственные элементы знания обладают общезначимостью и всеобщностью относительно оснований и условий своей реализации, ведь конкретно-чувственное только в представлении индивида единично. Исходно в чувственном конкретном скрывается

некоторая всеобщность, абстрактная лишь для идеального мира чувствующего субъекта. Другое дело, что эта абстрактность чувственного не рефлексируется частичными субъектами-индивидами.

Предпринятый предварительный анализ проблемы необходим в качестве некоторого методологического основания последующего анализа социального бытия таких типов (и форм) социальной деятельности, как образование и наука.

Образование и науку объединяет то, что в их содержании присутствует общий элемент – знание. В первом случае знание транслируется от одного субъекта к другому, а во втором – производится. Знание понимается здесь как некое идеальное содержание, которое, став “внутренним”, воспроизводит в субъекте потенциальную способность организовывать свою деятельность. Еще одним объединяющим моментом является наличие в обоих случаях чувственного основания и некоторой социально-вещественной структуры, развитых деятельностью индивидов и групп. Различие же между образованием и наукой заключается в том, что по отношению к субъекту, который является источником знания, в процессе образования знание фиксировано и стабильно оказывается новым только для обучаемого, а в науке новое знание появляется не через его трансляцию, а как продукт особой деятельности субъекта. Процесс обучения, рассматриваемый как деятельностное основание образования, является следствием развития процессов научения, которые четко фиксированы в чувственном взаимодействии субъектов различного уровня социальной организации.⁶ Следует обратить внимание на то, что некоторые совместные действия, непосредственно не фиксированные во взаимодействии с природой, носят характер организации чувственной среды, структурно адекватной действию в ситуации трудовой активности (например, разгадывание кроссвордов как занятие, организующее рефлекссию относительно знаковых систем; групповые танцы, являющиеся имитацией конкретных коллективных трудовых действий, и т.д.). Процесс научения оказывается невозможным не только без конкретной чувственности ситуации научения, но и без абстрактной чувственности тех структур, которые предъявляются обучаемому.

Важно отметить связь чувственного взаимодействия субъектов в процессе научения со взаимодействием учителя и ученика в процессе обучения. Реализуя деятельность, зафиксированную в идеальном содержании обучения в виде некоторых абстрактных категорий, обучающий осуществляет ее таким образом, чтобы она была доступна чувственному восприятию обучаемого. Конкретно-чувственное приобретает характер абстрактного, но чувственного же, и в этом смысле чувственное содержание является предпосылкой возникновения всеобщего значения (слово или жест зафиксированы как некий знак в стандарте и соответственно представлены в субъектном содержании индивида как некоторое абстрактное значение).

Понятийное знание также зафиксировано в некоторой чувственности знаков и их социально-вещественной форме (запах, цвет бумаги, на которой написана та или иная формула), т.е. и абстрактно, и чувственно одновременно. При эксперименте, например, в протоколе фиксируется чувственно воспринимаемое единичное явление, после чего в дело вступает индуктивная логика. Поскольку такая единичная ситуация непосредственно связана со структурами, которые принадлежат к более высокому уровню субъектности, постольку она является предпосылкой обобщения, придания конкретно-чувственному наблюдаемому явлению статуса абстрактно-всеобщего и общезначимого.

Итак, если живой человеческий индивид чувствует своей нервной системой, то для более сложно организованных субъектов таким сенсором является структура социальных вещей. Совокупность социальных вещей, включенных в систему живой социальной деятельности, представляет собой жестко структурированную и взаимосвязанную зависимость. Следовательно, подобная организованная целостность должна иметь связи между элементами, уровни взаимодействий и отношений этих связей. Социальные вещи в данном случае можно сравнить с узловыми точками социальных связей живой деятельности субъектов. И именно пересечение этих деятельностей порождает возможность формирования социальной вещи. Разумеется, что основанием для появления социальной вещи является природная вещественность, которая наполняется определенным содержанием, лишь принимая социальную форму.

Анализируя социальную деятельность в целом, необходимо прежде всего рассмотреть обстоятельства, определяющие саму возможность социальной деятельности. Обнаруживается, что, с одной стороны, социально-вещественная структура является результатом опредмечивания социальной деятельности, а с другой стороны, она оказывается необходимым условием самой реализации этой деятельности, которая невозможна без наличия тех или иных социальных вещей, выступающих объектами, опосредующими отношения субъектов. Поэтому социальные вещи выступают в качестве объектов, опосредующих отношения взаимодействия субъектов. Но это особые объекты – объекты, которые в своем содержании имеют момент субъектного, опредмеченного в их форме, они созданы не чисто природными процессами, а живой социальной деятельностью. Если отношения между субъектами реализуют определенные процессы взаимодействия их идеального содержания и опосредующий эти отношения объект – социальная вещь, то и он может определенным образом выступать в роли субъекта.

Особый характер социальных объектов заключается, в частности и в том, что в них постоянно усиливается аспект субъектного. Некоторые социальные вещи могут быть поняты как орудия труда в производстве субъективности человека, другие – в качестве активного начала социализации индивидов, всего подрастающего поколения.

Весь предшествующий анализ был необходимой предпосылкой для формирования понимания проблемы процессов обучения, воспитания и образования. В ситуации обучения и воспитания субъект – обучаемый (испытываемый, образуемый) является в известном смысле объектом, а социальные вещи используются как орудия труда для субъектов, выступающих в качестве учителя, воспитателя. Это заставляет обратить самое серьезное внимание на те социально-вещественные структуры, которые формируются и реализуют себя в процессах активности субъектов, взаимодействующих в сфере базовой и перманентной социализации, в том числе в сфере образования (наглядные пособия как средства обучения, оборудование помещений, специфическая архитектура, другие элементы инфраструктуры). Более того развитие социально-вещественной структуры в сфере образования должно носить опережающий характер, ориентироваться не на те социальные вещи,

которые сейчас и здесь являются массовыми социальными вещами, а на те, которые объяснительно перенесены из будущего производства. Нельзя обойти вниманием и такой аспект, как влияние социально-вещественной структуры на способность субъектов организовывать определенные виды социальной деятельности. Социальные вещи обладают мощным потенциалом нормативизации не только деятельности отдельных социальных субъектов, но и организации их взаимодействия. Здесь возникает проблема соответствия уровня развития социально-вещественной структуры и уровня развития субъектного содержания действующих индивидов. Любая социально-вещественная структура формируется в соответствии с культурными особенностями данного социального организма, что в этом плане справедливо и по отношению, к примеру, к архитектурной среде жизнедеятельности. Известно, что когда носители живой социальной активности инкорпорируются в другую архитектурную среду жизнедеятельности, возникают существенные проблемы, в том числе проблемы адаптации.

Сегодня наука и научное познание исследуются на уровне создания прикладных социологических теорий или же на уровне анализа гносеологических процессов, анализа развития знания в абстракции без теоретического представления результатов таких исследований в системном единстве всех фрагментов реального социального бытия, которые уходят в область частнопредметного познания. В результате мы имеем частичную и несистемную картину присутствия науки в обществе, в то время как необходимо показать науку в качестве момента осуществляющейся социальной деятельности. Чтобы выполнить эту задачу, надо вернуться к начальным моментам анализа процессов познания и понять, что же такое познание вообще. Здесь вопрос должен быть рассмотрен именно с социологической точки зрения.

При анализе процессов межкультурных взаимодействий выявляется, что они могут быть поняты как взаимное познание целостных социальных субъектов. И в этом смысле процессы трансляции норм социальной деятельности от одного общества к другому могут быть интерпретированы как процессы познания одного общества другим. Взаимодействие общества и природы также может быть определено в двух основных аспектах: как “очеловечивание” природы и как

натурализация человека. Процесс натурализации есть процесс, в котором человек начинает действовать по отношению к природе согласно свойствам, качествам и закономерностям самой природы. Успешность или неуспешность этого взаимодействия связаны с тем, насколько деятельность субъекта соответствует природному основанию его активности. Значит, и адекватное природному основанию практическое действие должно реализовываться в соответствующих нормативах, регулирующих эту активность. Наконец, эта активность должна быть воплощена и в некоторых опредмеченных нормах (социальных вещах).

Таким образом, социальное познание генетически первично относительно адаптации трудовых процессов к природному основанию, и результаты такого познания воплощаются в соответствующей предметности орудий труда, в предметности технологических отношений между индивидами, использующими эти орудия труда в групповых действиях. Как и в случае с процессами обучения и образования, здесь анализ выводит на наличие социально-вещественной структуры, в которой, с одной стороны, реализованы результаты познания, а с другой – определены детерминанты и возможности самого познания.

Итак, задачей первого уровня анализа отмеченной проблемы является рассмотрение социального познания на его донаучном уровне и качестве такого процесса, который неотъемлем от процессов трудовой деятельности, производства материальных благ, производства человека. Из такого рассмотрения вытекает, что как в процессе труда осуществляется научение, точно так же непосредственно в процессе труда развивается и познание. Оно воплощается в идеальных формах социально-вещественной предметности и, следовательно, в соответствующих структурах субъектного содержания частичных субъектов (вербальных, чувственных структурах, структурах, связанных с некоторыми представлениями, настроениями и т.д.). Естественно, что на донаучном этапе, когда познание, как и научение, непосредственно шлетено в производство, результаты познания фиксируются в конкретно-чувственных формах.

Таким образом, существует некоторая родовая общность таких явлений, как производство, передача и реализация знания в практической деятельности. В начале человеческой истории наблюдалось

именно это, неразличное, тождество образования, науки и производства. Дальнейшее историческое развитие привело к утрате такого тождества, хотя содержательные и генетические связи между этими элементами сохранялись несмотря на появление функциональных и институциональных различий. Более того, в определенный период истории обнаружилось своеобразные, ничем не заполненные “разрывы” между этими тремя сферами социальной деятельности. Например, в период “Каролингского Возрождения” производство знания в форме теоретических конструкций и понятийных моделей развивалось крайне медленно, образовательные же институты - напротив, весьма интенсивно. Практические потребности в администрировании, связанные с эволюцией государственной формы организации социального организма, требовали наращивания не производства знания, а производства знающих людей, имеющих навыки реализации определенных структур деятельности. В сферах деятельности, связанных непосредственно с природой, в это время господствовало научение.

Во время первой промышленной революции потребность в производстве самого знания начала непрерывно возрастать. Изменяющееся в новых исторических условиях самосознание науки, проявившее себя в “Новом Органоне” Ф. Бэкона, обусловило переключение интеллектуальных усилий ученых с рационализации понятийных структур и построения теоретических моделей знания на формирование основ теоретического естествознания, нацеленного на потребности общества. Однако разрыв между наукой, производством и образованием имел место, причем такой, что не предусматривал наличие каких-либо существенных связей между этими сферами.

В индустриально развитых странах необходимость восстановления генетических связей между образованием, наукой и производством была полностью понята уже во времена Жюль Верна. В этом смысле, возможно, первым примером “учебно-научно-производственного комплекса” стала модель “Таинственного острова”, где есть юноша – обучаемый, Сайрес Смит – обучающий, а также бригада тружеников в лице Гидеона Спилета, Пенкрофа и Наба.

В новом производстве потребности в научной продукции возрастали, но роль образования была еще некоторое время не вполне оценена.

Однако при ускорении темпов индустриального развития выявилась не только острая необходимость реальных связей между наукой и производством, но и необходимость “подтягивания” образования к реальным потребностям общества. В наше время отчетливо и безоговорочно сформировалась идея научно-производственного комплекса, где образование, наука и производство переплетены между собой и каждый из элементов этой органической системы является результатом и одновременно условием функционирования и воспроизводства других ее элементов. Здесь можно сделать вывод о том, что единство образования, науки и производства имеет генетическое основание, лежащее в фундаменте социальности в целом. Но на протяжении предшествующей истории данное единство носило неразличенный характер, и лишь впоследствии дифференциация этих элементов породила необходимость нового синтеза, нового единства. Однако в отличие от безразличного единства начальной поры генезиса социума оно становится различенным единством общества, становящегося в своей новой целостности.

Может показаться, что данная работа всего лишь теоретически обосновывает необходимость того, к пониманию чего уже привела сама жизнь, но в действительности теоретическая проработка содержательных оснований, связей и отношений, пробивающихся через “асфальт” повседневной практики, позволит, в конечном счете, оптимизировать содержание процессов социального управления новой системой “образование–наука–производство” в контексте целостного социального развития.

Примечания

- ¹ *Еремин С.Н., Лисс Л.Ф.* Из истории взаимодействия науки и образования // Бахрушинские чтения. Новосибирск, 1976, с.150.
- ² *Оппенгейм А.* Древняя Месопотамия. М., 1990, с.182, 183.
- ³ Изложение учения Сен-Симона. М., 1947, с.373.
- ⁴ *Ларченко С.Г., Еремин С.Н.* Межкультурные взаимодействия в историческом процессе. Новосибирск, 1991, с.68-87.
- ⁵ Там же, с.68-87.
- ⁶ *Еремин С.Н., Семенов Е.В.* Наука и образование в структуре НТР. Новосибирск, 1986, с.93.

НАУКА И ПОЛИТИКА: ПРОЦЕССЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

(НА ПРИМЕРЕ ННЦ)

Наука и политика представляют собой сложные социальные образования, взаимодействующие между собой в разных плоскостях и по разным направлениям. Теоретический, познавательный интерес представляет перенос политических отношений, представлений и способов мышления в научное сообщество, где они утверждаются наряду с традиционными ценностями и нормами науки. Вместе с тем актуализация политических моментов в науке связана с социальной проблемой, которую можно сформулировать так: изменение макросоциальных обстоятельств заставляет пересмотреть структуру власти и управления в науке и требуют от нее политической интеграции. Последняя включает в себя упорядочение политических отношений в самой науке и повышение эффективности ее взаимодействия с государством.

Взаимоотношения науки и политики включают в себя два аспекта, которые можно условно назвать “внешнеполитическим” и “внутриполитическим”. Под внешнеполитическим аспектом мы будем понимать такие отношения науки и общества, в процессе реализации которых решаются вопросы об относительной независимости науки от общества и о доле жизненных ресурсов общества, на которую наука может рассчитывать в обмен на свою функциональную продукцию - достоверное знание. Данный аспект взаимоотношений сосредотачивается в сфере “наука и государство”, в которой собраны наиболее важные институциональные связи науки.¹ В той или иной степени это относится и к научным организациям в других странах, где государственная поддержка и государственное управление наукой занимают существенное место как в национальной политике, так и в жизни науки.²

Мы можем зафиксировать эффект, производимый взаимоотношениями науки и государства в научном сообществе: по выражению У. Томаса, если люди определяют ситуацию как реальную, она реальна по своим последствиям. Отношения науки и государства, являются они реальными или воображаемыми, воздействуют на поведение и

деятельность ученых и имеют существенное значение для формирования новых групп и структур в науке, для самосознания научного сообщества.

Внутриполитический аспект можно определить как политические явления внутри самой науки. На сегодняшний момент можно констатировать, что они слабо зафиксированы как в общественном сознании, так и в научной литературе, поскольку до последнего времени не предпринималось попыток рассмотреть их в качестве целого.

Можно сказать, что социологически мыслимыми продуктами взаимодействия научного сообщества и поля политики являются идеи (представления), организации (или их структурные элементы) и отношения, образующиеся в рамках научного сообщества. Рассмотрим более подробно эти классы явлений.

Политически представления

По содержанию политические представления, как правило, являются концепциями реформирования науки в связи с ее кризисным состоянием и неудовлетворительностью системы управления. Идеи, обладающие высоким уровнем внутренней связности и содержащие в себе корректные обобщения, могут претендовать на статус научных и включаться в научные тексты. Среди особенностей формирования данного класса представлений можно назвать следующие.

1) Структурированию той или иной идеи способствует наличие оппонировавшей идеи. Например, выдвижение в начале периода либеральных реформ идеи “избыточности науки” в России явилось причиной выработки контраргументов, составляющих теперь существенную часть формирующейся научной идеологии.

2) Конструктивные идеи реформирования науки выдвигались в основном учеными, входящими в государственный аппарат, либо специалистами по проблемам науковедения, в результате чего такие идеи оказались отчужденными от научных сообществ.

3) Легче подвергаются структурированию и, как следствие, реализации концепции, носящие сугубо “технический” характер, например, концепция реформы финансирования в сфере науки – переход от финансирования организаций к финансированию отдельных проектов и

исполнителей, которая уже в значительной степени реализована и не рассматривается как проблематичная. В то же время концепции, ориентированные на создание социальных технологий и существенные изменения в ценностях труднее поддаются разработке и структурированию.

Помимо структурированности, политические представления могут быть упорядочены и по содержательным критериям. Отметим здесь прежде всего то обстоятельство, что они могут не осознаваться как политические, создавая тем самым дополнительные трудности анализа и интерпретации. Специфической формой организации политических представлений являются, как мы уже отметили выше, научные концепции, имеющие общесоциальное значение. Такие концепции могут влиять на эксплицитные политические принципы (предпочтения по векторам либерализм - консерватизм, национализм – космополитизм и т.д.) и сами находиться под их влиянием. Характерный пример представляет собой концепция “устойчивого развития”. По замыслу одного из ее авторов, ее основными положениями являются приоритет духовных ценностей над материальными, общественных интересов над индивидуальными, государственного регулирования над действием рыночных сил.³ Очевидно, что в таком виде эта концепция скорее претендует на роль идеологии, нежели научной теории, и затрагивает интересы многих социальных групп, и прежде всего самого научного сообщества.

Общественные организации ученых

Возникающие в ходе социально-экономических преобразований общества (с середины восьмидесятых годов по настоящее время) научные общественные организации являются, пожалуй, наиболее заметным продуктом взаимодействия науки и поля политики. Их появление было связано с возникновением или выявлением интересов социальных групп в науке или с выражением интересов научного сообщества в целом, хотя их идеологии содержали множество элементов, не имеющих непосредственного отношения к спектру этих интересов. Л.Я.Боркиным и соавторами предложена следующая типология негосударственных научных организаций:

- 1) старые многопрофильные научные общества (Московское общество испытателей природы, Санкт-Петербургское общество естествоиспытателей);

- 2) специализированные профессиональные научные общества (зарегистрированные при РАН, например, Ботаническое общество, Палеонтологическое общество, или независимые, например, Российское физическое общество, Московское математическое общество);
- 3) новые академии (Академия естественных наук, Инженерная академия и другие);
- 4) межпрофессиональные организации с персональным членством (Санкт-Петербургский союз ученых, Дальневосточная ассоциация ученых, Кольский союз ученых и другие);
- 5) профсоюзы (например, Профсоюз работников РАН);
- 6) общественно-политические организации ученых (Клуб избирателей Академии наук, Российские ученые социалистической ориентации и другие);
- 7) ассоциации с корпоративным членством (например, Союз научных обществ России);
- 8) общественные организации, созданные государственными учреждениями (например, Евразийская ассоциация университетов);
- 9) международные (в прошлом союзные) негосударственные организации (Астрономическое общество, Евразийское физическое общество);
- 10) негосударственные научные фонды (например, Фонд интеллектуального сотрудничества, Санкт-Петербург);
- 11) российские отделения международных научных организаций (например, Всемирной лаборатории, Международного общества по оптической технике).⁴

Многие из этих организаций занимаются, наряду с общественно-политической, также и научной деятельностью, которая, однако, не входит в предмет нашего рассмотрения. Мы будем рассматривать три компоненты их деятельности: вклад в научную идеологию - систему диспозиций, определяющих стратегию науки по укреплению своего социального статуса; распространение в научной среде понятий и схем мышления "большой политики"; и главное – способствование интеграции научных сообществ для их последующего инкорпорирования в политическую и социальную структуру общества.

Политическая интеграция

Выше мы рассмотрели, как структурируется исследовательское поле проблемы взаимодействия науки и политики. Определим ключевую социальную проблему в рамках этого взаимодействия, которая поможет нам свести воедино описанные выше организации, отношения и идеи. Изменения в социально-политической реальности, произошедшие с советского времени, представляют собой вызов, ответом на который со стороны науки должна быть интеграция научного сообщества, становление этого сообщества как сильной социальной группы. Это одна из главных составных частей процесса адаптации науки к новой реальности – интеграция необходима для сохранения научного потенциала и системы производства знания, равно как и для осуществления коллективных действий ученых, направленных на сохранение науки.

Нас будет интересовать одна составляющая интеграции, а именно ее политическая составляющая. Это означает, что активизация коллективных действий ученых, основанная на укреплении социальных связей между ними, реорганизация культурных образцов и возникновение “органов” профессиональной группы должны происходить в сфере политики или, более определенно, в отношениях с государственной властью (на федеральном и региональном уровнях).

Традиционно различают четыре класса интеграционных процессов или типов социальной интеграции:

- 1) культурная – выражающая согласованность между культурными стандартами, нормами и образцами поведения членов социальной группы или общности;
- 2) нормативная – выражающая согласованность между культурными стандартами и поведением людей;
- 3) коммуникативная – основанная на обмене информацией и выражающая степень развития этого обмена;
- 4) функциональная – основанная на вытекающих из разделения труда взаимозависимости и обмене услугами между людьми.⁵

Культурная интеграция означает согласованность представлений ученых прежде всего по вопросам внутренней политики (т.е. представлений относительно места и роли органов самоуправления науки, их

формирования и представительства групп, о социальной структуре науки в целом), а также эксплицитных политических предпочтений. Такая согласованность непосредственно связана с информационным аспектом интеграции: в ходе обмена мнениями по политическим вопросам вырабатываются компромиссные позиции, определяются направления коллективных действий. Эти два типа интеграции обладают общим признаком: они обеспечивают консолидацию науки как сообщества, в то время как функциональный аспект обеспечивает интеграцию науки как социального института.

Результаты экспертного опроса ученых

Неформализованный экспертный вопрос ученых Академгородка проводился автором в 1998-99 гг. Главный вопрос, из которого исходил автор при формировании методики исследования, – это вопрос о проникновении политического содержания в науку. Надлежало выяснить, какие элементы этого содержания послужили политической интеграции (или, напротив, дезинтеграции) научного сообщества. Эти вопросы не составляют в науке специализированного поля деятельности, поэтому первоначальным критерием отбора экспертов была их общая осведомленность о проблемах науки в ННЦ и наличие активной позиции по этим проблемам. Всего было опрошено 30 человек.

В.А.Ядов так характеризует действия социолога при проведении качественного исследования: социолог “преследует цель найти подкрепление своим догадкам в различных вариантах, стремится разнообразить ситуации наблюдения, постановку вопросов в беседах, способы анализа имеющегося материала”.⁶ В соответствии с этой рекомендацией был составлен список примерных вопросов, формулировки которых в ходе исследования менялись; на разных этапах набор вопросов был несколько различным (некоторые вопросы были затем отброшены как “неработающие”). Последний вариант списка включает в себя следующие вопросы:

1) Какие общественные организации в ННЦ, занимающиеся защитой интересов ученых, Вам известны?

2) Как Вы оцениваете деятельность профсоюза по защите интересов ученых?

3) Что Вам известно о демократизации управления в академических институтах в конце 8-х – начале 90-х годов?

4) Как Вы оцениваете такую демократизацию? Каковы ее позитивные последствия?

5) Произошло ли, по Вашему мнению, в период реформ расхождение интересов (расслоение) между учеными?

6) Какие наиболее актуальные идеи реформирования науки Вы можете назвать?

7) Приходилось ли Вам принимать участие в обсуждении таких идей?

8) Участвовали ли Вы в акциях протеста, проводимых в ННЦ в 1997-98 гг.? Как вы оцениваете перспективы таких акций?

Общей особенностью этих вопросов было то, что они подразумевали развернутые ответы, возможно даже выходящие по содержанию за пределы данного конкретного вопроса. Вопросы 1 и 2 носили вводный характер, причем второй вопрос зачастую не приходилось задавать, поскольку в ответе на первый вопрос часто встречались суждения типа: “Профсоюз, конечно, трудно назвать общественной организацией” и “Профсоюз сейчас только распределяет деньги, а больше ничего о нем неизвестно”. Можно сразу отметить, что на данной совокупности респондентов не удалось получить достаточной информации о деятельности профсоюза, а его оценка как организации (в тех случаях, когда она присутствовала) является низкой.

Вопросы 3 и 6 были призваны ввести интервью непосредственно в центр исследуемой темы. Практически во всех случаях этот прием срабатывал: даже если респонденты отрицали наличие обозначенных в этих вопросах проблем, они старались аргументировать свою точку зрения, раскрывая свой взгляд на существо политических проблем.

Наиболее продуктивными зарекомендовали себя вопросы 5 и 6, по которым было получено максимальное количество информации.

Ниже представлены основные выводы, которые удалось сделать по материалам опроса.

Начиная с 1992-93 гг. произошло заметное сокращение общественно-политической активности ученых ННЦ. Вехами этого перелома называются, в частности, разразившийся в 1992 г. кризис финансирования и октябрьские события 1993 г., после которых первоначальный

оптимизм относительно перспектив реформы начал сменяться критическим к ней отношением. Это косвенно подтверждает предположение, что процессы выявления политического содержания в науке были не только инициированы, но и находили в дальнейшем идейную поддержку в перестройке и демократических реформах. Когда ценность последних была поставлена под сомнение, снизилась интенсивность и соответствующих процессов в науке. Это, однако, не означает, что события того времени не отражали существенных интересов ученых; дело скорее в том, что процесс их выявления был хаотическим и “научное сообщество было не готово к осознанию своих интересов”.

Коль скоро политизация науки не была исключительно искусственным процессом, имеет смысл выяснить причины ее свертывания или ослабления. По мнению опрошенных, такими причинами были следующие.

Основная и наиболее очевидная причина – необходимость поиска средств к существованию в связи с кризисом финансирования научной сферы. Эта необходимость заставляет ученых концентрироваться на конкретных “реальных проблемах”: зарплата, оборудование, дополнительные заработки и т.д.

С этим связан уход из науки или выезд за рубеж значительной части ученых, занимавшихся общественно-политической деятельностью (их респонденты обычно характеризуют как “активных”). При этом необходимо отметить существенную разницу между двумя группами ушедших. Одна категория – это продуктивные ученые, которые не могли реализовать себя в условиях кризиса, предпринимавшие усилия для реорганизации науки, чтобы обеспечить лучшие возможности научного творчества. Другая группа – люди, стремившиеся к высокому статусу, что в условиях советской науки было обычной практикой. Научная карьера была для них способом завоевать престиж и материальное благополучие, и когда возможности такого продвижения резко сократились, они стали уходить в другие сферы деятельности, в том числе в политику.

Некоторые требования и предложения, выдвигавшиеся в начале 90-х годов, были удовлетворены и по крайней мере частично реализованы.

Прежде всего это относится к введению альтернативного – грантового – финансирования, которое было одним из ключевых пунктов в программах Союза ученых СССР, Московского и Новосибирского союзов ученых. Второе и также весьма существенное изменение – введение в РАН (и в СО РАН, в частности) двухпалатной структуры управления. В составе Президиума РАН было образовано общественное собрание, состоявшее из представителей академических институтов, обладавшее правами, аналогичными правам другой палаты – собрания членов академии.⁸ Однако обеспечивать приезд представителей на заседания должны были сами представители, что, естественно, привело к практически полному свертыванию их деятельности уже через два года после этого нововведения. Свою специфику имел аналогичный процесс в СО РАН. Однако здесь деятельность соответствующей палаты также не оставила существенного следа: решения обеих палат по принципиальным вопросам были одинаковы.⁹ Характерно, что сами эти палаты представляются прежде всего как два поколения ученых, и потенциальный конфликт статусных групп в научном сообществе концептуализируется как конфликт поколений. Третье существенное направление изменений – это демократизация управления в академических институтах. В 1987 году на заседании Президиума АН был принят примерный Устав НИИ, который в программной статье Клуба избирателей при АН СССР был назван “анахроничным и антидемократическим”.¹⁰ Он предусматривал, в частности, формирование совещательного при директоре ученого совета, треть мест в котором предписывалось резервировать для представителей “общественных организаций”. После долгих обсуждений, на которых было предложено еще несколько вариантов примерного устава, произошел сдвиг в сторону демократизации управления. Были созданы советы трудовых коллективов, проводившие открытые заседания. Все это способствовало снижению напряженности и переводу проблем управления из политической в “техническую” плоскость.

В настоящее время можно зафиксировать тенденцию объяснения учеными бедственного положения науки через кризис общества. Само по себе очевидное, это объяснение влечет за собой ряд соображений, составляющих в совокупности оппозицию политической активности в

науке. Во-первых, коль скоро невозможно решить проблемы науки, не решив проблемы общества (“нельзя лечить грипп в одном мизинце – в Академии наук”), любая деятельность, направленная на интеграцию внутри научного сообщества и последующие коллективные действия ученых, малоперспективна. Действия науки как целого, направленные на социальные изменения, даже если будут объединены усилия большей части ученых, не могут привести к желаемым результатам: “Ученые – слишком узкая прослойка. Забастовку не устроишь, а устроишь – никто этого не заметит”. Во-вторых, с этой точкой зрения связаны еще два тезиса: средства, получаемые руководством научного центра из Москвы, мизерны; эти средства распределяются справедливо и полностью. Обычно высказывания ученых по этому поводу строятся так: второе условие может и не выполняться, т.е. может допускаться какая-то несправедливость, однако это не имеет существенного значения и на фоне мизерности выделяемых средств выглядит даже комично. Вот как характеризует ситуацию с материальным расслоением в науке один из респондентов: “Раньше получить степень или занять должность означало небольшую, но верную прибавку к зарплате. Сейчас зарплата остается низкой независимо от этого”. Таким образом, кризис в обществе, поставив ученых в одинаково тяжелые материальные условия, в известной степени ликвидировал расслоение в научном сообществе, по крайней мере по критерию материального благосостояния. Вместе с тем он создал и предпосылки для социальной пассивности ученых.

В ответах экспертов на вопрос “Произошло ли, по Вашему мнению, в период реформ расхождение интересов или расслоение среди ученых?” присутствуют разнообразные точки зрения, главные из которых представлены ниже.

Сторонники справедливости – сторонники инициативности. Данную оппозицию можно с некоторой долей условности рассматривать как вариант классической оппозиции “консерватизм - либерализм” в применении к сегодняшней ситуации в науке. Первые настаивают на необходимости сохранить науку как она есть, обеспечить поддержку всем ученым как социально незащищенному слою. Вторые склонны разделять идеологию радикального реформирования на основе “естественного отбора”: те, кто плохо работает, должны искать средства

к существованию за пределами науки. Однако не удалось выяснить, какими еще признаками характеризуются сторонники этих противоположных точек зрения: по мнению респондентов, назвавших этот признак в качестве существенного критерия расхождения интересов, ту и другую позицию занимают самые разные люди, а конфликт позиций носит абстрактный характер и практически ни в чем не выражается.

Конкурирующие научные группы. В последнее время научные группы, работающие над конкретными проблемами, стали превращаться в основных субъектов выживания, что является закономерным итогом преобразования системы финансирования в науке.¹¹ Теперь их интересы сталкиваются в конкуренции за гранты фондов, причем прежде всего это относится к лидерам групп (в математических дисциплинах наличие соответствующего лидера обеспечивает грант РФФИ).

Группы, по-разному отвечающие на вопрос “кто виноват?” (т.е. виноват в бедственном положении науки). Главным виновником называется либо государство, либо АН с ее бюрократизированной структурой и отсутствием четкой стратегии, либо само научное сообщество, не выработавшее единых взглядов и программы действий. Негативная роль государства, о чем было упомянуто выше, признается многими, но одни возлагают вину на политику советского времени, другие – на стратегию либеральных реформ. По оценке экспертов, мнения ученых по этому вопросу лишь в незначительной степени отличаются от мнений других слоев населения: “Научное сообщество не отличается от советского общества, люди обычные”. В конечном итоге, вопрос “кто виноват?” имеет тенденцию перерастать в дискуссию о “большой политике”, выходящую за рамки научного сообщества, в результате чего специфические интересы последнего оказываются в стороне.¹²

Фундаментальные и прикладные направления исследований. Проблема соотношения фундаментальных и прикладных исследований имеет два аспекта: а) доля прикладных разработок в рамках отдельных институтов ННЦ (большинство из которых, кроме КТИ, ориентировано прежде всего на фундаментальные исследования) и б) соотношение научных подразделений и коллективов, занимающихся различными типами исследований. Второй аспект для нас является более

существенным, поскольку здесь создаются предпосылки для социальной дифференциации. Коллективов, специализирующихся на прикладных разработках, в ННЦ немного, но некоторые институты традиционно лидируют в этой области – например, Институт катализа, который, по оценке одного из респондентов, “вполне мог бы существовать без ННЦ и без базового финансирования вообще”. Нельзя не признать, что наличие прикладных разработок зависит не только от установки на их создание, разделяемой учеными и руководством института, но и от профиля научного учреждения, и именно это является предпосылкой расхождения интересов внутри научного сообщества. Наличие конкурентоспособных разработок и контрактов, прежде всего с зарубежными организациями, улучшает положение отдельных институтов или коллективов и является существенным критерием образования социальных групп. В особенности значительную роль здесь играют институты, поскольку разработки находятся в их собственности.

Демократизацию управления институтами эксперты оценивают в основном как малопродуктивное новшество. Основная причина этого – общая отчужденность ученых от дел институтов, концентрация усилий на проблемах индивидуального выживания. Советы трудовых коллективов, образованные в институтах, сделали заседания ученых советов открытыми, но на них все равно мало кто присутствует. Типичным является такая характеристика демократизации: “наверно, какую-то пользу это принесло, но в общем толку от этого мало”. Более существенным новшеством стала выборность директоров, происходящая в два этапа: вначале кандидатура директора большинством голосов ученого совета рекомендуется к избранию, затем окончательно утверждается на Общем собрании СО РАН. Какое-то влияние на будущего директора таким образом коллектив оказать может, но при безальтернативных выборах это обстоятельство не имеет существенного значения (в 1997 году альтернативными были выборы в 5 институтах, безальтернативными – в 18, в 1998 году – соответственно в 4 и 16).¹³ Некоторые респонденты отмечают, что “Президиум, как и раньше, ставит своих людей”, а наличие второго этапа позволяет Президиуму в известной степени манипулировать выборами.

Интерпретация результатов экспертного опроса:

мониторинг научного сообщества ННЦ

Некоторые результаты экспертного опроса могут быть проинтерпретированы с помощью других социологических данных, в частности, данных мониторинга научного сообщества ННЦ, проводимого в 1992-96 гг. Институтом философии и права СО РАН.¹⁴ Структура мониторинга со временем менялась, и наиболее широкомасштабный опрос проводился в 1996 г.

Тезис о том, что ученые считают политику государства и макро-социальные обстоятельства вообще определяющими для современного состояния науки подтверждается следующими данными. В ответе на вопрос “Какова, по Вашему мнению, роль Президиума СО РАН в сохранении и развитии научного сообщества ННЦ?” 47.8% респондентов выбрали суждение “Президиум прилагает все усилия к тому, чтобы сохранить и перестроить ННЦ, но от него мало что зависит, судьба науки решается в рамках государственной политики”; 22.8% – “Президиум фактически отстранился от решения вопросов сохранения и приспособления ННЦ к новым реалиям, каждый институт вынужден выживать в одиночку”; другие варианты (Президиум проводит правильную политику – неправильную политику – или судьба науки решается в рамках институтов) – менее 10%. Отметим прежде всего, что данный вопрос на самом деле содержит в себе два вопроса: какую политику по сохранению и перестройке ННЦ проводит Президиум и влияет ли эта политика на реальную ситуацию. Тот факт, что большинство респондентов выбрали первый из перечисленных вариантов ответа, свидетельствует прежде всего об одобрении ими второй части суждения (все зависит от государства), а не о высокой оценке усилий Президиума. Ученые могут вовсе не знать, какие действия предпринимает Президиум, но согласие со второй частью суждения подталкивает их к выбору данного варианта ответа. В пользу этого говорят и ответы респондентов, попавшие в рубрику “другое”: значительная часть ответов сходится на том, что от Президиума ничего не зависит, но о его усилиях известно мало, либо они непонятны ученым.

Наиболее сильно ответ респондентов на данный вопрос зависит от их возраста. Чем выше возраст респондента, тем более он склонен вы-

брать первый вариант ответа (“фаталистический”), т.е. тем больше его убежденность во всевластии государства. Напротив, вариант “Президиум отстранился от дел” чаще выбирают молодые ученые, что можно интерпретировать как их собственную отстраненность и неинформированность относительно проблем реорганизации науки (то же касается научных сотрудников без ученой степени).¹⁵ Можно, таким образом, с определенной долей уверенности утверждать, что между учеными существуют различия по степени их вовлеченности в дела ННЦ, что является существенным обстоятельством для политической интеграции. В то же время преобладают “фаталистические” настроения: осознание сильной зависимости от государства сковывает действия ученых и вынуждает их скептически относиться к тем усилиям по реорганизации науки, которые предпринимает Президиум.

Для ответа на вопрос “Каково, по Вашей оценке, нынешнее отношение государственных органов к науке в России?” респондентам предлагались следующие суждения: “Государство предпринимает все возможные усилия, чтобы сохранить науку”, “Государство недооценивает науку и фактически бросило ее на произвол судьбы”, “Прослеживается политика, направленная на разрушение науки”. Эти варианты выбрали соответственно 2.3%, 70.4%, 21.4% опрошенных. Вряд ли можно согласиться с мнением, что такое распределение ответов свидетельствует о том, что “научные сотрудники уже давно не верят в поддержку со стороны государства, а надеются только на свои силы”.¹⁶ Скорее это можно отнести к руководителям научных подразделений, 42% которых в ответе на аналогичный вопрос выбрали третий вариант. Политика государства, направленная против науки, действительно вынуждает полагаться лишь на собственные силы, в то время как самоустранение государства от дел науки может быть вызвано кризисными явлениями в обществе и не обязательно является постоянно действующим фактором. Другое соображение: в ответе на вопрос о перспективах существования ННЦ абсолютное большинство опрошенных (67%) выбрали ответ “ННЦ, конечно, изменяется, но каковы его перспективы, сказать очень трудно, даже невозможно”. С чем может быть связана такая неопределенность? Логичным представляется ответ, что это связано прежде всего с нестабильностью в стране, и в частности, в

государственной политике. Разумеется, судьба отдельного ученого и судьба ННЦ – не одно и то же, но они в значительной степени связаны, особенно для тех ученых, кто остается в России. Поэтому мнение, что государство “бросило науку” следует считать признаком неконструктивного “ожидания без перспектив”,¹⁷ которое начиная с 1994 года является преобладающим состоянием научного сообщества. Можно предположить, что та часть ученых, которая усматривает в действиях государства стремление разрушить науку, в большей степени способна к объединению, хотя образующиеся таким образом группы имеют тенденцию интегрироваться в существующие политические движения.

Насколько незначительный масштаб имеет сейчас деятельность общественных организаций в научной среде, показывают ответы на вопрос “Что в наибольшей степени отвлекает Вас от собственно научной деятельности?”. Только 0.7% респондентов выбрали ответ “участие в работе политических партий, других общественных организаций”, причем наиболее высок этот процент в институтах гуманитарного профиля.

Новосибирский союз ученых

Одной из наиболее важных составляющих политической интеграции научного сообщества является деятельность организаций ученых, направленная на непосредственное взаимодействие с государством (которое, по существу, является ключевым моментом интеграции) и на консолидацию научного сообщества, становление политического самосознания ученых и внедрение эффективных форм организации науки. В данной работе рассматривается деятельность Новосибирского союза ученых (НСУ). Разумеется, это не единственная общественная организация ученых, существовавшая в Новосибирске, однако ее деятельность наиболее соответствует тем критериям, которые мы перечислили выше: вклад в научную идеологию, распространение в научной среде политических понятий и схем мышления и содействие интеграции научного сообщества.

Союз ученых СССР, созданный в 1989 г., был фактически ассоциацией и включал в себя несколько союзов ученых, сформированных в крупных городах; наиболее сильными были организации в Москве, Ленинграде и Новосибирске. Программа и устав

НСУ в значительной степени повторяли положения аналогичных документов Союза ученых СССР.¹⁸ Программа, в частности, включала в себя: участие в формировании общественного мнения по наиболее важным проблемам науки, участие в выборных кампаниях, социальную и юридическую защиту ученых, борьбу “с монополизмом и диктатом ведомств и научных школ”, “ликвидацию монополии сложившихся ведомственных структур на информацию”, содействие радикальной реформе образования, обширный пакет мер в области научно-организационной и экспертной деятельности. По мнению организаторов,¹⁹ с самого начала было ясно, что фактически реализовываться будут лишь какие-то фрагменты этой программы. Организаторы отмечают, что четкой цели при создании НСУ не было; это не означает, что такой цели не было вообще, скорее представляется затруднительным суммировать те соображения, исходя из которых создавалась эта организация. Встречаются такие характеристики цели: “хотели как-то активизировать научных сотрудников”, “главная цель союза ученых - выявление болевых точек и формулирование ключевых идей научной общественности”.

Основными направлениями деятельности НСУ были следующие.

- 1) Организация обсуждений по проблемам науки.
- 2) Взаимодействие с руководством Сибирского отделения. Фактически оно сводилось к нескольким частным вопросам:
 - а) пакет предложений по реорганизации науки и образования в интересах науки. Это была та часть более широкой программы, которая могла быть реализована в ННЦ, включающая создание научной экспертизы (независимого экспертного совета), требование свободы выезда научных сотрудников за рубеж, введения двухпалатной структуры в СО АН. Последнее из этих предложений было принято В.А. Коптюгом, но реализовано значительно позже;
 - б) предложения, касающиеся более активного участия ННЦ и ученых в общественно-политической жизни (в частности, предложение пригласить народных депутатов от АН в Новосибирск, которое было проигнорировано).

Деятельность за пределами ННЦ, занимавшая, пожалуй, наиболее существенное место в политической активности НСУ:

а) Участие в подготовке выборов народных депутатов от АН СССР совместно с клубом избирателей АН СССР.

б) Работа по проведению конференции (съезда) ученых научных учреждений АН, решение о проведении которой было принято в 1991 году Общим собранием АН под давлением союзов ученых. Конференция должна была принять решение о системе органов внутреннего управления наукой. В сентябре 1991 года правление НСУ направило Президенту РСФСР письмо с просьбой: сохранить финансирование фундаментальной науки в РСФСР, осуществлявшееся через АН СССР и научные программы ГКНТ; оказать содействие в созыве Съезда ученых АН СССР; до окончания Съезда затормозить создание российской Академии наук. Президент действительно задержал создание РАН на время проведения конференции; однако указ "Об организации Российской академии наук", подписанный в ноябре того же года, совершенно не соответствовал ожиданиям союзов ученых. Согласно этому указу, имущество, находившееся в пользовании институтов, передавалось в собственность РАН, а вопросы его дальнейшего использования, как и вообще вопросы организации всей системы академических институтов, должны были решаться уставом РАН. Это означало, что, предоставив всю полноту власти Академии, государство самоустранялось от решения вопросов организации науки. В такой ситуации организации типа союзов ученых, в значительной степени ориентированные на реорганизацию российской науки в целом, теряли почву под ногами.

в) Совместно с другими союзами ученых – выработка проекта предложений по реорганизации науки. При неопределенной ситуации в государстве и науке, у организаторов НСУ не было четкого представления о том, где и каким именно образом будут использованы эти предложения; прежде всего надежды возлагались на конференцию ученых академических институтов. Выработка этих предложений играла существенную роль в деятельности НСУ, и поэтому имеет смысл рассмотреть их более подробно.

Во-первых, они включали в себя предложения по реорганизации АН: ликвидировать АН как ведомство, ввести двухпалатную структуру и жесткое разделение исполнительной и законодательной власти, вместо

закрытых “общих собраний” проводить конференции представителей академических учреждений, исключить из устава АН положение о том, что академик должен быть крупным организатором науки, применять при выборах академиков рейтинг. В качестве главного исполнительного органа предполагалось создать Научный совет при соответствующем министерстве. Из всех этих предложений реализовалась, как уже было отмечено, только идея двухпалатной структуры.

Во-вторых, предлагался обширный пакет мер по введению конкурсного финансирования, включающий в себя налоговые льготы и другие условия для научных фондов, отчисления от средств заказных исследований на фундаментальные исследования, создание сети кредитных организаций по поддержке разработок, адресное финансирование проектов и научных групп, конкретизацию бюджета научным сообществом, создание сменяемых и гласно действующих экспертных советов. Здесь, напротив, были реализованы почти все предложения (хотя, разумеется, это результат не только усилий НСУ).

В третью категорию входят предложения по разным аспектам организации науки: присвоение ученых степеней и званий, интеграция науки и образования, принципы научной этики, территориальное размещение научного потенциала, положение ученого в науке и обществе. Они не были приведены в систему, что свидетельствует о разногласиях участников НСУ по поводу этих предложений или их объективной спорности. Например, обсуждался вопрос о полной отмене научных степеней, поскольку они не отражают реальной продуктивности ученого: присвоение докторской степени обычно происходит уже после снижения этой продуктивности. Другой пример – обсуждение возможности применения американской модели организации науки – так называемой университетской модели – в Новосибирске. Трудности такого применения очевидны, и это отражает в основном теоретический характер дискуссий в НСУ по этим вопросам.

В целом, по мнению одного из участников, деятельность НСУ была значительной степени “платонической”, что и послужило одной из причин ее прекращения. Против существования НСУ действовало множество факторов:

- провинциальное положение Новосибирска, препятствовавшее “внешнеполитической” деятельности НСУ;
- отвлечение ученых на проблемы выживания;
- отсутствие реальной базы в институтах;
- относительная малочисленность научного сообщества (по сравнению, например, с Санкт-Петербургом);
- неверный выбор способа приема в НСУ (по мнению организаторов, следовало принимать по рекомендациям, поскольку только так можно было обеспечить единство).

Как показывает пример Санкт-Петербургского союза ученых, для успешного выживания подобной организации необходимо наладить взаимодействие с региональной властью и/или с фондами или другими финансирующими организациями.

Результаты деятельности НСУ достаточно трудно вычлениить из общего процесса преобразований, проведенных при непосредственном участии множества организаций и отдельных ученых. Эти преобразования уже в основном были охарактеризованы в параграфе “результаты экспертного опроса”: введение двухпалатной структуры в РАН, демократизация управления институтами, внедрение альтернативной системы финансирования. Во всяком случае, можно утверждать, что НСУ внес немалый вклад в осуществление этих преобразований. Что касается политической интеграции, то деятельность НСУ была ее проявлением, а не предпосылкой: оставшись малопонятной для большинства ученых и лишь в незначительной степени повлияв на самосознание научного сообщества, она привела к структурным и функциональным изменениям в ННЦ.

Примечания

¹ Собственно, практически любая социальная активность науки как целого является политической активностью в указанном выше смысле, т.е. направлена на завоевание жизненных ресурсов, будь то материальные ресурсы или специфическая автономия науки.

² См., например: *Авдулов А.Н., Кулькин А.М.* Власть, наука, общество. М., 1994.

³ *Коптюг В.А.* Наука спасет человечество. Новосибирск, 1997.

⁴ *Боркин Л.Я., Винников А.Я., Цейтин Г.С.* Роль негосударственных научных организаций в разработке и реализации законодательства и государственной научной политики // *Курьер РАН и высшей школы*, 1996, № 4.

⁵ Современная западная социология. Словарь. М., 1990, с. 120.

- ⁶ Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. Самара, 1995, с.247.
- ⁷ Основанием этому послужил, в частности, Указ Президента РСФСР от 21 ноября 1991 г. № 228 “Об организации Российской академии наук”, согласно которому “Российская академия наук объединяет членов Российской академии наук – действительных членов и членов-корреспондентов Академии и других научных сотрудников учреждений Академии” (п.3 Указа).
- ⁸ Помимо ответов респондентов, подтверждение этому можно найти в: *Коптюг В.А.* Что происходит с российской наукой? // Вестник РГНФ, 1996, №3.
- ⁹ *Собянин А., Юрьев Д.* Что происходит с Академией? М., 1989.
- ¹⁰ “Реакцией на инициативу фондов явился процесс формирования и профессионально-этической консолидации “ядерных групп” во всех первичных научных сообществах” (Плюснин Ю.М. Российско-германская конференция “Реформирование науки и высшей школы в России и Восточной Германии: сопоставление”. СПб, 1998, 1-2 ноября).
- ¹¹ Существуют и прямые указания на то, что разделение произошло по политическому принципу, поскольку “политика является синтезом всех происходящих процессов”.
- ¹² См.: Наука в Сибири, 1997, № 17-18; 1998, № 9.
- ¹³ Результаты мониторинга опубликованы в: *Гордиенко А.А., Еремин С.Н., Плюснин Ю.М.* Академическая наука в кризисном обществе. Новосибирск, 1997; *Гордиенко А.А., Еремин С.Н., Плюснин Ю.М.* Социальные характеристики научного сообщества новосибирского Академгородка. Новосибирск, 1997.
- ¹⁴ Автор не располагает достаточными данными, но, судя по схожим распределениям, признаки “возраст” и “наличие ученой степени” обладают прямой зависимостью.
- ¹⁵ *Ляпидевский А.В.* Проблема воспроизводства научных кадров. Новосибирск, 1997, с.34.
- ¹⁶ *Гордиенко А.А., Еремин С.Н., Плюснин Ю.М.* Академическая наука в кризисном обществе, с.80.
- ¹⁷ Точнее, программа Союза ученых СССР была создана на основе программ региональных союзов ученых, поскольку она была принята после них.
- ¹⁸ Здесь и далее имеются ввиду опрошенные автором наиболее активные участники НСУ из числа оставшихся в Новосибирске (5 человек).

РАЗДЕЛ 2

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Турченко В.Н.

МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ МИРОВОГО КРИЗИСА ОБРАЗОВАНИЯ

Парадокс кризиса при “образовательном взрыве”

Кризис образования как одна из глобальных проблем современности стал предметом внимания научного сообщества лишь с середины 60-х годов. Исторический прорыв Советского Союза в космос заставил политиков и экспертов ЮНЕСКО, с одной стороны, по-новому взглянуть на советскую систему образования, признав ее лучшей в мире, а с другой стороны, образовательную ситуацию в капиталистических (в том числе в развитых) странах, не вызывавшую до сих пор особого беспокойства, оценить как остро кризисную. Суть *мирового кризиса образования* в самой общей форме была определена как *увеличивающийся разрыв между результатами функционирования систем образования и непрерывно меняющимися, быстро растущими производственными и социально-культурными требованиями общества.*

Парадокс состоит в том, что именно с 60-х гг. во всем мире начинается беспрецедентный “*образовательный взрыв*”, характерный стремительным ростом числа учащихся, педагогов, учебных заведений и их технической оснащенности, а также государственных финансовых расходов, признаваемых экономически самой выгодной формой капиталовложений. Вместе с тем, ведущие политики и ученые мира стали неустанно повторять, что успехи в образовании имеют решающее стратегическое значение с точки зрения внутренней и внешней политики, служат наиболее дальнедействующим фактором научно-технического, экономического и социально-культурного прогресса. Однако, несмотря на все усилия, ни одной из стран мира, даже наиболее благополучной в этом отношении Японии, преодолеть образовательный кризис не удалось.

Попытки разрешения этого противоречия на основе эволюционного совершенствования содержания, форм и методов оказались безуспешными, даже в тех странах, где финансовые затраты на развитие данной

сферы после 1960 г. беспрецедентно росли. Для того, чтобы экстенсивным путем, традиционными в своей основе методами успешно решать учебно-воспитательные задачи на уровне современных требований, необходимо увеличить численность педагогов как минимум в два-три раза и примерно вдвое увеличить продолжительность обучения в средней и высшей школе, что совершенно не реально по целому ряду социальных и экономических причин. Надежды на разрешение проблемы за счет компьютеризации не оправдались, поскольку оказалось, что потребность общества в живом педагогическом труде при том не сокращается, а, наоборот, увеличивается.

Кризис имеет две стороны: технологическую и социальную.

Технологическая сторона состоит в том, что традиционный, неизменный в своей основе в течение столетий и даже тысячелетий, способ образования, связанный с жестким разделением общего и профессионального образования, подготовки к труду и трудовой деятельности, освоения готовых знаний и производства нового знания, с освоением учащимися растущих объемов актуальной информации за счет увеличения сроков обучения, уже исчерпал потенциальные возможности существенного повышения эффективности. *Социальная сторона* заключается в том, что, во-первых, разделение образования на элитарное (для господствующего привилегированного меньшинства) и массовое (“уцененное”) – для остальной части населения; во-вторых, коммерциализация образования и рыночный механизм, как показал мировой опыт, приводят неизбежно, к подмене ценностей образования ценностью денег, к девальвации и профанации образования, к подмене его псевдообразованием; в-третьих, господствующие в мире капитала принципы индивидуализма и наживы, оказываются все более несовместимым с объективными требованиями научно-технического и социального прогресса. Эволюционно-экстенсивный, инерционный путь развития образования ведет в технологический тупик, а накопление обостряющихся социальных противоречий в этой сфере постепенно превращает системы образования из важнейшего фактора прогресса и созидания в фактор регресса и разрушения обществ.

Триумфальный выход СССР в космос инициировал практически во всех странах мира беспрецедентный рост государственных затрат на

образование. Так, в США они за 60-е гг. утроились и продолжают быстро увеличиваться. Однако большинство экспертов основную причину перманентного кризиса образования усматривали в том, что темпы роста затрат были, все-таки, недостаточными. Исходя из этой гипотезы, Б.Клинтон, пообещавший своим избирателям стать президентом-педагогом, организовал с 1986 г. усиленное финансирование 56 экспериментальных школ в Канзас-Сити, испытывающих множество новаторских программ. Для этого на каждое ученическое место было выделено дополнительно по 36 тыс. долларов, что позволило создавать такие материальные условия для совершенствования учебно-воспитательного процесса, какие педагоги только могли вообразить и захотеть. Результаты оказались ошеломляющими: рост затрат совпал со снижением успеваемости, ростом случаев асоциального поведения учащихся и числа исключенных, а ученики из обычных школ по уровню своих академических успехов и развития опережали своих сверстников из экспериментальных школ.

Отсюда, конечно, не следует: чем ниже финансирование, тем лучше результаты; но следует, что достаточно высокий уровень вложений в сферу образования – необходимое, но еще не достаточное условие повышения ее эффективности. “Деньги и техника – необходимые средства любого типа образования. Опыт США наглядно доказывает, что, когда цель неразумна, умножение средств только умножает безумие. И никакие средства не могут указать какова должна быть разумная цель”, – такой вывод сделала на Международном конгрессе в Новосибирске (21-25.XI.99) американский профессор Ева Адлер.

Уже к концу 60-х гг. наиболее дальновидные исследователи на Западе пришли к выводу о том, что кризис носит качественный, а не количественный характер. В развитых капиталистических странах общие расходы на обучение и воспитание были в последние десятилетия вполне удовлетворительными, но львиная их доля приходилась на “элитарные” школы и вузы – для детей наиболее богатых семей, которые получают довольно высокий уровень подготовки (естественно, ориентированной в профессиональном и моральном отношении на выполнение господствующих ролей в обществе), при неуклонной деградации массового образования. Между тем, высокое и качественное массовое

образование сегодня представляет необходимое условие научно-технического и социального прогресса в любом обществе, но оно оказывается неприемлемым, с точки зрения интересов господствующих классов: как в экономическом, так и в политическом отношениях. Это противоречие – основная причина кризиса образования в странах капитала.

Вторая причина связана с тем, что совершенствованием традиционных в своей основе способов образования, которые исчерпали свой прогрессивный потенциал, невозможно обеспечить высокий, соответствующий современным требованиям уровень массового образования. Для положительного решения этой задачи такими способами потребовалось бы как минимум половине взрослого населения стать профессиональными педагогами. Компьютеризация не снижает, как надеялись многие ученые, потребности общества в живом педагогическом труде, а, скорее, наоборот, увеличивает ее, особенно повышая требования к его качеству, к уровню подготовки и моральным чертам обучающихся и воспитывающих.

Генеральный путь разрешения этого глубинного противоречия возможно только на основе новой образовательной парадигмы, и, в частности, за счет реализации одного из главных ее принципов – высвобождения огромного педагогического потенциала, заключенного в коллективах самих обучаемых и воспитываемых. Более или менее сильные технологические решения на этом направлении содержатся практически во всех системах выдающихся советских педагогов, начиная от С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко, до В.К. Дьяченко, Б.П. Никитина, И.П. Иванова, В.Ф. Шаталова, В.А. Сухомлинского, И.Г. Ткаченко, З.Г. Шоюбова и М.П. Щетинина. Однако в силу различных причин всем им удавалось раскрыть и привести в действие лишь весьма малую часть новых возможностей. Системное же (с дошкольной до поствузовской ступени) высвобождение педагогического потенциала коллективов учащихся открывает практически неограниченные источники увеличения эффективности образовательных процессов, что позволит полностью снять проблему дефицита живого педагогического труда, по крайней мере, в пределах всего двадцать первого века.

Вместе с тем, преобладающая пока во всем мире тенденция решения проблем экстенсивным путем (к чему все больше склоняются и в нашей стране) – за счет увеличения числа учащихся трудоспособного возраста и продолжительности сроков их обучения в средней, высших школах и на поствузовской ступени, также исчерпав себя, порождает социальные и экономические парадоксы. “Подготовка” к труду и жизни в учебных заведениях уже теперь нередко оказываются по времени больше самостоятельной трудовой жизни. В результате растет социальная инфантильность, безответственность, ломаются оптимальные сроки создания семьи, деторождения.

Стремительное ускорение научно-технического прогресса приводит к тому, что получаемые в учебных заведениях знания все чаще успевают морально устаревать, прежде чем выпускники успеют получить дипломы и аттестаты. Возникает сомнение в разумности всей традиционной системы профессионального образования, связанной с длительным, часто многолетним учебным – “подготовительным” этапом, предшествующим непосредственному практическому включению учеников в реальную профессиональную деятельность. Ведь нередко оказывается, что пока учащиеся знакомятся с профессией через лекции, учебники и т.п., содержание профессии изменяется настолько, что когда дипломированный специалист приходит на работу, ему говорят: забудь все, чему тебя учили в вузе и начинай учиться заново... Приходится, как в Стране Чудес, “бежать со всех ног, только для того, чтобы оставаться на том же самом месте”. Выход из этой парадоксальной ситуации заключается в том, чтобы органически соединять процессы получения нового знания с его распространением – с одной стороны, путем включения всех учащихся в процесс научных поисков и производительный труд с первых лет школьного обучения (возможно, даже раньше), а с другой – непрерывным образованием всех работающих в сферах материального и духовного производства.

Осуществление этих концептуальных подходов в сколько-нибудь широких масштабах возможно лишь на основе принципиально новых, в высокой степени коллективистских форм общения, когда бескорыстный обмен деятельностью, способностями и идеями, постоянная товарищеская взаимопомощь станут повседневной нормой жизни. Именно

тогда, как показывает практика, происходит резкое повышение эффективности творческого труда, ускоренное развитие способностей личности, выявление и расцвет талантов. В такой атмосфере становятся неуместными опасения “переработать” больше другого, рассуждения на “модную” ныне тему об “интеллектуальной собственности”. При этом вопросы о справедливой оплате умственного труда каждого не снимаются, но решаются более гуманно и демократично, исключая наживу одних за счет труда других. Естественно: подобные социально-педагогические модели во многом несовместимы с логикой и идеологией индивидуалистской морали. Не случайно принцип коллективизма особенно яростно третируется в мире всеми правыми политическими силами и особенно “демократическими” реформаторами в России.

Именно идеология воинствующего индивидуализма, вытекающая из самой частнособственнической сущности буржуазного строя, третья причина образовательного кризиса и главная причина того, что новые высокие технологии обучения, основанные на использовании педагогического потенциала коллективов самих учащихся, не получают распространения на Западе, несмотря на известную деловитость и предприимчивость жителей этих стран во многих других вопросах, именно из-за идеологических, классовых предрассудков. С другой стороны, именно коллективизм, наряду с плановой системой народного хозяйства и централизованным государственным управлением, был в числе главных причин того, что, несмотря на нарастание негативных тенденций, мировой кризис образования до конца 70-х годов не захватывал системы образования в СССР и в других социалистических странах. Тем не менее, острые внутренние и внешние противоречия нарастали и там, а попытки их разрешения революционным – единственно возможным путем вязли в бюрократической рутине партийно-государственного и в значительной мере научно-административного аппарата. По мере того, как страна скатывалась в экономический, политический и духовный застой, назревал кризис и в области образования. Объективная необходимость соединения обучения с производительным трудом, которая становилась все более настоятельной как средство обеспечения духовно и физически здоровья подрастающего поколения, время от времени признавалась в документах

партийных съездов и пленумов, в декларациях различных государственных и общественных форумов, но практически в масштабах страны делались лишь робкие шаги, нередко приводившие к дискредитации самых прогрессивных идей.

Почему же у нас в советское время выдающиеся достижения упомянутых и других, сравнительно немногих, педагогов-новаторов в деле соединения обучения с производительным трудом, создания высокоэффективных технологий обучения, и весьма совершенных форм социалистических общественных отношений не получали широкого распространения, и, более того, встречали упорное противодействие со стороны широких просвещенческих кругов и значительной части чиновников? Причина, коренилась, во-первых, в глубокой и все возрастающей бюрократизации партийно-советского аппарата, стремящегося максимально формализовать, шаблонизировать систему образования в целях упрощения жестко централизованного управления и контроля. Во-вторых, руководители образования и педагогической науки, также становясь элементом государственной бюрократической машины, более всего ориентировались пусть не на достаточно просвещенное, но “начальственное” мнение, а потому третировали все, выходящее за рамки “вышестоящих указаний”. В-третьих, фактическое отсутствие системы материального, а в большинстве случаев и морального стимулирования инновационной деятельности побуждало основную массу педагогов “работать, как все”, “не высовываться”. В-четвертых, постоянно давал о себе знать консерватизм педагогической науки, ее “заикленность” в рамках традиционной парадигмы образования, исходные принципы которой остаются неизменными в течение последних трехсот, а по большому счету, даже трех тысяч лет. Такая ситуация связана и с самой спецификой устоявшихся форм преподавания, нацеленных на придание законченного, стабильного вида научному содержанию изучаемых дисциплин, в действительности же всегда проблемному и подвижному (тем более, в условиях современной научной революции и информационного взрыва).

В-пятых, и это может быть самое важное, заключается в том, что обюрокрачивающиеся государственные и партийные руководители превращались в чиновников-карьеристов с вытекающим из этого

объективного своего положения типом мещанского мировоззрения и психологии, глубоко чуждых идеалам коллективизма, социального равенства и бескорыстного служения народу. Проповедуя с высоких трибун скромность, умеренность в отношении к личным материальным благам, они все больше ориентировались на образцы жизни западной буржуазии, заражались микробом стяжательства и накопительства. Поэтому любые попытки строительства последовательно социалистических отношений, распространения коммунистических форм труда, в том числе и в сфере образования встречали глухое, часто инстинктивное, противодействие со стороны бюрократических структур всех уровней. Союз партийно-государственной советской верхушки с быстро набирающей силу теневой буржуазией и с западным капиталом, который привел к стремительному крушению социалистического строя в СССР и странах Восточной Европы, и связанному с ним резкому обострению образовательного кризиса, был основан на общности эгоистических интересов этих социальных групп, ориентированных на личное обогащение за счет трудового народа.

Наконец, в шестых, нельзя не учитывать, что холодная война захватила и сферу образования. Использование общественных и научных контактов для подбрасывания заведомо бесперспективных решений и порочных идей стало одним из главных методов политических диверсий. Например, начатые в конце 60-х гг., и горячо поддержанные Западом реформы математического образования в СССР, за которые советские академики И.М. Гельфанд (1978 г.) А.Н. Колмогоров (1980 г.) и М.Г. Крейн (1982 г.) получили израильские премии, сыграли решающую роль в последующем резком снижении качества подготовки учащихся средней школы математическим дисциплинам. Уже в те годы с резкой критикой этой реформы неоднократно выступали академики Л.С. Понтрягин, А.Н. Тихонов, А.А. Логунов, профессора Новосибирского университета Ю.И. Мерзляков, А.В. Сычев и многие другие известные ученые. Однако министерские и партийные чиновники предпочитали ориентироваться на хвалебные отзывы просионистской “Вашингтон пост” и других подобных зарубежных изданий. В результате, масса российской молодежи становится, по оценке академика В. Арнольда, математически безграмотной, что для нас губитель-

нее костров инквизиции. Следует отметить, общий уровень подготовки школьников по русскому языку и литературе и гуманитарным наукам упал, о чем речь будет идти ниже, с помощью западных “консультантов”, не менее катастрофично.

Россия: экстремальная образовательная ситуация

Итак, глубинные причины кризиса образования во всем мире имеют, прежде всего, *социальную сущность*, заключающуюся в том, что новые педагогические технологии, необходимые для резкого повышения эффективности массовых учебно-воспитательных процессов, оказываются, как уже отмечалось, не совместимыми с рамками буржуазных рыночных отношений. В системе образования постсоветской России стали механически перенимать наиболее худшие западные социальные и технологические образцы, игнорируя все действительно позитивное и ценное, а потому после 1991 года мировой кризис образования приобрел у нас особенно тяжелые формы. Российская государственная политика в области образования фактически противоположна объективным требованиям общественного прогресса.

В 1980 году общемировой показатель государственных расходов на образование составлял 4.9% от валового национального продукта. В 1992 году он поднялся до 5.1%. В Европе (без СССР) за этот период данный показатель возрос соответственно с 5.1% до 5.2%, в Северной Америке (США, Канада) – с 5.2% до 5.7%, по группе развивающихся стран (в целом) – с 3.8% до 4.2%. В СССР же в 1980-1991 гг. на образование тратилось около 7% ВВП, а в России в 1996 г. – всего 3.7%, причем, абсолютный объем ВВП сократился вдвое, и в 1997-1998 гг., как известно, происходило дальнейшее абсолютное и относительное сокращение расходов на эту сферу.

Расчеты на переход от государственного финансирования образования на частные, оплачиваемые населением, формы означает сознательный курс на разрушение. Даже очень богатые страны строят свои системы в основном на государственном финансировании. Так, в 1991 году на долю частного финансирования в США приходилось 21.4%, во Франции – 10.3%, в Финляндии – 7.7%, в Дании – 0.6%, в Нидерландах – 2.0%. Причем общая мировая тенденция - увеличение доли государственных затрат на финансирование образования, а Россия

сегодня единственная страна, где абсолютные и относительные размеры государственного финансирования резко изменяются в обратном направлении.

Сегодня ни одно правительство, заинтересованное в благополучии своей страны и действительно ответственное перед народом, не может не уделять первостепенного внимания развитию национальной системы образования. В Послании Конгрессу Клинтон, например, заявил, что США от всеобщего среднего будут переходить к всеобщему высшему образованию. Такую задачу ставит и Япония. Наши же либеральные реформаторы посчитали даже всеобщее полное среднее образование для населения России излишним.

Возможности финансирования образования тесно связаны с общим экономическим положением в стране. Однако, если в России с 1989 г. ВВП сократился вдвое, то расходы на образование в 4 раза. Если в советское время правительство критиковали за остаточный принцип финансирования образования, то в середине 90-х утвердился, как отмечает ректор МГУ академик В.А.Садовничий, *принцип изъятия* из этой сферы всех видов ресурсов: финансовых, материальных, технических, кадровых и так далее для перераспределения в другие сферы.

Естественный вопрос: *в пользу кого именно* происходят эти изъятия? Как известно, промышленность, сельское хозяйство, здравоохранение, наука, культура, оборона страны находятся в столь же бедственном положении. Следовательно, ресурсы текут *мимо всех народнохозяйственных отраслей* в карманы взрывообразно расплодившихся *посредников* – торгово-спекулятивных, финансово-кредитных, юридических, охранных и просто уголовно-мафиозных структур. Этот вывод подтверждается экспертными оценками размеров дохода таких “посредничающих”, а в основном паразитирующих структур. Обогащение в более или менее значительных размерах 7-10% населения совершается не на основе увеличения, а сокращения национального дохода, следовательно, *за счет* подавляющего большинства граждан, в том числе и работников народного образования.

Мировой кризис образования продолжает во всех странах неуклонно углубляться даже вопреки беспрецедентным усилиям наиболее

озабоченных правительств и стремительному росту бюджетных ассигнований и это составляет одну из острейших глобальных проблем современности.¹ В этом свете заявления некоторых государственных мужей и ученых, утверждающих, что этот процесс почему-то обошел, как некую “землю обетованную”, находящуюся в тяжелейшем системном кризисе Россию, где за годы “реформ” государственное финансирование образования многократно сократилось, а не возросло (в отличие от подавляющего большинства стран), выглядят по меньшей мере странными. Не случайно, министр образования В.М. Филиппов подобные суждения сравнил однажды с “супом из топора”.

Наши чиновники-реформаторы вдруг, круто повернувшись на Запад, заставляют педагогов слепо копировать все оттуда как заведомо самое лучшее, “забывая” о том, что советская средняя и высшая школа по уровню естественнонаучной и математической подготовки всегда занимала лидирующие позиции в мире. Случайно ли на последней Между-народной математической олимпиаде победу одержали Китай и Иран?²

Сейчас очень модны разговоры о необходимости интеграции нашей страны в мировую образовательную систему. Между тем, большинство выпускников средних школ США по нашим меркам крайне слабо подготовлены и часто анекдотично неграмотны. То же самое относится и к качеству подготовки большинства выпускников вузов этой страны. Вот, что по этому поводу думает Ева Адлер: “В Америке беспрецедентный кризис образования. В школах дети расстреливают друг друга. В университетах шайки профессоров выгоняют друг друга за политически подозрительные слова. В категорию “политически подозрительно” уже входит и само слово “наука”... Интеграция России в мировую образовательную систему может быть целесообразной только в том случае, если эта система хороша. Если вы открыли, что она действительно хороша, – обращайтесь она к участникам новосибирского Международного конгресса, – то покажите, пожалуйста, на чем основано ваше открытие. Ведь мы сами на грани отчаяния”.

Сторонники интеграции России в мировую образовательную систему часто указывают на то, что советско-российские дипломы на Западе не признаются. Однако нельзя не видеть, что “непризнание” диктуется

нередко соображениями политики и конкуренции на рынке труда. Председателю Сибирского отделения РАН академику Н.Л. Добрецову “компьютерный король” Б. Гейтс недавно представил своих лучших работников, которые сделали его за истекшее десятилетие самым богатым человеком планеты. Оказалось, что большинство из них выпускники российских вузов, в том числе 20 человек из Новосибирского университета. Академик Л.Сандахчиев с горькой иронией говорил о том, что из его института 50 специалистов по биотехнологиям “десантировались” в США, чтобы помочь этой стране укреплять научно-технический потенциал.

При решении задачи объективной оценки качества образования в той или иной стране чрезвычайно важно даже частные, узко специальные вопросы рассматривать в максимально широком ракурсе общероссийских и глобальных проблем современности. Только при таком условии можно, правильно понять и оценить качество отечественного образования как в различные периоды истории, так и в настоящее время – фундаментальный вопрос, по поводу которого известные ученые пока выражают диаметрально противоположные суждения. Некоторые из них считают, что вся российская система образования находится в глубочайшем кризисе, а другие утверждают нечто противоположное.

Мнение о том, что в течение реформ 90-х гг. никакого падения качества обучения, по сравнению с теми временами, когда советское образование признавалось экспертами ЮНЕСКО лучшим в мире, не происходит или даже, наоборот, стало выше, аргументируется ссылками на показатели успеваемости в школах и высокие отметки, получаемые абитуриентами на приемных экзаменах в вузы. Между тем, психологи давно установили, что высота критериев, с которыми преподаватели подходят к оценке учебных успехов, находится в прямой зависимости от среднего уровня подготовки экзаменуемых групп. Анализ же письменных работ на вступительных экзаменах в разные, в том числе “элитарные”, вузы страны показывает, что тот уровень сложности задач по математике, с которым в 60-е годы справлялось большинство поступающих, в 80-х и, особенно, в 90-х годах стал доступен лишь немногим. Требованиям, предъявляемым к поступающим в вузы в 60-х

гг. по русскому языку и литературе, теперь отвечают не более 10% абитуриентов. Появление в школах около полусотни разных (особенно “соровских”) учебников по истории не помешало, а, скорее, способствовало тому, что масса выпускников школ стала в этой важнейшей области культуры потрясающе невежественной.

Повинны в такой ситуации, конечно, не дети, а взрослые, стоящие у рычагов управления народным образованием. Воинственным обскурантизмом пронизаны, например, требования бывшего зам.министра А. Асмолова исключить из учебников по истории классовую борьбу, революции, или его сравнения плановой подготовки специалистов для народного хозяйства... с “надеванием смирительной рубашки”. Дремучим невежеством веет от утверждений председателя экспертного совета Министерства по Федеральным экспериментальным площадкам А. Адамского, что резкое ухудшение физического и духовного здоровья учащихся, взрыв детской преступности, проституции, алкоголизации и наркомании, никакого отношения не имеет к качеству обучения, якобы не снижающемуся, вопреки многократному сокращению финансирования. “Демократические” реформаторы одну из главных своих стратегических целей видят в том, чтобы под лозунгами деполитизации и деидеологизации вытравить чувства патриотизма, исторической памяти и национального достоинства в русском народе. Именно на это направлен печально известный учебник Кредера по истории, как и большинство других учебников и пособий, изданных через фонд Сороса.

Выдвигая в образовании стратегию “приватизации частной жизни”, Асмолов отождествил задачу подготовки квалифицированных специалистов с... “надеванием смирительной рубашки на будущего (!?) человека” с превращением его “в очередного муравья в социальном муравейнике жизни”. Он призывает, вместе с Адамским, Гершунским, Днепровым и прочими либеральными реформаторами, больше ориентироваться на Запад, интегрироваться в мировую образовательную систему, но делает это весьма избирательно, считает нужным заимствовать не лучшее, а только воинствующий индивидуализм, сегрегацию по социальным и этническим признакам (например, создание особых еврейских школ для детей, у которых родной язык русский),

программы “сексуального образования” – короче говоря, все то, что обусловило перманентный кризис образования во всех капиталистических странах. Принятая в США в 1970 г программа “сексуального образования”, на реализацию которой правительство затратило сотни миллионов долларов, уже через пять лет полностью провалилась, так как результаты оказались противоположными ожидаемым, привели к более раннему началу половой жизни подростков и росту среди них почти в 1.5 раза количества аборт. Теперь правительство США выделило 250 млн. долларов на проведение прямо противоположной программы, на воспитание школьников в духе целомудрия и воздержания до вступления в брак, и пропаганду семьи как основы жизни и высшей ценности.

Невежество в вопросах такого рода, конечно, не украшает людей даже далеких от народного просвещения, но имеет разрушительные последствия, когда его проявляют деятели, непосредственно ответственные за положение дел в системе образования и, тем более, если оно связано у них с извращенными нравственными понятиями. Разнузданная пропаганда сексуальных извращений и проституции постоянно ведется не только познерами, хангами и многими другими, болезненно зацикленными на подобных вопросах, “звездами” телеэкрана и эстрады. “Героическими” усилиями академика Кона, Асмолова, Лаховой, Гребешковой и их последователей в системе просвещения она с помощью различных западных “фондов” все назойливее вторгается в школы. Известно, что сексуальные извращенцы, также как наркоманы и алкоголики, одержимы стремлением затягивать в свой круг как можно больше последователей. Когда же этим занимаются лица с дипломами ученых, педагогов, и даже депутат Госдумы, якобы, от имени *женщин России* (!), Екатерина Лахова, то это представляет величайшую угрозу нашей национальной безопасности. В отличие от террористов, такие “культуртрегеры” убивают не тела, а детские души, провоцируют физическое, психическое и моральное вырождение нации, а потому они гораздо опаснее чеченских бандитов. Глубоко правы те православные священники, которые квалифицируют их деятельность как геноцид против русского и других народов.

“Я более не изумляюсь, – заявляет Л. Дж. Питер, – когда обнаруживается, что состоящий на правительственной службе консультант по вопросам семьи и брака – гомосексуалист”. К сожалению, это, проникнутое горькой иронией, изречение известного американского писателя можно с полным основанием отнести и к современной российской действительности.

Пропаганда сексуальных извращений является одним из главных средств духовного разрушения русской нации. В разгар войны обследующий угнанных в Германию советских девушек немецкий врач, выявив среди них более 95 процентов девственниц, обратился к Гитлеру с предложением немедленно начать переговоры о заключении мира с СССР. Ибо народ с такой высокой нравственностью, по его убеждению, победить было невозможно. Сегодня же социологи и психологи констатируют катастрофическое разрушения традиционных моральных и идеологических ценностей у подрастающего поколения. Вызывает глубокое недоумение почему наши политики, педагогическая общественность решительно не выступили против гастролей А. Пугачевой с хором 125 американских “геев”, которых перед выездом в Россию принимал Белом Доме и лично наставлял сам Б. Клинтон.

Такая “стратегия” разложения нации тесно сопрягается с потрясающими по степени цинизма и безнравственности проектами “сексуально-ориентированной экономики” небезызвестного лидера ЛДПР, депутата Госдумы В. Жириновского, считающего, что “только на экспорте девственности (для утех богатых иностранцев) Россия может заработать 750 миллионов долларов”. Он открывает и другие еще более удивительные, резервы оздоровления нашей экономики: “Известные люди могли бы торговать своими использованными презервативами. Уверен, что использованные презервативы Филиппа Киркорова, мальчиков группы “На-На” и других кумиров молодежи, в том числе известных политических деятелей (к которым Жириновский несомненно причисляет в первую очередь себя), пользовались бы у поклонниц бешеным успехом” (Жириновский В., Юровицкий В. Азбука секса. – М., 1998, с. 176, 16).

Вредоносная деятельность Асмолова на ниве народного образования стала настолько очевидной, что в 1998 году ему пришлось уйти из

министерства. Тем не менее, он безмерно рад тому, что успел натворить. “Произошел уникальнейший процесс приватизации сознания”, а потому (слушайте обнищавшие, но зато “приватизированные” учителя!) заявляет Асмолов: “я жил и продолжаю радостно жить... Мой уход фактически стал знаком изменения (никак не меньше!) политической системы России” (Известия, 03.03.99).

Не нужно обладать особой проницательностью, чтобы понять, что инфантильная безответственность, исключительная наглость и безграничное самомнение “демократических” приватизаторов прикрывают отсутствие у них какой-либо конструктивной стратегии. Академик Б. Гершунский, например, вполне доказательно, показывает Э. Днепрову как одного из главных представителей “бесшабашного, безответственного, но агрессивного и напористого непрофессионализма”, несущего прямую ответственность за разгром нашей системы образования, призывает его “побояться Бога”, когда тот предлагает компенсировать безысходную нищету учительства “расширением степеней свободы”. Тем не менее, он считает проводимую в стране политику и стратегию правильной, а “перегибы” и ошибки усматривает лишь в *тактике* управления, а “ошибки” он списывает на “систему социалистического народного образования”, горькие плоды которой, якобы, “в полной мере пожинают нынешние реформаторы России и бывших советских республик”. (Гершунский Б. Философия образования для XXI века. М., 1998, с.136-137, 369). Хотя никто иной, а Гершунский не так давно писал: “Неоспоримым доказательством правильности общего направления развития социалистической педагогики в целом и дидактики в частности, являются выдающиеся и общепризнанные успехи и достижения системы народного образования в СССР и в других странах социалистического содружества” (Гершунский Б.С., Пруха Я. Дидактическая прогностика. Киев, 1979, с.211). И еще: “Только в условиях социализма развитие человека как самоцель может стать историческим законом”. Более того, “по мере развития и совершенствования социалистического общества формирование всесторонне развитой личности становится необходимостью, главной целью функционирования системы народного образования, приобретает

силу объективно действующего, наиболее фундаментального педагогического закона” (Образование в современном мире. М., 1986, с.206).

Предоставим читателю самому искать ответ на вопрос: кто есть Гершунский – просто беспринципный прохиндей от науки, или же “Штирлиц” в главном штабе советской педагогики, который по сверхсекретному заданию ЦРУ или Бнай-брит много лет тайно разрабатывал стратегию разгрома нашей системы образования. Но читатели должны быть очень осторожны в публичных выражениях своего мнения. Например, сатирический роман академика И.В. Бестужева-Лады “Под пятою глупости” (Москва, 1995), где выведен образ бездарного приспособленца Бенциона Срулевича Гиршунского, объявлен Борисом Семеновичем Гершунским “антисемитской выходкой”.

Все это говорит, что кризис образования в нашей стране обусловлен не только объективной логикой и внутренними противоречиями, но также в значительной мере явился результатом целенаправленных подрывных действий зарубежных политических сил и их “агентов влияния”, действия которых обусловили особую остроту нынешних проблем в этой сфере. Весьма обнадеживающе прозвучали заявления В.М. Филиппова о том, что новое правительство отменило ряд постановлений и проектов постановлений, выполнение которых под видом “демократизации” образования и “реформ для народа” означало на деле “разрушение системы народного образования вообще, разрыв с богатейшими российскими научно-образовательными традициями, запрограммированное снижение уровня знаний в общеобразовательной школе, ухудшение подготовки специалистов, свертывание бесплатного высшего образования и так далее. В итоге – неминуемая деградация образования и общества. Нам надо сделать очень много, чтобы подобная угроза не повторилась”. И самое главное, чтобы нива народного просвещения стала недоступна для беспринципных карьеристов и грязных политиканов.

Вместе с тем, Асмолов и его единомышленники не желают обращать внимание на действительно ценное в зарубежном опыте. Так, накануне 1999/2000 учебного года А. Адамский в газете “Первое сентября”, повторив свои утверждения о сохранении в России высокого качества

обучения, объявил ненужными и даже вредными государственные стандарты. Между тем, в США, где авторитетнейшие эксперты бьют тревогу по поводу кризиса образования, углубляющегося вопреки непрерывному нарастанию финансовых вливаний, Б. Клинтон объявляет “крестовый поход” за высокие стандарты качества, ратует за усиление государственного контроля в этой исключительно важной сфере. Однако наши либеральные реформаторы провозглашают противоположные, явно абсурдные принципы, а наиболее “крутые” из них требуют устранения всякого государственного регулирования в системе образования.

Предложения сдвинуть начало систематического образовательного процесса лишь к шестилетнему возрасту Асмолов однозначно расценивает как “желание свести к минимуму детство, как можно меньше времени оставить человеку на свободу, скорее включить его в конвейер”. Между тем, известно, что в США, например, систематическое школьное обучение начинается с 5 лет, во Франции обязательное школьное обучение начинается с 6 лет, и уже в 1970 г. 60% трехлетних, свыше 80% четырехлетних и почти 100% пятилетних детей там посещали дошкольные учреждения. Причем, прогрессивная мировая тенденция – непрерывно растущий охват детей дошкольной ступенью и все более раннее начало обязательного образования.

В Японии дошкольная ступень признается самой важной для развития личности, и повышенное внимание к ней со стороны государства – одна из главных причин того. Японская система образования признается сегодня экспертами лучшей в мире. Президент фирмы “Сони” Масару Ибука принимал у себя дома выдающегося советского педагога Б.П. Никитина, заявив, что именно никитинская система раннего развития позволит обеспечить будущее процветание его корпорации. В России же сеть дошкольных учреждений сокращена почти вдвое при резком повышении платы со стороны родителей и снижении качества услуг в абсолютном большинстве случаев.

При общем резком снижении качества подготовки выпускников средней и высшей школы отдельные учебные заведения, на первый взгляд, представляют отрадное исключение. При тестировании студентов и школьников, занимающихся по так называемым программам

“продвинутого” уровня, и с учетом результатов международных олимпиад, Россия прочно занимает 3-е место. На математической олимпиаде 1999 года в г.Бухаресте российские школьники поделили первое место с китайскими. Однако будут ли эти немногие хорошо обученные молодые люди работать на благо своей страны или скажут: “гуд бай, Россия!” – большой вопрос.

Не следует огульно осуждать всех наших специалистов, предпочитающих сегодня работать за границей. Вместе с тем, нельзя не сказать доброе слово о многих, не хуже образованных и не менее талантливых молодых людях, которые, несмотря на нищенскую оплату своего труда, решили жить и работать на своей земле, чтобы помочь тяжело больной Матери-Родине встать на ноги и обрести былое могущество. Таких патриотов могло бы быть у нас гораздо больше. К сожалению, как отмечает В.М. Филиппов, воспитание, которое в русской советской школе было с обучением всегда рядом, незыблемо и свято, ушло из современных учебных заведений благодаря либерализации. “Многое упущено. Уходит поколение – вот что самое прискорбное”, – считает он.

Многие исследователи справедливо подчеркивают, что нужно готовить не только профессионалов, но и патриотов. Мы можем ту же затынуть, вложить миллиарды рублей, выучив на последние гроши прекрасных инженеров, юристов, математиков, экономистов, вырастив из них изощренное поколение грабителей. Без любви к отечеству, без национального духа они будут с удесятеренной энергией грабить Россию, находя и изобретая более изощренные, чем нынешние, способы обхода государственных законов. Воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма, высокой личной ответственности за судьбу страны должно быть важнейшей задачей всей работы средней и высшей школы, ибо только тогда будет иметь смысл ориентировать подрастающее поколение в основном на создание высших технологий, а не на мелкий бизнес, которому в здоровом обществе великой державы может принадлежать лишь вспомогательная роль.

Резкое снижение уровня грамотности выпускников средних школ отмечается всеми школьными педагогами и, особенно, членами приемных комиссий, вынужденных незаметно “подправлять”

многочисленные ошибки в сочинениях абитуриентов, дабы не оставить вузы без первокурсников. И вот парадокс: сегодня страна, как никогда, завалена прекрасно оформленной печатной продукцией (книжный бизнес по доходности занимает 2-е место после наркотиков), а наш народ, в первую очередь молодежь, который (по данным международных исследований) признавался самым читающим в мире, теперь резко опустился в группу наименее читающих. Это происходит потому, что “бал книжный правит” теперь не мудрый государственный, видящий в обеспечении высокого уровня культуры граждан свою главнейшую задачу, а спекулянт, которого в книжном деле интересует лишь возможность наживы. Книги, как и лекарства, у нас были самыми дешевыми, а водка – самым дорогим товаром. Теперь “рынок” перевернулся в диаметрально противоположном направлении. Примерно половина населения не прочитывает за год ни одной книги, потому что лишь 30% могли позволить себе в 1996 г. купить эту книгу, а в 1999 г. , по-видимому, менее 15 процентов.

Тем не менее, система образования на общем фоне разрушительных процессов в промышленности, сельском хозяйстве, науке, сфере культуры, вооруженных силах выглядит, как это на первый взгляд ни парадоксально, одним из наиболее устойчивых социальных институтов. Повышенный консерватизм и инерционность этой системы, будучи притчей во языцах и основанием для острой критики, сыграли положительную роль в сложных условиях реформируемой России, обеспечив образованию относительную устойчивость в море хаоса и разрушений, что зарубежные эксперты расценивают еще одним проявлением “этой загадочной русской души”. Действительно, главная заслуга в сохранении и даже значительном совершенствовании системы образования принадлежит нашим педагогам, продолжающим работать с полной самоотдачей вопреки нищенской зарплате, но полагаться только на их энтузиазм не только аморально, но и бесперспективно.

Аксиома о необходимости максимального учета системой образования требований спроса экономики, применительно к современной российской действительности, нуждается в существенных уточнениях. В стране создана беспрецедентная в истории человечества экономика, основанная на существенном превышении (около 50%)

потребления над производством, что 2/3 обеспечивается за счет разворовывания, демпинговой распродажи не возобновляемых природных ресурсов и на 1/3 недовозмещения основных производственных фондов. Следовательно, современная российская экономика – паразитическая и абсолютно бесперспективная, Такая антихозяйственная система требует для своего функционирования количества банкиров, торговцев, чиновников, риэлтеров, экономистов, менеджеров, бухгалтеров, адвокатов, юристов, охранников, рекламных служащих, полицейских, сыщиков в несколько раз больше, чем “нормальный” капитализм и, тем более, социализм. Ее неотъемлемой стороной является также огромная армия рэкетиров, киллеров, проституток, дельцов наркобизнеса, содержателей притонов, публичных домов и т.п. В этих условиях целиком полагаться на “самоопределение” учащихся рискованно, если не преступно, а ориентировать молодежь только на адаптацию к сегодняшней экономической структуре - значит предопределить окончательную гибель страны в ближайшие 20-30 лет.

Совет ректоров Иркутской области обсудил новую концепцию реформы образования, предложенную правительством, отметил ее антинародный характер, неприемлемость заложенной в ней схемы 12-летнего общего образования. Образование выхолено социально, поделившись на две системы – для богатых и для бедных. Воплощенное в концепции условие – готовить специалистов в соответствии со спросом рынка труда, означает, что нужно закрывать все технические вузы, поскольку промышленности как таковой нет, считает председатель Совета ректоров, член-корреспондент РАН С. Леонов. Развалив систему подготовки инженерных кадров, мы ее восстановить не сумеем, утверждает он, так как для этого нужны десятки лет, а это уже проблема национальной безопасности: “Ориентация на рынок труда – вредное заблуждение”. Если говорить о стратегии, то он безусловно, прав. Однако в тактике учет современных рыночных реалий абсолютно необходим. Система образования обязана заботиться о том, чтобы ее питомцы были способны физически выживать в специфических условиях господства спекулятивно-мафиозного российского капитала. Вместе с тем, стратегически она обязана растить подрастающее поколение

профессионально и морально способным обеспечить возрождение великой державы и нации.

Необходимо подчеркнуть *опасности внутренней коммерциализации* системы образования. Грань между так называемыми “дополнительными” и обязательными, предоставляемыми по закону бесплатно, образовательными услугами на практике бывает довольно условной, и часто оказывается “узаконенным” методом взимания взяток, торговли вакантными местами, аттестатами и дипломами. Введение наборов учащихся на платной основе в вузы дает огромные привилегии отпрыскам из богатейших семей, способствует снижению уровня требований к качеству профессиональной подготовки студентов. Чиновники управленческого аппарата помимо взяток за выдачу всевозможных “разрешительных” документов, лицензий и т.п., проявляют невероятную изобретательность в навязывании своих платных услуг. Все это ведет к девальвации образования, усугубляя его кризис и усиливает моральное разложение общества.

Реальная функция многих экономистов и финансистов состоит в консультировании спекулятивно-мафиозных структур по поводу “грамотного” ограбления страны, юристы помогают “бизнесменам” уходить от ответственности за преступления, менеджеры, социологи и психологи учат их искусству манипулирования и оболванивания людей. Не случайно, рыночная конъюнктура породила небывалый ажиотажный спрос именно на эти профессии. В Ханты-Мансийск, например, с 40 тысячным населением, но со значительными финансовыми возможностями, связанными с нефтегазовыми богатствами территории, налетели “просветители” со всех концов страны, в том числе из Москвы, создав там 35 структур высшего образования, из которых 21 готовит экономистов, юристов и менеджеров. Однако этот центр национального округа вряд ли станет мировым центром подготовки кадров по перечисленным специальностям, поскольку многие “вузы” там, как это давно практикуется в США, состоят из стола да сейфа с печатью, дипломами и деньгами. Прогрессивная идея дистантного обучения, будучи “коммерциализированной”, охотно подхватывается предпринимателями в сфере образования, но уже в ближайшем будущем обернется многими трагедиями и для новоиспеченных “специалистов” и для нации.

Выдача государственных лицензий частным лицам на право учебно-воспитательной деятельности стала довольно формальной, чисто коммерческой сделкой, которая никак не гарантирует от злоупотреблений, шарлатанства и мародерства в этой исключительно важной для общества сфере. В настоящее время в стране создано уже немало частных учебно-воспитательных заведений – от яслей до вузов, нацеленных на удовлетворение потребностей в основном “новых русских” и тех, кто стремится быть удостоенным чести их обслуживать. Однако полезность учреждений такого рода с точки зрения коренных интересов и стратегических перспектив нашей страны весьма сомнительна. Во-первых, пронизывающий их дух “избранности” и индивидуализма, пренебрежение задачами патриотического воспитания, связь реальных или мнимых успехов в обучении с толщиной родительского или собственного кошелька, а также ориентация на рыночный “успех” обуславливают моральную порочность образования подобного типа. Во-вторых, наиболее высокая подготовка в частных средних школах подчинена целям поступления в так называемые “элитарные” отечественные и заграничные вузы, что далеко не всегда совпадает с задачами возрождения, прогрессивного развития и блага нашего Отечества. В-третьих, частные высшие учебные заведения вынуждены по логике рынка так или иначе подстраиваться к “спросу” на свои услуги, а потому в своей массе дают, независимо от намерений организаторов и преподавателей, “уцененное”, некачественное образование. В-четвертых, даже в самых лучших своих вариантах частные учебные заведения могут охватить только наиболее богатую, а не наиболее способную часть населения. Следовательно, частное предпринимательство в этой сфере соответствует принципам буржуазной демократии, соизмеряемой величиной денежного мешка, но совершенно несовместимо с принципами подлинной демократии и гуманизма, и является одной из главных причин углубляющегося мирового кризиса образования. Произвол чиновников и “процентомания” 70-80 гг. кажутся детской забавой в сравнении с нынешним социально-экономическим беспределом. В педагогическом сообществе нарастают чувства безысходности и экономической беспомощности. Потенциал терпения, связанный с надеждами на будущее иссякает.³

Особую тревогу вызывает тот факт, что число абсолютно здоровых школьников с 30% в 1-3 классах снижается до 16% в 9-х классах, и лишь 10% здоровых оказывается среди выпускников. За время обучения общее число здоровых детей снижается в 4-5 раз, а 40%-45% приобретают хроническую патологию. Рост заболеваемости детей, как признало Министерство образования, приобретает характер национальной катастрофы. Более того, в России образование как специфическая сфера деятельности может вне так отдаленной перспективе вообще потерять смысл. За период с 1992 по 1996 гг. количество населения в стране сократилось на 2.5%, а детей – на 10%. При сохранении этих демографических тенденций число русских к 2025 г. сократится вдвое, а к 2095 г. их останется в России всего лишь 4.7 миллионов. Причем, в основном это будут физически и духовно деградировавшие люди, в результате интенсивной алкоголизации, наркотизации, “альтернативной сексуализации”, легализации проституции и прочих заимствований западной “цивилизации”, начавшихся в нашей стране с 1992 г. под идейным руководством специалистов мозговых центров из Вашингтона, Тель-Авива и соросовских фондов.

Методологические принципы преодоления образовательного кризиса

Итак, основной методологический принцип выхода из кризиса образования состоит в использовании новой парадигмы, предполагающей единство радикальных изменений социально-экономического, политического и технолого-педагогического характера, направленных на преодоление классовой ограниченности обществ, основанных на капиталистической собственности и господстве рыночных отношений. Вместе с тем, необходимо учитывать диалектику, противоречивость современной социально-экономической ситуации в мире и в России, в частности. При самом критическом подходе к общей оценке реформ в сфере образования, одним из несомненных позитивных результатов является расширение возможностей педагогов и администраторов системы проявляя инициативу и творчество, практически утверждать в той или иной мере принципы новой парадигмы образования.

Интереснейшим примером в этом отношении служит созданный во второй половине 90-х годов под руководством выдающегося педагога-новатора, академика М.П.Щетинина экспериментальный комплекс под Геленджиком (Краснодарский край). Впечатляющие результаты этого опыта отражены в кинодокументальных лентах Натальи Бондарчук, просмотр которых заставляет даже самых упорных скептиков убеждаться в поистине чудесных потенциальных возможностях педагогики сотрудничества и коллективных творческих дел.

В качестве другого примера можно назвать Центр образования “Пеликан” (г. Бердск, Новосибирской области), где в экстремально неблагоприятной ситуации города, основой которого были предприятия военно-промышленного комплекса – ныне свертываемые и разрушенные, обеспечивается не только “выживание”, но и *устойчивое развитие* образовательных учреждений. “Пеликан” представляет собой качественно новую модель (“клеточку”) системы образования – интегрированный комплекс обычной школы, учебно-производственного комбината, школы с эстетическим уклоном, также служб психологического сопровождения, социальной педагогики, профессионального самоопределения, инженерные и научно-исследовательские подразделения, которые решают также задачи в общегородском и областном масштабах. Он все теснее интегрируется с дошкольными и профессиональными учебными заведениями города и области, осуществляет функции повышения квалификации и второго высшего образования педагогов в своем регионе. Основная идея Генерального директора ЦО “Пеликан” А.Н. Кирилина состоит в том, что образовательное учреждение *может и должно стать субъектом социально-экономических отношений*, которое не только обучает и воспитывает своих питомцев, но и является *важным фактором вывода города из экстремальной социально-экономической ситуации на путь устойчивого развития*.

Прекрасным примером использования новых возможностей в целях совершенствования высшего образования и его активного влияния на жизнь региона может служить опыт Тюменского государственного университета. В его основе лежат идеи, во-первых интеграции всех ступеней от дошкольной до поствузовской, во-вторых, интеграции

общего и профессионального образования, в-третьих, интеграции учебно-воспитательных комплексов с хозяйственными и социокультурными структурами региона, страны и с зарубежными партнерами. Подробнее об этом можно прочитать в книге Г.Ф. Шафранова-Куцева “Университет и регион”. Тюмень, 1997.

Однако пока даже самые сильные практические решения позволяют говорить в лучшем случае о реализации (чаще всего еще неполной) отдельных принципов новой парадигмы образования, что раскрывает лишь малую долю потенциально возможного эффекта, который будет получен если переход к ней осуществить, последовательно, системно и в полной мере. Для выявления креативного потенциала новой парадигмы нужно, во-первых, иметь четкое теоретическое представление о ее содержании, во-вторых, необходимы более масштабные экспериментальные исследования в рамках отдельных административных территорий страны (поселка, города, района, области). Такой подход, с одной стороны, позволит избежать рискованного и, как бывало не раз, плохо подготовленного экспериментирования в рамках всей страны, а с другой стороны, оказывать всемерную государственную поддержку для того, чтобы принципиально новые идеи и непривычные практические решения могли проявить свою эффективность в полной (а не ослабленной из-за перестраховок) мере, чтобы потом приниматься к распространению в целях преодоления образовательного кризиса в национальных, а может быть даже глобальных масштабах, или же отвергаться на достаточно убедительных основаниях.

Наиболее общим выражением сущности новой образовательной парадигмы, а следовательно, фундаментальным методологическим принципом преодоления мирового кризиса образования, является, как показывает теоретический анализ наиболее сильных отечественных и зарубежных экспериментальных решений, принцип интеграции. Интеграция понимается, во-первых, как *процесс* объединения в новую целостность каких-либо ранее изолированных систем, элементов, частей; во-вторых, как *состояние* органической связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы. В данном контексте этим понятием обозначается *процесс создания (и состояние) качественно новой системы путем соединения в органическое целое*

двух или более систем, структурных элементов и функций, в результате чего эффективность функционирования новой интегрированной системы существенно превышает суммарную эффективность всех составляющих ее частей до интеграции.

Теоретически следует различать внешнюю и внутреннюю интеграцию системы образования. *Внешняя интеграция*, то есть, органическое включение системы образования в раннее не свойственные ей функции, которые выполнялись прежде исключительно другими специализированными отраслями и социальными институтами. Она связана с преодолением исторически необходимых форм разделения общественного труда, сфер материального и духовного производства, функций производительного труда и обучения, учебной и научно-поисковой деятельности. Раннее, начинающееся с первых лет школьного обучения, включение детей во все виды общественно полезного, в том числе производительного, труда и научно-поисковой деятельности, в соответствующей возрастным особенностям педагогико-психологической, гигиенической, социальной и технолого-организационной обстановке, служит мощнейшим фактором всестороннего гармонического развития высоконравственных, творческих личностей.

Вместе с тем, система образования из односторонне потребляющей материальные и духовные ценности, созданные другими людьми, с расчетом на "отдачу" лишь в отдаленном будущем, превращается в отрасль, обладающую непосредственной экономической эффективностью, то есть, создающую значительную и все увеличивающуюся долю национального дохода непосредственно в процессе учебно-воспитательных процессов. Сущностное отличие этой отрасли от всех других состоит в подчиненности производственных задач педагогическим задачам: создание полезной продукции здесь не цель, а средство воспитания и развития человека. Производственная деятельность служит средством включения подрастающего поколения как активного субъекта в систему экономических отношений, средством воспитания рачительных хозяев страны, способных и желающих посвятить себя делу возрождения нашей Великой Отчизны. Одновременно она, как показывает опыт выдающихся советских, болгарских и кубинских педагогов-новаторов, позволяет создавать

практически неограниченные материальные ресурсы для саморазвития системы образования. Все это характеризует *первое* направление ее внешней интеграции.

Второе направление внешней интеграции образования состоит в том, что производственные и все другие отрасли и социальные институты вынуждены во все большей мере выполнять образовательные функции – заниматься подготовкой, повышением квалификации и переподготовкой кадров, непосредственно участвовать в той или иной форме в деятельности общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, предоставлять им свою материально-техническую базу и специалистов для решения учебно-воспитательных задач. *Третье* ее направление связано с тем, что образовательные учреждения становятся центрами консолидации всех других социальных институтов и учреждений (культурно-просветительных и социально-реабилитационных, служб занятости и психологической помощи и др.), которые так или иначе своей основной функциональной задачей имеют обучение и воспитание человека. *Четвертое* направление внешней интеграции выражается в тенденции превращения образования из некоего, “подготовительного” к труду и жизни этапа, в пожизненный процесс и неотъемлемую сторону бытия каждого человека

Внутренняя интеграция системы образования происходит по нескольким основным направлениям. *Первое* – интеграция ступеней. Так, превращение дошкольной ступени из необязательной “предобразовательной” в главную “стартовую” ступень всей системы на основе использования наиболее прогрессивных педагогических технологий позволит многократно повысить умственные силы всего подрастающего поколения, его познавательные возможности, самым радикальным образом пересмотреть вопрос о “доступности” учебного материала для детей младшего возраста, а самое главное, создать возможность увеличивать на порядки творческие способности каждой личности и закладывать нерушимый нравственный фундамент.

Решение только этой задачи важнее для человечества всех остальных научно-технических проблем, вместе взятых, включая задачи получения неисчерпаемых и экологически безопасных источников энергии. “Дети, – говорит академик М.П. Щетинин, – это большие люди, а взрослые –

уменьшившиеся люди до социальной функции”. Однако огромный потенциал раннего детского возраста может быть полностью раскрыт и приведен в действие при обеспечении не только реального приоритета дошкольного образования и радикального его изменения, но и соответствующей модернизации всех последующих ступеней. В противном случае “переученные” дошкольники могут встретиться с огромными трудностями адаптации к школе и к обществу. Интеграция даст полный эффект только тогда, когда она будет “сквозной”, то есть охватит все ступени: от дошкольной до поствузовской. В результате будут также сняты проблемы адаптации при переходе детей из детсада в школу, из начальных классов в старшие, из общеобразовательной школы в профессиональные учебные заведения.

Второе направление внутренней интеграции идет по линии преодоления жесткого разделения общего и профессионального образования. Оно обеспечивает внешнюю интеграцию со всеми другими отраслями материального и духовного производства и существенно облегчает проблемы адаптации не только при переходе из общеобразовательной школы в начальные, средние и высшие профессиональные учебные заведения, но также при выходе молодых людей из системы образования в различные сферы производственной и социокультурной жизни. Допрофессиональная (или предпрофессиональная) и начальная профессиональная подготовка школьников, сочетающаяся с психолого-педагогической помощью, позволяет им более уверенно осуществлять профессиональное и социальное самоопределение.

Третье направление внутренней интеграции выражается в интеграции содержания образования за счет взаимопроникновения различных дисциплин, установления межпредметных взаимосвязей. На этой основе осуществимо дидактически обоснованное уплотнение учебной информации, которое способствует более глубокому и “многомерному” ее усвоению. Вместе с тем, открываются возможности многократной экономии рабочего времени педагогов и затрат учебного труда.

Четвертое направление внутренней интеграции основано на использовании педагогического потенциала самих учащихся путем

организации коллективных форм взаимообучения и взаимовоспитания. Оно характерно использованием *педагогических технологий*, которые, в отличие от обычных методик, представляют собой четко алгоритмизированные системы интегрированной совместной деятельности учащихся и учащихся, обеспечивающие максимальную активизацию каждого ученика в качестве *субъекта учебно-воспитательного процесса* (коллективный способ образования – КСО). В результате обеспечивается резкое повышение эффективности образования – существенное улучшение качественных результатов при многократной экономии педагогического и учебного труда.⁴ Однако использование таких систем возможно только на коллективистской морально-психологической основе, а потому они не получают распространения в странах рыночной экономики, где господствует дух воинствующего индивидуализма.

Это направление органически связано с *пятым* – интеграцией педагогических коллективов для обеспечения гораздо более высокого, чем обычно, уровня координации. При традиционной постановке каждый педагог, особенно преподаватель, организует свой труд, исходя только из личного понимания предмета, дидактических задач и конечных целей, чаще всего мало задумываясь о том, что и как делают его коллеги, работающие с тем же контингентом учащихся, иначе говоря, выступает как солист. Переход на КСО предусматривает, что каждый выступает не только как “солист”, но также как участник симфонического оркестра, управляемого признанным лидером, что также дает большую экономию рабочего времени педагогов за счет кооперации их труда.

Шестое направление внутренней интеграции связано с созданием непрерывного образовательного пространства на местном, региональном и федеральном уровнях за счет кооперации сил педагогов, учащихся, родителей, государственных органов, политических партий и широкой общественности в целях обеспечения эффективного воспитания подрастающего поколения и непрерывного образования всего взрослого населения в соответствии с высшими общенациональными ценностями и интересами. Однако в современной России задачи такого рода разрешимы лишь в рамках отдельных небольших территорий при особо

благоприятном сочетании местных условий и субъективном факторе (личностей с выдающимися качествами), ибо наше общество расколото на группы с противоположными интересами, а высшая государственная власть в стране по сути является оккупационной, защищающей интересы других государств и сотрудничающих с ними компрадоров и коллаборационистов.

Обеспечивающая преодоление глубокого кризиса полномасштабная революция в образовании не возможна и при “нормальном” капитализме, и, тем более, в условиях нынешнего “дикого” российского капитализма. Она глубоко “социалистична” по своей сути, а потому может быть осуществлена только в сочетании с соответствующими социальными преобразованиями во всем обществе. В России ее осуществление связано с ликвидацией катастрофических последствий контрреволюции.

Революция в образовании – неотъемлемая составляющая социалистической революции, но она в нашей стране осуществлялась непоследовательно, половинчато, без достаточной интеграции с социально-экономическими и политическими процессами. Развитие СССР по социалистическому пути было деформировано, а затем сорвано в значительной мере потому, что многие фундаментальные теоретические положения о необходимости революционных (по сути интегративных) изменений в системе образования (о раннем соединении производительного труда с обучением и физическим воспитанием, о политехнизации, единой трудовой школе и т.п.) не были реализованы. Более того, в этой сфере осуществлялись даже некоторые реакционные дезинтегративные меры, такие как запрещение детского труда, заимствование элементов ухудшенной модели царской гимназии и др.

Предстоящая образовательная революция, по сравнению с предыдущими, будет наиболее радикальной и, в отличие от них, не может произойти стихийно, а предполагает разработку научно обоснованной стратегической программы. Необходимым условием в таком случае выступает *революция в науке об образовании*, связанная с утверждением новой междисциплинарной области знания, в результате интеграции педагогики, психологии, медицины, философии, социологии и экономики образования, что выражает *седьмое* направление

внутренней интеграции образования. Если до сих пор, отмечалось, что образование, представляя собой чрезвычайно сложную, многомерную систему, проявляется в пяти своих ипостасях: *институт, процесс, деятельность, уровень и ценность*, то теперь, по-видимому, правомерно говорить о *шестой* его ипостаси – об *образовании как новой комплексной науке*.

Интеграция коренным образом меняет саму сущность образовательного процесса, позволяя рассматривать его в качестве важной народнохозяйственной отрасли не только духовного, но и материального производства, не только “надстроечной”, но и базисной категорией, поскольку учреждения образования включаются в качестве субъектов и партнеров хозяйственно-экономических отношений. Если все отрасли в качестве своей целевой функции имеют производство того или иного продукта для человека, то система образования – единственная (вместе с институтом семьи) отрасль, целевая функция которой – *производство самого Человека*. Особенность ее в том, что совершающееся в ее рамках производство материальной и духовной продукции есть *средство*, подчиненное главной *цели* – производству всесторонне и гармонично развитой, высоконравственной творческой личности. Следовательно, в современном мире очевидна *седьмая ипостась образования – самая крупная отрасль народного хозяйства*, которая по мере гуманизации общества становится главнейшей и приоритетной.

Таким образом, интеграция есть наиболее общий методологический принцип осуществления объективно необходимых и уже пробивающих себе путь радикальных изменений в системе образования. Она происходит по четырем внешним и семи внутренним взаимосвязанным направлениям, которые в совокупности выражают в наиболее общей форме содержание этого процесса. Поэтому *интеграцию правомерно рассматривать в качестве фундаментального методологического принципа начинающейся пятой образовательной революции*.

Исторический опыт, свидетельствует о том, что страна попавшая в жесткие тиски кризиса практически всегда начинала свой рывок вперед с основательной перестройки национальной системы образования, которая обеспечивает в таких случаях высокую социальную эффективность.⁵

К концу 50-х годов наша страна занимала передовые позиции в этой области и продолжала вплоть до последнего времени довольно быстро наращивать свой образовательный потенциал, сочетающийся с уникально богатым опытом педагогического новаторства, который пока еще не весь растерян и распылен по миру. Оптимистические надежды здесь основываются и на том, что в конце XX столетия в России намечается более масштабный и качественно новый уровень экспериментальных исследований образования, органически связанный с реализацией интеграционной методологии.

В частности, одним из первых шагов В.В. Путина в качестве главы российского правительства была решительная поддержка им инициативы Томской области, Сибирского отделения РАН, министерств образования и науки России о принятии межведомственной программы “Совершенствование и апробация механизмов развития научно-образовательной сферы в условиях реформирования экономики на примере Томской области” (Распоряжение Правительства РФ от 8.08.99, № 1253-р). Реализация данной программы рассматривается в качестве разработки модели научно-образовательного комплекса с перспективой ее распространения в других регионах страны. Фактически сибирякам оказана небывало высокая степень доверия. Фактически дается карт-бланш: твори, выдумывай, пробуй, снимая любые неразумные формальные ограничения на пути научного поиска и творческой мысли.

В истории нашего Отечества уже не раз принимались грандиозные программы сибирского и всесоюзного масштабов, в разработке которых мне приходилось участвовать, но все смелые, наиболее перспективные идеи старательно вычищались из них в московских коридорах власти, и в итоге программы пылятся в архивах. В этот раз разработка программы поручена “провинциалам”, менее испорченным бюрократическими канонами и, самое главное, не зашоренными традиционными парадигмами. Все это дает основания верить, что именно в Сибири будут найдены и отработаны наиболее эффективные модели соответствующие задачам перехода из экстремального режима “выживания” к устойчивому развитию национальной системы образования и всего российского общества.

Примечания

- ¹ *Soombs Ph.H.* The World Crisis in Education. The View from the Eighties. N.Y., 1985; Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. М., 1995.
- ² *Арнольд В.* Математическая безграмотность губительнее костров инквизиции // Известия, 1998, 16 января.
- ³ Центр образования "Пеликан" в 1998-1999 уч. году: Итоги и перспективы. Бердск, 1999.
- ⁴ *Дьяченко В. К.* Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989; *Иванов И. П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989; *Шаталов В. Ф.* Педагогическая проза. М., 1980; *Щетинин М. П.* Объемъ необъятное. М., 1986; *Колесников Л. Ф., Турченко В. Н., Борисова Л. Г.* Эффективность образования. М., 1991;
- ⁵ *Шафранов-Куцев Г. Ф.* Университет и регион. Тюмень, 1997.

ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И СПРОС НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ

К концу XX в. общепризнанным фактом стало мнение о том, что образование, как непрерывный процесс аккумуляции и передачи знаний, является важнейшим фактором экономического прогресса.

По мере усложнения общественной жизни происходило выделение различных сфер ее функционирования и развития: экономической, политической, духовной и других. Подобным образом выделилась и сформировалась образовательная сфера, как область жизнедеятельности человеческого общества, отражающая совокупность общественных отношений, возникающих в процессе и по поводу передачи научных знаний, навыков и опыта. Важная роль образования в жизни индивида и всего общества в целом отмечается в трудах практически всех крупнейших экономистов начиная с XVIII в. и до наших дней. Однако, выделение образования в качестве самостоятельного объекта исследования произошло значительно позднее, уже в XX в. Особенно значительно возрос поток исследований по этой проблематике во второй половине века, что объясняется изменением статуса образования в обществе и, следовательно, значительным ростом внимания к этой сфере со стороны государственных и негосударственных органов. В чем же причина столь значительно возросшего влияния сферы образования на общественную жизнь?

Прежде всего, в силу происходящих изменений в экономической жизни, неизбежно возникают изменения традиционной системы ценностей и мироощущения личности; образование начинает восприниматься как неременное и обязательное условие совершения карьеры, достижения жизненного успеха. В то же время изменяется и социальный статус самой личности, особенно это характерно для индустриальных стран мира, где "... в рамках новой информационной сферы создается новое экономическое отношение – консенсус частного собственника и совокупного работника вместо их взаимного отчуждения. Работник при этом зачастую осознает себя равноправным владельцем "человеческого" капитала, воплощенного в интегральной его способ-

ности выступать в качестве личного фактора информационной технологии...”, причем “это самоощущение ... основывается на его невозпроизводимой профессиональной квалификации, восходящей к неповторимым свойствам его личности...”¹

Но не только сама личность осознает “себя носителем человеческого капитала”, общество в целом “восприняло необходимость глубокой социальной переориентации экономических приоритетов. Образование же стало в передовых странах головной отраслью консолидировавшихся в народнохозяйственной структуре принципиально по новому трактуемых инвестиционных видов деятельности в сфере нематериального производства”².

Подобные изменения в общественном бытии и сознании явились закономерным этапом эволюции взглядов на рыночную экономику, которая, по мере своего развития, приобретает все большую “социальную направленность”. Целью данной эволюции является соединение преимуществ общества, построенного на конкуренции и частной инициативе с социальным прогрессом, который становится возможен, в свою очередь, именно благодаря высокой производительности рыночной экономики. То есть, рост общественного внимания к образовательной сфере является, в какой то мере, отражением роста значения всей социальной сферы, как области жизнедеятельности человеческого общества.

Как отмечает Ф.Р. Филиппов,³ система образования взаимодействует с производительными силами общества путем формирования социально-профессиональных качеств работников производства и с производственными отношениями через влияние на социальный статус работника и его семьи, а следовательно на всю цепочку его социальных связей, а также воспроизводя работника как личность с определенной системой ценностей.

Исходя из этого, образовательная сфера занимает двоякое место в процессе общественного воспроизводства. С одной стороны, она участвует в воспроизводстве материальных благ и услуг, с другой стороны, сфера образования принимает непосредственное участие в духовном воспроизводстве. Соглашаясь с Яковцом Ю.В., отметим, что участие в воспроизводстве материальных благ и услуг заключается во

влиянии на “потребительские оценки, объем и структуру конечных и промежуточных потребностей и спроса на товары и услуги”, а также определении степени “реализации способностей человека, уровня его квалификации, возможности насытить рынок отвечающими спросу качественными товарами и услугами, то есть формирует предложение товаров, а также продуктов и услуг, не принимающих товарную форму”⁴. Воспроизводство духовных ценностей посредством образования выражается в том, что оно является “главным каналом передачи научного, культурного, нравственного, идеологического наследия, сохранения и развития генотипа каждой науки, каждого народа и человечества в целом”⁵.

Таким образом, возрастающая ценность образования проявляется в экономической действительности и как объективный и как субъективный фактор: как следствие объективной логики экономического прогресса с одной стороны; и как проявление субъективных ожиданий, оценок, интересов и потребностей людей, воспринимающих получение образования, как средство самореализации и необходимого условия жизненной карьеры, с другой стороны.

Осознанная ценность образования, соответствующая определенной системе предпочтений и конкретному экономическому интересу, формирует потребность в получении образования, встроенную в систему (иерархию) потребностей человека.

Движение рынка образовательных услуг в процессе общественного воспроизводства обусловлено взаимодействием трех функциональных элементов, формирующих его воспроизводственную структуру: объекта образования, субъекта образования и продукта образования. Эти три элемента находятся в диалектической взаимосвязи, уровень их развития и степень взаимодействия определяют развитость рыночных отношений в образовательной сфере, поскольку объект образования находится на стороне формирования спроса на образовательные услуги, субъект образования – на стороне формирования предложения образовательных услуг, а продуктом образования является образовательная услуга либо в виде специфической полезной деятельности, либо в виде отчуждаемого образовательного продукта (учебной программы; учебного пособия; методической разработки и т.п.).

Объектом образования является потребитель или пользователь образовательных услуг, причем в качестве объекта образования может выступать потребитель различного уровня агрегации: от индивида до общества в целом. Потребности и предпочтения потребителя формируют спрос на образовательные услуги и в количественном, и в качественном смысле. Объект образования является наиболее активным элементом образовательной структуры, удовлетворение его потребностей – основная цель функционирования образовательной сферы.

Под субъектом образования понимается система учреждений образования и других учреждений, оказывающих образовательные услуги на законных основаниях. Деятельность на образовательном рынке всех субъектов образования формирует предложение образовательных услуг, основная функция которого заключается в удовлетворении спроса на эти услуги. Деятельность субъектов, функционирующих на образовательных рынках, может, в свою очередь, воздействовать на величину и структуру спроса на образовательные услуги, посредством формирования у субъекта образовательной сферы потребностей в приобретении новых образовательных услуг и модификации существующей системы образовательных предпочтений.

Механизм формирования потребностей в услугах образования зависит от структуры этих потребностей, которая, в свою очередь, может быть представлена как иерархическая трехуровневая система, в соответствии с трехуровневой классификацией потребителей образовательных услуг.

I уровень – индивидуальные потребности. Включает потребности индивида – пользователя образовательных услуг в образования определенного уровня, качества, способа получения: среднее или высшее; первое высшее или поствузовское; повышение квалификации или переобучение; в очной форме или с использованием дистантных методов; предоставляемое государственными или альтернативными формами образования и т.д.

II уровень – организационные потребности в образовательных услугах. Включает потребности предприятий, учреждений и других организационных структур независимо от формы собственности и сферы деятельности в образовательных услугах. Данные потребности могут

быть реализованы в опосредованном виде (через и путем реализации потребностей первого уровня), как потребности в специалистах определенного уровня, выраженных как набор квалификационных требований при приеме на работу, и непосредственно, как разработанная и функционирующая внутри организации система подготовки кадров и повышения их квалификации; либо предлагаемая работникам оплата их обучения или повышения квалификации в соответствии с потребностями организации.

III уровень – общественные потребности в образовательных услугах. Включает в широком смысле потребности общества в формировании образовательной модели, реализующей принципы гуманизации, глобализации и универсализации образования, а в узком смысле – потребности в подготовке специалистов нового качественного уровня, способных обеспечить новые организационные потребности и задачи структурной перестройки всей экономической сферы; сохранить и обеспечить прирост научного потенциала и т.д. Воплощение данных потребностей опосредуется реализацией потребностей I и II уровней; носителем общественных потребностей (т.е. выразителем интересов и приоритетов общества) является государство, и от того, в какой степени реализуются потребности данного уровня, зависит эффективность функционирования не только рынка образовательных услуг, но и всего рыночного пространства.

Также заметим, что потребности в получении образовательных услуг, как и любые другие материальные и духовные потребности, не выступают чем-то застывшим, раз и навсегда данным, рассматриваемая группа потребностей является особенно динамичной и подвижной в структурном отношении, что предопределяет постоянное изменение и развитие многообразия связей между уровнями потребностей и усложняет процесс анализа их структуры.

На рынке образовательных услуг каждая из групп потребностей выступает в форме спроса на услуги определенного типа, предложение образовательных услуг формируется сферами образовательного пространства: в обобщенном виде – государственными и негосударственными образовательными структурами. Существующий спрос, его структура и возможные направления их трансформации

непосредственно влияют на структуру и объем предложения, и именно этим объясняются наблюдаемые изменения на рынке образовательных услуг. Необходимо отметить также, что предложение, т.е. существующее количество и структура образовательных услуг оказывают определенную обратную связь на динамику потребностей, и в особенности на динамику спроса на образовательные услуги, так как спрос на услуги образования может рассматриваться как проявление и выражение потребностей в обучении на данном рынке. Предложение образовательных услуг непосредственно зависит как от общей социально-экономической ситуации в стране, так и от степени развития и организации самого рынка образовательных услуг.

Именно предложение данных услуг, если оно ориентировано на реализацию индивидуальных потребностей через насыщение общественных и организационных потребностей, позволяет учесть наилучшим образом интересы общества в целом и его производственно-организационных структур через насыщение индивидуальных потребностей. Таким образом, ориентация на общественные и организационные потребности в образовании позволяет достигнуть равновесия на рынке образовательных услуг с точки зрения общества в целом, и именно в связи с этой задачей проблема согласования и увязки уровней потребностей между собой представляется особенно актуальной.

Формирование потребностей в образовательных услугах I уровня, так называемых индивидуальных потребностей, безусловно субъективный процесс. На предпочтения индивида влияет множество субъективных факторов: особенности воспитания; ожидания родителей и других родственников, имеющийся определенный уровень образования и кругозор; материальное положение семьи; степень осведомленности о наличии образовательных услуг и многое другое.

Анкетные опросы, проведенные автором среди выпускников Новосибирских школ и студентов ряда Новосибирских вузов в 1995-97 гг., свидетельствуют о том, что в конечном итоге, основным фактором, определяющим выбор того или иного образования, является материальный достаток, который может, в представлении индивида, принести та или иная профессия. Как правило, встречающиеся ответы о желаемой карьере и самореализации сводятся к возможностям получения

большого заработка. Часть респондентов желают получить любое высшее образование, в уверенности, что это необходимо для благополучной жизни. Практически не встречаются ответы о жизненном призвании, или стремлении продолжать семейные традиции. Невозможно однозначно трактовать подобный прагматизм молодого поколения. Бытие определяет сознание. С одной стороны, рынок определяет что выживает сильнейший. С другой стороны, в ответ на возросший спрос практически все учебные заведения города открывают новые факультеты и отделения, готовящие специалистов для рыночной экономики. Так “в настоящее время в вузах Новосибирска дублируется подготовка по 24 направлениям и по 19 специальностям”⁶. На первый взгляд, в этом нет ничего плохого: получение образования всегда лучше, чем молодежная безработица и последующие социальные проблемы. Но, на самом деле, в данном случае молодежные проблемы не решаются, а лишь откладываются на неопределенное время.

В бурном процессе формирования рынка образовательных услуг практически отсутствует роль государства, вернее она сводится лишь к административным функциям лицензирования, аккредитации и контроля. А ведь именно государство должно разрабатывать и использовать различные финансовые и экономические механизмы для формирования общественных потребностей в образовательных услугах, продиктованных не сиюминутной конъюнктурой, а определяемых исходя из *стратегических национальных интересов*. Безусловно, на рынке образовательных услуг, как и на рынке труда действуют и должны действовать рыночные механизмы. Но специфика этих рынков такова, что в их границах происходит воспроизводство важнейшего производственного фактора – трудового, поэтому необходимо государственное регулирование механизмов их функционирования.

По данным департамента человеческих ресурсов Минтруда РФ “численность нетрудоустроенной молодежи возрастает год от года. В 1994 г. не у дел остались 50% выпускников вузов, до 68% выпускников средней и до 80% начальной профессиональной школ... С тех пор ежегодно “теряется” более 1 миллиона выпускников”⁷. Практически целые отрасли промышленности остаются без молодых специалистов, нарушается кадровая, технологическая преемственность, которая

создавалась годами. Аналогичная ситуация и в науке, где практически прекратился приток молодых ученых и продолжается интеллектуальная иммиграция.

Стратегическое значение сферы образования в современной экономике обуславливает тот факт, что государство регулирует и регламентирует развитие образования даже в странах со сверхлиберальным экономическим устройством. Тем более для России, в условиях переходной экономики, становления рыночных отношений в образовательной сфере, необходима продуманная, взвешенная стратегия развития этой сферы. Политика государства в области образования, безусловно, должна предусматривать и оценивать возникающий комплексный эффект для всей социальной сферы и экономики страны в целом. Одной из основных проблем этой политики является формирование спроса на образовательные услуги. Это комплексная, многоэтапная задача, исходным моментом и целью решения которой является пропаганда, поддержка и развитие в общественном и индивидуальном мнении ценностей образования.

Механизмом решения этой важнейшей задачи должна стать научно и экономически обоснованная государственная образовательная политика.

Примечания

- ¹ Мостовая Е.Б. Экономическое поведение: анализ и прогноз. Новосибирск, 1994, с.77.
- ² Тенденции развития и роль сферы образования: экономический и социальный аспекты. М., 1994, с.3-4.
- ³ Филиппов Ф.Р. Социология образования. М., 1980.
- ⁴ Яковец Ю.В. Закономерности циклической динамики и генетики науки, образования и культуры. М., 1993, с.29.
- ⁵ Там же, с.29.
- ⁶ Музыченко Е.А., Мазнева П.А. Возможности оптимизации структуры направлений и специальностей высшего профессионального образования на территориальном уровне // Природные и интеллектуальные ресурсы Сибири. Новосибирск, 1996.
- ⁷ Доживем до понедельника ... с которого не начнется рабочая неделя // Новые известия, 1999, 20 мая.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ОТНОШЕНИЕ
К ОБРАЗОВАНИЮ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ СИБИРИ:
ТЕНДЕНЦИИ 90-ЫХ ГОДОВ ***

Период экономических и социальных преобразований в нашей стране, направленных на создание рыночной экономики, сделал 90-ые годы переломными и для такой сферы человеческой деятельности, как образование. Хотя система образования показала себя как одна из наиболее устойчивых к социальным катаклизмам, содержание и принципы ее функционирования и развития (цели, механизм адаптации к новым экономическим условиям, содержание учебных программ, структура учебных заведений и др.) претерпели заметные изменения. Следовательно постепенное изменение претерпевает и “продукт” ее функционирования – образовательный потенциал населения. Современная ситуация характеризуется тем, что состояние образовательного потенциала взрослого населения во многом является продуктом дореформенной социалистической системы образования и подготовки кадров, а его развитие возможно только в условиях новой системы образования и подготовки кадров, в условиях нового социального механизма взаимодействия этой системы с другими сферами общественной жизни, среди которых объективно усиливается влияние экономических факторов, требований рынка труда, сферы занятости.

С необходимостью широкого развития (распространения) системы профессионального образования для поддержки индустриального развития страны в условиях рыночной экономики сталкивались все без исключения страны мира. Сопоставление исторических тенденций развития профессионального образования в разных капиталистических странах показывает, что в каждой стране этот вопрос решался по

*Работа выполнена в рамках проекта N 99-06-80-201 “Человек на рынке труда в меняющемся российском обществе: новые социальные реалии”, поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований.

разному, формировалась разная структура учебных заведений, уровней и программ подготовки, механизмов функционирования, масштабов охвата населения этой системой, но в конечном итоге развитие человеческих ресурсов становилось главным фактором экономического роста нации.¹

Образовательный потенциал, являясь составной частью личностного и трудового потенциала населения включает в себя, на наш взгляд, по крайней мере три основные компоненты: уровень и качество общего и профессионального образования; деятельность субъекта (социальной общности, социальной группы, индивида) по его формированию, реализации, поддержанию и развитию; возможности, связанные с образованием как фактором и ресурсом других видов социальной и трудовой активности населения. Последняя компонента по большому счету и определяет социальную эффективность образования.

Рассматривая деятельностный аспект образовательного потенциала, мы имеем в виду, что как базовое, так и дополнительное образование связаны с целым комплексом социальных потребностей общества и личности, в частности, с потребностями в труде, в адаптации к новым общественным отношениям, конкретным трудовым ситуациям и коллективам, с освоением ценностей культуры, формированием мировоззрения и соответствующих убеждений, с самореализацией и социальным продвижением. Кроме этого, уровень образования - одна из важных составляющих социального качества и трудового потенциала населения. Достигнутый уровень образования является значимым фактором, формирующим потребность в дальнейшем образовании.

На процессы формирования и развития образовательного потенциала в свою очередь оказывают влияние ценностные аспекты отношения населения к образованию, готовность субъектов вкладывать в образование свои ресурсы (материальные, временные, морально-психологические, умственные и т.п.), а также социальные условия реализации образовательной деятельности населения и состояние системы образования.

Статья посвящена анализу тех процессов, которые происходят ныне на стыке системы образования, общества и экономики. Для этого рассматривается изменение в 90-ые годы таких социальных феноменов,

как уровень образования населения, ценность образования в сознании взрослого населения, потребность работающего населения в повышении (получении) образования и квалификации, ее реализация в образовательной деятельности.

Эмпирической базой являются материалы социологических обследований, проведенных отделом социальных проблем ИЭ и ОПП СО РАН: 1) обследование взрослого сельского населения, Новосибирская область, 1997г., опрошено 552 чел.; 2) "Трудовой потенциал города" (рук. д.ф.н. В.А. Артемов), проведенного совместно с ЦСА, г. Новосибирск, 1996 г., опрошено 653 чел. работающих в отраслях легальной экономики; 3) "Население и экономическая реформа: ожидания и первые результаты" - под рук. Ф.М. Бородкина (Новосибирская область, 1993г., городская и сельская местность, опрошено 1215 чел.). Для анализа динамики использованы также материалы других социологических обследований отдела и статистические данные.

Изменение уровня образования населения в 90-ые годы

О состоянии образовательного потенциала определенное представление дает динамика уровня образования населения в 90-ые годы.

По данным микропереписи населения 1994 г. образовательный уровень россиян в целом повысился и в городе и в селе, рост отмечен почти во всех возрастных группах – особенно в старших возрастах, при сохранении безусловных различий между городом и селом (см. табл.1). Одновременно зафиксировано снижение уровня образования молодежи до 20 лет. Аналогичные изменения происходили в Западной Сибири и Новосибирской области.

Данные микропереписи населения в 1994 г. показали, что в начальный период реформ продолжали действовать тенденции, связанные с сохранением различий в уровне образования населения областей Западной Сибири. Сельская местность Новосибирской области выделялась как одна из 2-х (наряду с Омской областью) в Западной Сибири повышенной долей малообразованного населения (лиц с начальным образованием и ниже) среди всего населения от 15 лет и старше.

На 1000 чел. Населения в возрасте 15 лет и старше имеют образование							
	высшее и среднее полное и неполное	высшее	незакон- ченное высшее	среднее специ- альное	среднее общее	непол- ное среднее	началь- ное и ниже
Все население							
1989г.	806	113	17	192	274	210	194
1994 г.	857	133	18	219	285	202	143
Городское население							
1989 г.	854	136	21	212	287	198	146
1994 г.	893	160	22	240	288	183	107
Сельское население							
1989 г.	668	47	7	134	237	243	332
1994 г.	751	58	7	159	272	255	249

Таблица 1. Динамика уровня образования населения Российской Федерации по данным микропереписи 1994 г. и Всесоюзной переписи населения 1989 г.

Источник: Основные итоги микропереписи населения 1994 г. М., 1994.

Так в Новосибирской области, как и в предыдущем периоде, сохранялась “поляризация” уровня образования среди занятой молодежи. Новосибирская область выделялась в регионе как имеющая один из самых высоких (наряду с Томской областью) удельный вес молодежи 15-19 лет с незаконченным высшим и средним специальным образованием (6.0%), и одновременно один из наиболее высоких (наряду с Омской и Томской областями) удельный вес молодежи без полного среднего образования в этой возрастной группе (11.4%).

Изменение уровня образования занятого населения Новосибирской области носило в целом благоприятный характер. Как городское, так и сельское занятое население стало заметно более образованным, при сохранении безусловных различий между городом и селом. За пять лет, прошедших между Всесоюзной переписью населения 1989 г. и микропереписью 1994 г., доля лиц с образованием не ниже, чем неполное среднее, выросла в селе Новосибирской области с 816 до 910 чел. на 1000 чел. занятого населения, а в городе соответственно – с 932

до 977. Возрастные различия при этом оставались более существенными в селе, чем в городе. Наиболее образованной среди занятого населения как в городе, так и в селе стала группа 30-39-ти летних. В то же время молодежь, особенно сельская, выявилась как новая проблемная группа. Проводимая в стране социальная политика в сфере образования до недавнего времени (в течение по крайней мере 70 лет) способствовала тому, что каждое следующее поколение становилось образованнее предыдущего. В настоящее время эта тенденция прервана. Рост уровня образования поддерживается сейчас за счет средних и старших возрастных групп (см.табл.2).

На 1000 чел. Занятого населения приходится лиц с образованием							
	высшее и среднее полное и неполное	высшее	незаконченное высшее	среднее специальное	среднее общее	неполное среднее	начальное и ниже
Городское население:							
15 лет и старше	977	225	23	315	273	141	23
16 – 29 лет	994	157	50	336	350	101	6
30 – 39 лет	997	245	18	332	313	89	3
40 – 49 лет	991	247	13	319	249	163	9
50 лет и старше	899	244	12	254	143	246	101
Сельское население:							
15 лет и старше	910	75	9	224	346	256	90
16 – 29 лет	959	52	16	235	458	198	41
30 – 39 лет	984	86	10	247	442	199	16
40 – 49 лет	937	86	5	243	257	346	63
50 лет и старше	637	72	5	129	90	341	362

Таблица 2. Уровень образования занятого населения Новосибирской области (по данным микропереписи населения 1994 г.)

Рассчитано по данным Новосибирского областного комитета по статистике.

В наших репрезентативных социологических обследованиях среди опрошенных зафиксирован в целом достаточно высокий уровень образования. Работающее население областного центра (Новосибирск, 1996 г.) характеризуется следующими показателями уровня образования: 38% имели высшее и незаконченное высшее образование, 27% – среднее специальное, 19% – среднее общее и 13% – неполное среднее и ниже. Большинство получили профессиональное образование в стационарных учебных заведениях (82%), в том числе 17% в профессионально-технических училищах. Лица с курсовой подготовкой составляли 11%, а без профессиональной подготовки 4%. Число лет обучения составило в

среднем 13.2 года на одного работника, в том числе у мужчин – 12.7 , у женщин – 13.6 года.

Среди сельского работающего населения (Новосибирская область, 1997 г.) 8.6% имели высшее и незаконченное высшее образование, 24% – среднее специальное, 42.8% – среднее общее, 21.4% – неполное среднее и 3.2% – начальное. Более образованными среди работников села являются женщины, а также лица в возрасте от 30 до 39 лет. Большинство получили профессиональное образование в стационарных учебных заведениях (61.8%), в том числе 28.4% в профессионально-технических училищах. Лица с курсовой подготовкой составляют 17.5%, а безо всякой профессиональной подготовки – 18.9%.

Что касается молодежи, то по этим же данным в Новосибирской области в 90-ые годы происходило снижение ее образовательного уровня. Так, если в 1993 г. не имели полного среднего образования 15% работающей молодежи до 30 лет, в том числе в городской местности – 11%, в сельской – 25%, то спустя четыре года молодых горожан с таким образованием было – 14% (в том числе среди самых молодых 15-24-летних – 28%), а селян – 29%. При этом среди последних только 5.4% совмещали работу с обучением в учебных заведениях, дающих среднее общее образование (четыре года назад таких было 8%). Кроме того, в селе значительной была доля работающей молодежи без базового профессионального образования (не закончивших ни вуза, ни техникума, ни ПТУ) – 44%.

Динамика образовательной деятельности работающего населения

Данные наших социологических обследований показывают, что ситуация с подготовкой и повышением квалификации кадров в 1990-ые годы продолжала ухудшаться, особенно в сфере материального производства. В целом показатели образовательной деятельности (реальной и проективной) работающего населения по сравнению с дореформенным периодом снизились. Ситуация недавних лет выглядела следующим образом. Среди опрошенных работников (без ограничения возраста) доля учившихся в последние 2 года составляла в Новосибирске 26.5% , в том числе на курсах по своей специальности – 15.9% (1996 г.), в селе Новосибирской области – 14.6%, в том числе на курсах по своей специальности – 7.9% (1997 г.). В этот же период среди работников до

35 лет учились на момент опроса 6.8% в Новосибирске и 2.0% в селе, собирались учиться в ближайшие 2-3 года соответственно 32.5% и 24.7% (включая тех, кто намерен учиться, но не решал, где именно). Как видно, потребность в дополнительном образовании и повышении квалификации остается достаточно высокой, особенно у квалифицированных групп работающего населения. Например, среди руководителей в той же возрастной группе собирались учиться 61.5% в Новосибирске и 42.8% в селе.

В этих обследованиях в целом подтвердилось действие тех же основных факторов, которые были установлены как статистически значимые в предыдущие годы (возраст, уровень образования, социально-должностной статус, отрасль, недостаток образования, квалификации для выполнения работы). Однако влияние этих факторов теперь прослеживается на фоне общего падения образовательной активности работников (см. табл.3).

	Новосибирск, 1996 г.				Новосибирская обл., 1997 г.			
	Уже учатся	Собираются учиться *)	Не определились **)	Не намерены учиться	Уже учатся	Собираются учиться *)	Не определились **)	Не намерены учиться
Все работники	2.6	11.1	14.6	48.4	1.0	16.2	4.7	74.0
Мужчины	1.4	7.5	13.9	54.3	1.1	16.0	5.2	73.2
Женщины	3.4	13.7	15.1	44.1	0.9	16.4	4.1	74.9
В возрасте:								
до 30 лет	8.7	20.5	13.4	27.4	2.6	19.0	9.3	63.8
31 - 39 лет	1.5	9.0	23.5	46.8	0.0	15.6	2.4	76.6
40 - 49 лет	1.8	8.0	12.1	52.3	0.0	13.9	1.0	84.1
50 - 59 лет	0.0	12.9	7.7	58.9	0.0	9.1	0.0	90.9
С образованием:								
высшим, н/высшим	3.9	19.2	21.0	32.2	3.4	34.5	6.9	55.2
сред. специальным	2.9	6.5	12.0	50.4	0.0	21.2	1.6	70.0
средним общим	0.8	4.0	10.1	66.7	0.0	10.4	6.0	77.6
неполным средним	0.0	6.8	9.9	65.6	3.1	15.6	1.6	79.7
Руководители	1.7	25.0	5.0	35.0	0.0	21.4	3.6	71.4
Специалисты	5.3	16.8	17.2	32.8	1.8	32.1	7.1	53.6
Служащие	3.6	6.0	14.4	44.6	0.0	21.4	0.0	64.3
Рабочие	0.4	4.1	9.2	69.5	0.9	11.0	4.8	80.5

* Собираются учиться и указали, где именно

** Хотели бы учиться, но не решили, где именно

Таблица 3. Распределение ответов на вопрос “Собираетесь ли Вы учиться в ближайшие 2-3 года на каких-либо профессиональных курсах или в учебных заведениях” среди городских и сельских работников (% к ответившим)

В настоящее время можно говорить о своего рода стабилизации показателей реальной образовательной деятельности работников на некоем минимальном уровне (этот уровень сложился уже к 1993 г.). Одной из значимых причин такого положения является, безусловно, сокращение деятельности государственной системы переподготовки и повышения квалификации кадров. Статистические данные свидетельствуют, что ситуация с подготовкой и повышением образования и квалификации кадров на производстве значительно ухудшилась в течение 90-ых годов (начиная с 1989 г.), особенно в сфере материального производства. Падение показателей, характеризующих численность обучающихся новым профессиям и повышающим свою квалификацию на производстве сократилась в 3-4 раза. В меньшей мере пострадала система повышения квалификации бюджетных отраслей, таких как образование, здравоохранение, охрана общественного порядка.

В последнее время затраты предприятий и организаций на профессиональное обучение составляли (в структуре всех затрат на рабочую силу) очень незначительную долю. Так в 1996 г. в РФ они составляли в промышленности – 0.3%, в строительстве – 0.1%, на транспорте – 0.2%.²

Одним из условий сохранения системы повышения квалификации и переподготовки кадров стал ее переход на коммерческую основу. Кажущееся обилие коммерческих курсов, которые чаще всего рассчитаны на обучение отдельным профессиональным навыкам, не восполняет образовавшийся в этой сфере “провал”. Опираясь на полученные социологические данные мы оцениваем, что в городе не более 2-3%, а в селе не более 0.2% работников в течение года обучается на такого рода курсах.

Образование и работа: значимость, потребность и мотивы повышения образования

Наши социологические данные свидетельствуют, что в начальный период реформ под влиянием кризисных процессов в обществе ценность образования в сознании работающего населения снизилась наряду с возросшей ценностью материального достатка. В этот период, как впрочем и в предреформенный период, такое положение было связано с тем, что роль образования как фактора дифференциации оплаты труда

была незначительной, требования рынка труда к уровню образования работников отражали сложившуюся структуру населения по уровню образования. В целом имеющееся образование вполне отвечало условиям труда и быта населения, особенно в селе.

В последнее время в связи с новой ситуацией на рынке труда наметились изменения в отношении населения к образованию. Несмотря на то, что проводимый курс рыночных реформ оказался не способным не только поднять, но хотя бы удержать российскую экономику на достигнутом в советский период уровне, рынок труда формировался не только в сторону упрощения рабочих мест (что чаще происходило в селе, чем в городе), но и в сторону их усложнения. Объективно выделился большой сегмент рабочих мест, требующих высокого уровня образования в связи с компьютеризацией, усложнением делопроизводства, бухгалтерии, и др. Этот процесс развивался вместе с упрочением организованных форм бизнеса, становлением новых рыночных институтов, в борьбе фирм за конкурентоспособность продукции (услуг). Немаловажно и то, что в этом секторе формировались наиболее хорошо оплачиваемые рабочие места.

Формирующиеся таким образом требования рынка труда поддержали падавший престиж, значимость образования в сознании работающего населения. Например, данные по селу свидетельствуют о том, что после падения в 1993 г. показатель потребности в образовании (доля лиц, испытывающих недостаток образования в каких-либо жизненных ситуациях), к 1997 г. возрос почти в полтора раза (с 46.3% до 63.1%). Причем рост произошел за счет ситуаций, связанных со сменой работы, с устройством на другую работу (см. табл.4).

Произошли изменения и в структуре мотивов обучения: на первое место вышел мотив “получить более высокую квалификацию, разряд, должность, продвинуться по службе”, на второе место – “получить, сменить профессию”, напротив, менее значимыми стали такие мотивы, как “иметь более интересную работу, работать с большей отдачей” и “стать более образованным, культурным человеком”. В целом мотивы обучения стали еще более прагматическими, чем в начальный период реформ, больше связанными со статусной и экономической функцией

образования, отодвинув на второй план мотивы, связанные с общекультурной функцией образования.

жизненные ситуации	Работники до 35 лет			Все возраста
	1987	1993	1997	1997
При выполнении основной работы	31.7	18.8	17.2	17.7
Для смены работы	н/д	н/д	18.4	14.0
При воспитании детей, в общении с людьми*	18.1 + 3.7	10.6	13.3	12.4
В ведении личного подсобного, домашнего хозяйства**)	3.7 + 4.1	6.3	5.9	4.1
В общественной работе	7.4	3.5	2.4	1.3
В свободное время, чтобы сделать досуг интереснее	5.2	2.7	4.3	4.1
В финансовых, коммерческих делах, вопросах	н/д	18.8	13.0	13.7
Во всей жизни	н/д	0.8	0.8	1.2
Образованным быть лучше, надо было доучиться, для себя нужно	н/д	н/д	2.0	3.1
Не испытываю недостатка	45.4	53.7	36.9	41.9
Затрудняюсь ответить	н/д	н/д	9.4	8.7

* В 1987 г. ответы “при воспитании детей” и “в общении с людьми” шифровались отдельно.

** В 1987 г. ответы “в ведении личного подсобного хозяйства” и “в ведении домашнего хозяйства” шифровались отдельно.

Таблица 4. Распределение ответов сельских работников на вопрос “В каких жизненных ситуациях Вы испытываете недостаток образования, знаний?” (%% к ответившим)³

Причем экономическая направленность ориентаций выражалась главным образом за счет усиления мотивов, связанных с занятостью, таких, как лучшие возможности для сохранения и поиска работы, подработок, подтвержденная документом специальность, квалификация. Несколько парадоксально, что мотив улучшения материального положения как самостоятельный в селе не вырос, а даже сократился, т.е. как бы стал производным от мотивов занятости (см. табл. 5). При этом у работающего населения ориентация на краткосрочные курсы значительно преобладала над таковой на стационарные учебные заведения.

МОТИВЫ	1986 г.	1993 г.	1997 г.
Получить, сменить профессию	14.3	14.7	35.8
Улучшить свое материальное положение	12.9	32.4	14.9
Быть более образованным, культурным	47.1	32.4	7.5
Продвинуться по службе, получить более высокую квалификацию, должность, разряд	н/д	н/д	43.3
Получить диплом, документ об образовании	н/д	н/д	19.4
Иметь более интересную работу, работать с большей отдачей *)	22.9	41.2	14.9
Иметь работу с лучшими условиями труда, не тяжелую физически **)	21.4	11.8	1.5
Производственная необходимость	н/д	н/д	11.9
Повысить авторитет среди товарищей по работе, в семье	5.7	8.8	4.5
Чтобы легче было найти любую работу			
Иметь больше возможностей для дополнительного заработка	н/д	н/д	14.9
Заняться индивидуальной трудовой деятельностью, вступить в кооператив	н/д	5.9	7.5
Чтобы получить работу в городе	н/д	5.9	3.0
Сменить место работы	4.3	5.9	н/д
Избежать увольнения, сокращения	н/д	н/д	14.9
Другое	н/д	14.7	6.0
Затрудняюсь ответить	-	-	3.0
	-	2.9	0.0

* В 1986 г. формулировка была - "работать с большей отдачей".

** В 1986 г. формулировка была - "иметь более интересную работу, с лучшими условиями труда".

Таблица 5. Распределение ответов на вопрос "На какие изменения Вы рассчитываете после повышения образования, квалификации?" (% к ответившим среди работников до 35 лет, Новосибирская область, село)⁴

Среди причин нежелания или невозможности учиться главной была и остается до настоящего времени "нет необходимости" (43%). В начальный период реформ (1993 г.) больший удельный вес приобрели причины, связанные с трудовой нагрузкой в общественном и личном хозяйстве, и меньший – связанные с нагрузкой по воспитанию детей. Обозначилась новая группа обстоятельств, обусловленных материальными затруднениями. В 1997 г. как одна из основных указывалась причина "много внимания требуют дети", хотя по сравнению с 1993 г. ее удельный вес снизился. Следующее за ней место занял мотив "нет денег платить за обучение" – удельный вес которого возрос по сравнению с начальным периодом реформ в 2 раза. Менее значимыми стали обстоятельства, связанные с трудовой нагрузкой в общественном и личном хозяйстве (см. табл.6).

причины	1986 г.	1993 г.	1997 г.
Нет необходимости	45,6	43,5	43,9
Много времени, внимания требуют дети	38,5	27,7	24,3
Трудно из-за домашнего хозяйства, ЛПХ	13,3	24,1	17,5
Нет денег заплатить за обучение *	н/д	10,5	20,2
Надо кормить семью	н/д	+	12,9
Перегружен работой, подработками	5,6	15,7	5,1
Не направляют на учебу	4,1	3,1	6,8
Не могу поступить, сдать экзамены	н/д	0,5	1,8
Негде поблизости учиться	н/д	2,1	4,6
Недавно закончил учиться	н/д	н/д	4,2
Плохое здоровье **)	5,1	3,7	0,0
Не тот возраст, чтобы учиться	4,6	+	0,0
Личные обстоятельства	н/д	н/д	3,7
Другое	-	1,6	3,2
Затрудняюсь ответить	-	3,1	2,3

* В 1993 г. под формулировкой “нет денег заплатить за обучение” были также зашифрованы ответы “надо кормить семью”.

** В 1993 г. формулировка была - “плохое здоровье, или не тот возраст, чтобы учиться”.

Таблица 6. Распределение ответов на вопрос “Если Вы не учитесь и не собираетесь учиться, то по каким причинам?” (% от ответившим среди работников до 35 лет, Новосибирская область, село)⁵

В сознании сельского работника продолжало сохраняться двойственное отношение к образовательной деятельности. Так среди тех, кто указал, что испытывает недостаток образования при выполнении работы, более трети опрошенных (34.2%) в то же время не испытывали необходимости учиться, повышать квалификацию (по ответам на вопрос о причинах нежелания учиться). Примерно такая же доля ответов (36.6%) об отсутствии необходимости учиться отмечалась у лиц, испытывающих недостаток образования для смены работы. Такая ситуация отмечалась и в предыдущих обследованиях. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что образование в сознании определенной части работников занимает мало значимое место не только в системе потребностей, но также как ресурс трудовой деятельности, с которой образование по своему предназначению в обществе связано очень тесно. В эту же пользу говорит тот факт, что среди возможных путей, способов улучшения своей работы только 5% опрошенных назвали повышение образования, квалификации. При том, что группа тех, кто испытывал недостаток образования в ситуациях, связанных с работой, была заметно больше (см. табл.4).

Опрашиваемым сельским работникам (1997 г.) задавался вопрос “На какие изменения Вы согласились бы для того, чтобы сохранить работу, избежать безработицы?” Структура ответов была следующей:

	Молодежь	Безработные	Работники 16-30 лет
на понижение в должности	27.5	21.5	н/д
на более интенсивную, напряженную работу	59.2	64.2	46.5
на большую ответственность в работе	50.8	48.8	42.3
на дополнительное обучение по своей специальности	70.4	86.6	46.2
на обучение новой профессии	46.9	59.3	40.6
на однообразную работу	40.7	39.6	49.8
на ухудшение условий труда	19.6	18.6	27.4
на переезд в другой населенный пункт	15.7	16.7	17.5

* Для безработных вопрос формулировался по другому – “Если бы это потребовалось для трудоустройства, то согласились бы Вы...”.

Таблица 7. Распределение ответов на вопрос “На какие изменения Вы согласились бы для того, чтобы сохранить работу, избежать безработицы?”

Как видно из приведенных данных, среди сельских работников отмечалась высокая доля тех, кто был согласен ради сохранения работы пойти и на лишения, и на дополнительные усилия. Хотя доля согласных пойти на лишения в два раза ниже тех, кто согласен на дополнительные усилия, что, впрочем, вполне естественно. Причем видно, что среди дополнительных усилий, на которые согласились бы работники (особенно молодые) предпочтение отдается образовательной деятельности. В то же время, безработные были гораздо менее склонны предпринимать усилия, связанные с дополнительным обучением, зато более склонны согласиться на лишения, такие как однообразная работа и плохие условия труда. Причем безработные по уровню образования практически не уступали работникам. На наш взгляд это косвенное подтверждение тому, что образовательный потенциал в период безработицы постепенно утрачивается. Такой феномен отмечают и другие авторы.⁶

Престиж и ценность образования в сознании населения

Изменившаяся ситуация на рынке труда поддержала упавший в начале 90-ых годов престиж образования в глазах выпускников школ и их родителей. Подавляющая часть родителей, чьи дети заканчивали среднюю школу, ориентировала их на продолжение образования. По материалам социологического опроса выпускников общеобразовательных школ 85% матерей и 70% отцов советовали своим детям после окончания полной средней школы учиться дальше в очной форме, и только 2% и 3% соответственно – идти работать (остальные советовали принять самостоятельное решение). Особенно сильно в 90-ых годах выросла ориентация выпускников на высшее образование как в городе, так и в селе (Новосибирская область, 1990 г. – 1820 чел., 1996 г. – 800 чел., рук. автор).⁷ В 1996 г. планировали поступать в вузы после окончания школы в Новосибирске – 86%, в районных центрах – 66%, в селах – 34%. По имеющимся данным в последующие годы ориентация выпускников школ на высшее образование продолжает увеличиваться.

Несмотря на нестабильную динамику образовательной деятельности для подавляющего большинства работающего населения образование сохраняет свою ценность и значение как в обществе в целом, так и для отдельного человека. В то же время, все наши обследования городского и сельского населения показали, что ценность образования в сознании работников не сопоставима по значимости с такими жизненными ценностями как семья, дети, работа, здоровье и ряд других. Поэтому показатели ценностных ориентаций на образование отражают в основном его инструментальную ценность в тот или иной период. Образование скорее является способом, средством достижения других жизненных позиций, чем самоцелью. В то же время на прямой вопрос о том, ценно ли образование, более половины в городе – 55% (Новосибирск, 1996г.) и около трети в селе – 30% (Новосибирская область, 1994 г.) считали, что хорошее образование ценно само по себе. На наш взгляд, это также свидетельствует о том, что образование воспринимается населением как достигнутый на определенном жизненном этапе его уровень, а не как состояние образованности, качественная характеристика человека. Так, в городе около трети работников связывали его значимость с возможностью найти хорошую

работу (36%), добиться успехов в работе (37%). Значительна была доля тех, кто видел его значение для воспитания детей (31%), а также для более интересной жизни (32%). В то же время 11% (6% среди молодежи) считали, что хорошее образование в настоящее время потеряло свое значение.

В сельском обследовании 1997 г. о значимости образования для населения свидетельствовали следующие данные. Каждый четвертый взрослый житель села видел в получении и использовании образования свой личностный ресурс, дающий возможность добиваться тех или иных жизненных целей. Так 25.7% опрошенных селян к числу своих жизненных принципов отнесли такой, как “стремиться получить высокое образование и активно его использовать”. Причем среди молодежи до 30 лет на этот принцип ориентировались более трети опрошенных (38.6%). На примере сельского населения видны положительные изменения в отношении к образованию. Несмотря на отсутствие положительной динамики в реальной образовательной деятельности сельских работников наметился рост доли намеренных обучаться. При этом следует отметить, что традиционно для сельского населения образование имеет гораздо меньшее значение, чем для горожан.

Следует иметь в виду, что у взрослого населения (имеющие собственную семью) ценность образования проявляется главным образом через желание дать детям, внукам хорошее образование. Это подтверждают данные разных лет, в том числе и в тот период, когда престиж образования падал. Начавшееся в ходе экономических реформ снижение уровня социальных гарантий в сфере образования, вызывало обеспокоенность значительной части взрослого населения. Сейчас в качестве желаемого образования для своих детей и внуков наиболее предпочтительным даже в селе становится высшее образование. Так 53% сельских жителей хотели бы высшее образование для девочек и 51% – для мальчиков (доля ответивших среди тех, кто имеет детей или внуков); только 14% хотели бы среднее специальное образование как для мальчиков, так и для девочек, и еще меньше – другие виды образования (1997 г.).

К сожалению такой высокий уровень потребностей вступает в противоречие с реальными возможностями сельской молодежи учиться в

в вузах. В последние годы сельское население все больше волнует доступность профессионального образования для их детей и внуков. На вопрос “Что Вас больше всего тревожит, когда Вы думаете о своей жизни и жизни Вашей семьи в перспективе?” 15% сельских жителей отметили, что их тревожит невозможность дать детям хорошее образование из-за его дороговизны. Обращает внимание то, что в структуре ответов на данный вопрос испытываемая тревога по поводу недоступности образования получила третье ранговое место после тревоги за будущее детей (42.3%) и угрозы нищеты, бедности (35.1%). В результате только 6% населения ничего не хотели бы сохранить из прошлой жизни, зато каждый пятый (22.6 %) хотел бы сохранить всю ту жизнь. Имевшиеся при социализме социальные гарантии хотели бы сохранить 18.1%.

Пока еще эта тревога скорее прожективная, поскольку платное образование пока коснулось небольшого числа сельских семей. Для 81% населения оплачивать образовательные услуги не было необходимости (за последние 12 месяцев). Но 8% сельских жителей в структуре денежных расходов своей семьи за год имели затраты на образование, обучение. Относительно чаще такие расходы встречались в семьях молодых респондентов до 30 лет – 12.9% (1997 г.).

Обобщая можно сказать, что в настоящее время для населения значимость образования как жизненной ценности повышается, во-первых, за счет роста значимости высшего образования в сознании учащейся молодежи и взрослого населения в отношении их детей и внуков, и, во-вторых, за счет роста у работающего населения инструментальной ценности образования для себя (хотя в реальной образовательной деятельности эта установка пока не воплотилась).

Образовательный потенциал нашего населения достаточно высок, и нашей стране не требуется сейчас создавать систему профессионального и дополнительного образования на пустом месте. В этом смысле мы находимся в очень выгодных условиях для развития рыночной экономики. Главная задача сейчас не растерять, а развивать этот задел. Последнее, в свою очередь, будет значительно проще, если сами люди будут мотивированы учиться, повышать свой профессиональный и образовательный уровень несмотря на все экономические трудности.

Возрождающаяся значимость образования в сознании и жизненных планах учащейся молодежи и работающего населения безусловно является очень положительным феноменом, который необходимо учитывать в социальной политике. В контексте рынка труда положительные изменения в отношении к образованию также будут способствовать развитию данной сферы экономических отношений, так как готовность переобучаться является важным качеством работника.

Примечания

- ¹ Education and Training in the Development of Modern Corporations // The International Conference on Business History. Univ. of Tokyo Press, 1993.
- ² Труд и занятость в России. Статистический сборник. Госкомстат России. М., 1996.
- ³ В таблицах 3, 4, 5, 6 для сопоставления использованы данные периодических бисезонных (зима-лето) социологических обследований образа жизни и бюджетов времени сельского населения Новосибирской области (1986-1987, 1993-1994), проведенных под рук. В.А.Артемова.
- ⁴ Там же.
- ⁵ Там же.
- ⁶ Дунаева Н. Молодежь на рынке труда // Вопросы экономики, 1998, № 1.
- ⁷ Харченко И.И. Учащаяся молодежь перед выбором образования и профессии: изменение социальной ситуации в 90-ых годах // Общество и экономика: Социальные проблемы трансформации. / Сборник научных докладов к XIV Конгрессу Всемирной Социологической Ассоциации, под ред. к.э.н. А.Р. Михеевой. Новосибирск, 1998.

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО
ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПОЛИТОЛОГИИ И ИСТОРИИ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Формирование интеллектуального потенциала является одной из наиболее важных задач для любого государства. Функциональная роль интеллектуального потенциала страны настолько многозначна, что охватывает практически все сферы жизнедеятельности общества как в материальном, так и в духовном производстве. Особенно велика роль интеллектуального потенциала в управлении социальными процессами. Само понятие “интеллектуальный потенциал” сложное, его содержание является предметом научных дискуссий, исследователи включают в это понятие разные составляющие, однако бесспорным является то, что удельный вес интеллектуального потенциала в обществе достаточно велик и постоянно возрастает, особенно в тех странах, где научно-технический прогресс развивается наиболее успешно.

Для современной России формирование интеллектуального потенциала относится к числу жизненно важных задач, без решения которых дальнейшее развитие страны будет весьма затруднительным. Системный кризис, в котором оказалась современная Россия, привел к тому, что у государства не хватает средств для решения в полном объеме проблем, связанных с формированием интеллектуального потенциала. В этой связи большое значение приобретают регионы, субъекты Федерации, которые могут использовать имеющиеся у них ресурсы для формирования регионального интеллектуального потенциала. Необходимо отметить, что оптимальным вариантом, на наш взгляд, является такой вариант, в котором сочетаются усилия и федерального центра, и регионов, направленные на формирование интеллектуального потенциала как страны в целом, так и регионов в отдельности. Такой подход, предполагающий сочетание общегосударственных и региональных ресурсов, можно считать важнейшей предпосылкой для успешного решения проблемы. Если общегосударственные и региональные интересы и ресурсы не находятся в оптимальном сочетании, то тогда возможен дисбаланс: доминирование общегосударственных

интересов может нанести ущерб региональным интересам, доминирование же региональных интересов может нанести ущерб общегосударственным интересам, а в экстремальном варианте может поставить под угрозу и целостность государства. Важно отметить, что понятие “регион” мы рассматриваем как часть целого, где под целым понимается государство. Самостоятельность регионов в таком случае можно рассматривать лишь в определенных границах, как самостоятельность части в рамках единого целого.

Опираясь на перечисленные методологические принципы, можно сформулировать большое количество проблем формирования регионального интеллектуального потенциала, однако в задачу настоящей статьи входит анализ лишь одной из них. Она связана с подготовкой специалистов с высшим техническим образованием и с той ролью, которую играет в ней преподавание истории и политологии. Роль гуманитарной составляющей в высшем техническом образовании широко освещена в литературе, поэтому мы сразу перейдем к конкретному анализу проблем формирования регионального интеллектуального потенциала.

Эти проблемы можно разделить на две части – методологическую и практическую. Прежде чем перейти к анализу этих частей, отметим принципиально важный момент – обе части должны составлять единую систему. Она, в свою очередь, должна быть элементом более обширной системы подготовки специалистов в техническом вузе. И та и другая системы должны иметь единое основание, определяющее системное качество обеих. Таким основанием можно считать потребность в реализации и защите государственных интересов. В государственные интересы входят как интересы государства в целом, так и интересы регионов. (Потребность в реализации государственных интересов в таком понимании можно для краткости обозначить термином “государство”.) Итак, государство мы рассматриваем как единое основание системы подготовки специалистов. Такой подход, на наш взгляд, может гарантировать соблюдение оптимального сочетания общегосударственных и региональных интересов при формировании регионального интеллектуального потенциала.

Важно также отметить, что выпускники технических вузов составляют большую часть регионального интеллектуального потенциала, так как входят во все сферы материального производства в качестве управленцев, а также в политические структуры.

Представляется очевидным, что подготовка специалистов с высшим техническим образованием является важным элементом системы формирования интеллектуального потенциала. Для того, чтобы такая система существовала и эффективно функционировала, необходимо приложить значительные усилия как федеральному центру, так и региональным властным структурам. Такие усилия и должны, на наш взгляд, иметь два направления - методологическое и практическое.

Методологическую часть проблем формирования регионального интеллектуального потенциала можно сгруппировать в три крупных блока, в которые история и политология входят наряду со всеми другими учебными дисциплинами. Эти три блока диалектически взаимосвязаны и опираются на общее основание – государство. Первый блок можно обозначить как "государственная политика в области образования". Он включает в себя все проблемы, связанные с организацией учебного процесса. Методологическое значение этих проблем заключается в том, что их решение должно иметь определенный вектор: направленность на реализацию и защиту государственных интересов. Если государственная политика в области образования отсутствует или она бессистемна, разнонаправлена, то тогда и формирование интеллектуального потенциала, в т.ч. и регионального, будет малоэффективным.

Второй блок включает в себя проблемы, вытекающие из проблем первого блока. Второй блок можно условно обозначить как "государственное мышление". В него входят проблемы, в ходе решения которых у студентов формируются основы государственного мышления. Это "сквозные" проблемы, которые пронизывают весь учебный процесс и выражаются в разных учебных формах внеучебной работы со студентами. Разнообразие форм не должно исключать единства содержания учебного процесса с точки зрения достижения отмеченной нами цели – формирование интеллектуального потенциала. В этом и заключается методологическое значение проблем данного блока.

Третий блок включает в себя проблемы, вытекающие, в свою очередь, из второго блока. Его можно условно обозначить как “причинно-следственные связи”. Здесь концентрируются проблемы, являющиеся результатом решения проблем первых двух блоков. Студент, выпускник вуза, должен уметь видеть причинно-следственные связи не только в области своей специальности, но и, что особенно важно, в области социальных отношений. Вхождение молодого специалиста в региональную элиту без умения видеть причинно-следственные связи в социальных отношениях неизбежно ведет либо к отторжению его элитой, либо к постепенной деградации элиты. Научиться видеть причинно-следственные связи одномоментно, “вдруг”, невозможно. Это умение приходит постепенно как результат системной подготовки молодого специалиста. Каждая учебная дисциплина подводит студента к пониманию причинно-следственных связей по-своему. Принципиально важным является обеспечение индивидуального подхода к каждому студенту, учет особенностей его личности. Методологическое значение проблем третьего блока заключается в том, что их решение во многом способствует формированию мировоззрения студента.

Практическую часть проблем формирования регионального интеллектуального потенциала можно также сгруппировать в три крупных блока, симметричных блокам проблем методологической части. В практической части история и политология могут играть уже одну из доминирующих ролей. Необходимо отметить, что в практической части проблемы также взаимосвязаны, вытекают одна из другой, как и в методологической.

Первый блок можно условно обозначить как “история”, он симметричен блоку, названному нами “причинно-следственные связи”. Изучение истории, на наш взгляд, может весьма эффективно способствовать появлению умения выделять причинно-следственные связи в социальных процессах.

Интеллектуальный потенциал только тогда будет соответствовать своему сущностному содержанию, когда будет способен видеть и понимать причины и следствия в общественной жизни. Социальная сущность понятия “потенциал” в самом кратком виде может быть выражено через понятие “энергия”, то есть способность производить

работу, искать, находить и использовать средства, необходимые для достижения определенных целей. Без этого, без такой способности интеллект нельзя рассматривать в качестве потенциала. Накопленные знания (интеллект), не реализованные в деятельности, останутся лишь потенциальным (возможным) резервом общества. Выбор цели и соответствующих средств для ее достижения являются одной из важнейших функций интеллектуального потенциала. А соотношение цели и средств невозможно без анализа причинно-следственных связей. Если причинно-следственные связи не анализируются или не учитываются при принятии решения, то тогда неизбежно возникает несоответствие между целью, средствами ее достижения и той социальной средой, в которой эту цель пытаются достичь. Иными словами, интеллектуальный потенциал как энергообразующее начало не должен выходить за рамки того менталитета, частью которого он является и в пределах которого действует. Это важнейшее условие, соблюдение которого гарантирует эффективное использование данного потенциала. Если это условие не соблюдается, то сопротивление среды может достичь таких величин, которые сделают невозможным достижение намеченных целей.

Если попытаться классифицировать реакцию социальной среды на действие интеллектуального потенциала, то можно выделить три ее состояния.

Первое состояние – инертное. Это такое состояние, в котором среда никак не реагирует на поступающие в нее инициативные сигналы, не поддерживает, но и не сопротивляется им. Второе состояние – оптимальное. Это такое состояние, в котором среда активно реагирует на все управленческие инициативы, поддерживая те из них, которые соответствуют ее внутренним качествам, ее менталитету, и отторгая те из них, которые ему не соответствуют. Третье состояние – агрессивное. Это такое состояние, в котором среда активно отторгает все управленческие инициативы любыми возможными способами.

Представляется очевидным, что возникновение агрессивной социальной среды находится в прямой зависимости от деятельности интеллектуального потенциала. Не менее очевидно и то, что социальное управление, к которому интеллектуальный потенциал имеет непосредственное отношение, должно стремиться к тому, чтобы

агрессивность социальной среды была минимальной. Эта задача чрезвычайной сложности, так как социальная среда никогда не бывает однородной, в ней всегда существуют все три состояния. Это объясняется сложностью социальной структуры и соответствующим многообразием социальных интересов. Поэтому речь может идти лишь о доминировании того или иного состояния социальной среды. Необходимо стремиться, на наш взгляд, к тому, чтобы доминировало оптимальное состояние. В таком случае возможно наиболее эффективное развитие общества, его успешная модернизация.

Такое состояние достигается в результате долговременных усилий большинства членов общества и в идеально чистом виде неосуществимо. Можно лишь приближаться к такому состоянию, что и составляет содержание процесса социальной модернизации.

Студентов технического вуза можно рассматривать как интеллектуальный резерв общества, из которого оно может постоянно черпать ресурсы для пополнения своего интеллектуального потенциала. А для того, чтобы адаптация выпускников вузов в своем новом качестве была успешной, необходимо еще в вузе готовить их к такому высокому уровню мышления и деятельности, который предполагает умение видеть причинно-следственные связи и оперировать ими в интересах страны в целом или своего региона.

Изучение истории позволяет на конкретных примерах увидеть многообразие социальной жизни и извлечь необходимые уроки для того, чтобы избежать или минимизировать социальные конфликты. История учит всех – и тех, кто хочет у нее учиться, и тех, кто не желает этого делать.

Если к изучению истории подходить с точки зрения формирования интеллектуального потенциала, то можно выделить несколько наиболее важных аспектов. Главным, принципиально важным является изучение истории во всем ее многообразии, объективное рассмотрение исторического процесса с привлечением максимально возможного количества первоисточников. Объективное, т.е. независимое от идеологической конъюнктуры, изучение истории считается общепринятым, однако соблюдение объективности в изучении истории всегда наталкивается на многообразие социальных интересов. Интересы

правлящей социальной группы, обладающей властными полномочиями, чаще всего доминируют в образовательной политике государства и накладывают свой отпечаток на содержание учебного процесса. История в таком случае получается больше идеологизированной, чем онтологизированной (т.е. приближенной к действительной реальности). Идеологизированная история направлена на защиту интересов правящей социальной группы, и именно такая идеологизированная история и “переписывается” всякий раз, когда к власти приходит другая социальная группа. Изучение идеологизированной истории крайне неэффективно для решения проблемы формирования интеллектуального потенциала, т.к. при смене идеологических ориентиров всегда возникает разрыв в процессе подготовки кадров для новой элиты, что приводит к снижению эффективности социально управления.

Онтологическая история, т.е. история, отражающая в максимально возможной степени все многообразие исторического процесса, позволяет избежать разрыва в подготовке кадров и решать проблему формирования интеллектуально потенциала с большей отдачей. Термин “онтологическая история” еще недостаточно широко распространен, однако, независимо от степени его распространения, онтологическая история всегда побеждает в конкурентной борьбе с идеологизированной историей. Эта победа приходит к онтологической истории через определенный отрезок времени. Продолжительность этого отрезка может быть разной, но не менее нескольких десятилетий. В более чистом виде онтологическая история проявляется через одно-два столетия после свершившегося исторического факта. Тогда достоянием общественного сознания становятся все сохранившиеся источники, и общество восстанавливает, реконструирует исторический факт вплоть до мельчайших деталей – даже отдельных слов или выражения лица у исторических деятелей в тот или иной момент их жизни. Такое детальное изучение истории является объективной потребностью людей, и эту потребность нельзя ни отменить, ни запретить в угоду чьим-либо конъюнктурным интересам. Эта потребность и есть тот “суд истории”, о котором так много написано.

Всякий суд предполагает оценку содеянного, однако применительно к истории проблема оценки исторических событий представляется

весьма сложной. Онтологическую историю можно разделить на две составляющие – на собственно историческое знание и на оценку исторических событий. Если историческое знание стремится к объективности, то исторические оценки находятся в некоторой зависимости от исторической конъюнктуры. Эта зависимость определяется тем, какой критерий берется за основу при вынесении исторической оценки. Можно сказать, что человечество уже выработало критерий, который признается достаточно большой частью общества в качестве объективного критерия. Таким критерием многие считают защиту государственных интересов страны. Оценка выносится в масштабе страны или группы стран путем сравнения жизненного уровня населения в начале и в конце рассматриваемого периода времени. Если уровень жизни большинства населения повысился, то выставляется положительная оценка, если уровень жизни большинства населения понизился, то выставляется отрицательная оценка. Такой метод оценки, на наш взгляд, вполне приемлем. Более того, он позволяет задать стратегическое направление всему процессу формирования интеллектуального потенциала как в стране, так и в регионе. Изучение истории при таком подходе играет весьма существенную роль. Обеспечить подобное изучение истории непросто. Главная трудность заключается в недостаточном количестве доступных источников. В этой связи, для того, чтобы расширить круг изучаемых источников, можно использовать специфику технического вуза путем более широкого включения в учебный процесс истории науки, техники, отдельных изобретений, которые дают богатейший материал для изучения истории во всем ее многообразии. Например, через историю изобретения первого в мире телевизора и судьбу его изобретателя можно познакомить студентов с большим кругом проблем, с которыми они неизбежно столкнутся, когда войдут в состав элиты (научно-технической, политической и др.)

Не менее важно в изучении истории, особенно если брать за основу критерий государственности, и изучение, если можно так сказать, “положительного опыта”, т.е. опыта процветающих, стабильно развивающихся стран. При изучении таких периодов истории студентам можно показать причины, приведшие к процветанию, например,

Киевской Руси времен Ярослава Мудрого. Наглядность таких примеров позволяет успешно “вводить” студентов в культуру своей страны.

Не менее наглядным является и изучение “отрицательного опыта”, т.е. изучение социальных конфликтов, войн, кризисов, крушений государств. Учиться видеть причинно-следственные связи, приводящие к конфликтам – это чрезвычайно важная задача для тех, кто войдет в интеллектуальный потенциал и будет участвовать в принятии решений. Например, знание причины распада Киевской Руси может быть полезным при выяснении причин распада СССР.

Еще один важный аспект изучения истории состоит в том, чтобы показать студентам наличие таких проблем, которые пронизывают всю историю страны вплоть до наших дней, а также рассмотреть те способы, которые использовались для их решения в разные исторические эпохи. Например, можно рассмотреть проблему соотношения монархической и республиканской традиции в истории русской государственности. История России дает обширный материал для начала анализа этой проблемы. Новгородское Вече и Киевская Русь, Земские Соборы и абсолютная монархия, либерализм и консерватизм XIX в. и т.д. Примеры можно продолжать вплоть до сегодняшнего дня и все они имеют большое значение не только для общеобразовательной подготовки студентов, но и для целенаправленной работы по формированию интеллектуального потенциала.

Обязательным аспектом, без учета которого невозможна подготовка региональной элиты, является изучение истории своего региона. В учебном процессе нужно обязательно находить возможности для того, чтобы студенты знали историю того региона, в котором они учатся.

Краеведение позволяет ближе познакомиться с теми историческими событиями и фактами, которые студенты изучают в общем курсе истории страны. Весьма эффективной в этой связи может быть генеалогическая история самих студентов. Если студент знает историю своей семьи в нескольких поколениях, он значительно скорее станет носителем культуры своего народа, обретет историческую память, исторические корни.

Второй блок проблем практической части, симметричный тому блоку проблем методологической части, который мы обозначили как

“государственное мышление”, можно условно назвать “политология”. Именно в курсе политологии можно подробно рассмотреть вопросы, связанные с функционированием государства как центрального института власти в обществе, а также взаимодействие государства с региональными властными структурами.

В курсе политологии студенты знакомятся с содержанием таких фундаментальных понятий, как политика и власть. Важное значение имеет то, что политика и власть рассматриваются как многозначные понятия, охватывающие все сферы жизнедеятельности общества.

Студенты изучают взаимосвязь политики и экономики, знакомятся с проблемами поиска политического компромисса, с положительными и отрицательными сторонами политического процесса (в т.ч. политическим манипулированием), узнают различные подходы к понятию “власть”, с разных сторон отражающие его сущность. Подробное изучение политической системы общества позволяет студентам узнать структуру этой системы и ее отдельные элементы – государство, политические партии, общественные организации и др. Большое место в курсе политологии занимает изучение сущности государства. Такое изучение можно рассматривать как одну из важнейших задач подготовки кадрового резерва для государственной службы, т.к. выпускники технических вузов, наряду с выпускниками специализированных учебных заведений, часто попадают на работу в государственный аппарат, становятся государственными служащими. Составной частью учебной темы “Сущность государства” является тема “Государственные интересы”. Эта тема имеет важное значение для того, чтобы показать студентам связь теории государства с практической государственной политикой. Для усиления этого момента можно давать студентам задания для самостоятельной подготовки реферата на тему “Государственные интересы России: история и современность”. Автор этих строк давал студентам такие задания, и студенты с ними успешно справлялись. Более того, задание иногда давалось в усложненном виде – студентам предлагалось самостоятельно написать проект закона о государственных интересах России. В помощь студентам давались материалы Государственной Думы и Совет Федерации РФ, посвященные этой проблеме. В меру своих возможностей студенты справлялись и с

этой задачей. Учебная цель в данном случае состоит в том, чтобы студенты познакомились с самой проблемой – защитой государственных интересов России, тем более что эта проблема сейчас активно обсуждается в российском парламенте.

Взаимосвязь теории с политической практикой успешно можно осуществлять и с помощью специальных курсов, в которых более углубленно рассматривается история Российской государственности. Это направление представляется весьма перспективным, появились уже учебные пособия по российской исторической политологии.

Теоретическое изучение курса политологии можно завершить проведением политологического практикума, т.е. познакомить студентов с реально действующими политическими институтами. Формы политологического практикума могут быть разными.

Автор данной статьи проводил политологический практикум со своими студентами в следующей форме. Студенты самостоятельно посещали региональные штаб-квартиры политических партий, знакомились с их работой, беседовали с местными политическими лидерами, после чего писали отчет и защищали его либо на семинарском занятии, либо в собеседовании с преподавателем. Студенты с большим удовольствием участвовали в политологическом практикуме на строго добровольной основе. Важнейшая роль в организации такого практикума принадлежит преподавателю. Если преподаватель недостаточно четко организует проведение практикума, то эффективность такой формы работы будет весьма низкой.

Третий блок проблем практической части симметричен тому блоку проблем методологической части, которую мы обозначили как “государственная политика в области образования” и может быть условно назван так “научная работа студентов и подготовка преподавателей”. В третий блок входят проблемы, подводящие итог теоретического обучения, а также проблемы, от решения которых зависит начало нового учебного цикла.

Итогом теоретического обучения можно считать научно-исследовательскую работу студентов по истории и политологии. Такая работа традиционно ведется во всех вузах. Часто студенты добиваются весьма серьезных результатов. Представляется очевидным, что чем

выше результаты научно-исследовательской работы студентов, тем выше эффективность работы преподавателей. Однако подготовка преподавателей составляет отдельный комплекс проблем, решение которых напрямую связано с государственной политикой в области образования. Размеры данной статьи не позволяют подробно остановиться на этом. Отметим только, что нерешенной в полной мере остается такая важная проблема, как оплата труда преподавателя. Она, в свою очередь, приводит к тому, что из вузов уходят квалифицированные преподаватели. Длительная нерешенность этой проблемы может затруднить решение проблем формирования интеллектуального потенциала.

Таким образом, мы наметили контуры учебного цикла, в котором осуществляется подготовка кадрового потенциала из числа студентов технического вуза. В основу этого цикла мы поставили государство. Государство есть начало и конец этого цикла. От того, какой будет политика государства, зависит решение всех проблем формирования регионального интеллектуального потенциала. Взяв для анализа одну из них – преподавание истории и политологии в техническом вузе, мы разделили ее на две части – методологическую и практическую. В каждой части было выделено по три симметричных блока проблем, от решения которых зависит формирование интеллектуального потенциала. Первая симметричная пара связана с организацией учебного процесса и его результатами, вторая симметричная пара связана с формированием основ государственного мышления у студентов в процессе изучения политологии, и третья симметричная пара связана с формированием у студентов умения видеть причинно-следственные связи в социальных отношениях в процессе изучения истории. Такой подход не исчерпывает всех возможных вариантов анализа, однако позволяет, на наш взгляд, наметить пути повышения эффективности формирования регионального интеллектуального потенциала.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

“Педагогика сотрудничества” включает противоречие, связанное со статусами обучающего и обучаемого в учебном процессе. Полагается, что и преподаватель, и студент находятся в равном отношении к некоторому знанию (науке, образцам (нормам) деятельности и т.п.), которое выступает в виде эталона в равной мере по отношению к ним обоим. Но при этом они находятся отнюдь не в равном положении относительно друг друга, ибо преподаватель уже владеет некоторыми знаниями из предметной области, с которой студенту еще предстоит познакомиться. Неравенство, однако, только способствует их сотрудничеству, поскольку деятельность студента, направленная на получение знаний, органично дополняется деятельностью преподавателя, направленной на “подключение” студента к знанию, облегчение усвоения им принятых эталонных норм и требований.

Понимание противоречивого положения субъектов образовательного процесса имеет ряд следствий. В частности, возникает вопрос: как преподаватель должен организовать деятельность студента по подключению к знанию? Если бы этого вопроса не существовало, не существовало бы и общественной потребности в системе образования. В решении названного вопроса невозможно сослаться на самоорганизацию обучающегося, ибо если бы удовлетворение потребности в приобщении к имеющемуся знанию, образцам деятельности, культурным нормам и т.п. было возможно на основе самоорганизации (самообразования), образование стало бы разновидностью познавательной деятельности субъект-объектного типа.

Самообразование можно представить как субъект-объектную деятельность: субъект – обучающийся индивид, познавательная деятельность – самообразование, объект – опредмеченное в некоторых культурно-знаковых формах знание, продукт – распределенное и субъективированное знание “самообучившегося” индивида. Образование, в отличие от самообразования, представляет собой субъект-субъектное отношение. Это отношение составляет суть “педагогики сотрудничества”, отвергающей схему субъект-объектного понимания

образования: обучающий – субъект, обучаемый – объект. Полагаем, что решение вопроса о деятельности преподавателя по подключению студента к знанию в парадигме “педагогике сотрудничества” есть решение прежде всего проблемы моделирования содержания учебного предмета и технологии обучения.

Учебный предмет теперь нельзя строить как простую сумму знаний, поскольку процесс образования не есть простая трансляция знания со стороны преподавателя (единственного субъекта образовательного процесса). Студент должен усваивать знание не созерцательно, а в форме предметно-чувственной деятельности, поскольку созерцательность не формирует у него активно-личностного отношения к предмету изучения. Следовательно, возникает проблема построения учебного предмета,¹ соответствующего логике образования как субъект-субъектного отношения. Таким образом, моделирование образования в высшей школе, в том числе гуманитарного образования, не в последнюю очередь связано с построением (моделированием) программ учебных предметов.

Моделирование программ гуманитарных учебных предметов с теоретико-методологических позиций “деятельностного подхода” должно позволить включить в содержание учебного предмета теоретической (познавательной) деятельности, в процессе которой обучающийся усваивает знание. Данное утверждение не означает, что содержание учебного предмета, реально ограниченное (например, количеством отводимых на его изучение часов), должно пересматриваться в сторону уменьшения “теории” и увеличения “прикладного” аспекта. Это может привести лишь к снижению уровня теоретической подготовки специалиста, упрощенному пониманию им содержания усваиваемого знания. Речь идет о том, что в содержание обучения должны вводиться профессиональные задачи (для гуманитарной составляющей образования студентов естественнонаучных и технических специальностей - задачи, “профилированные” под профессиональные интересы обучающегося), моделирующие реальные ситуации, в процессе решения которых и усваивается теоретическое (фундаментальное) гуманитарное знание.

Заметим, что отбор и построение содержания учебного предмета, который по определению не совпадает с содержанием соответствующей гуманитарной науки, сами по себе являются сложной задачей. Решению

этой задачи способствует использование той или иной таксономии целей обучения. Особую известность получила таксономия, разработанная в середине 20 века коллективом американских ученых под руководством Б.С.Блума. Таксономические категории познавательной области, введенные Б.С.Блумом, основаны на классическом представлении о содержании и функциях научного знания, не лишены недостатков (основной из которых - незначительная ориентация на развитие творческого мышления), однако позволяют создать исходное представление о структуре учебного предмета:

1. *Информация*, содержательные знания из данной предметной области:

- эмпирия (факты),
- понятия (категории),
- законы (способы фиксации взаимосвязей в рамках “эмпирического” и “понятийного” полей).

2. *Общие мировоззренческие идеи*, относящиеся к данной предметной области знания.

3. *Умения и навыки*, обеспечивающие возможность самостоятельного применения вышеперечисленных знаний.

4. *Способы мышления и методы познания*, применимые в рамках данного предмета.

Программа учебного курса как модель учебного предмета необходимо включает соотнесение общей цели обучения в рамках данной гуманитарной дисциплины с непосредственными задачами, постановку которых в значительной мере облегчает понимание общей структуры (таксономии) учебного предмета.

Моделирование знания, в том числе гуманитарного, в форме программы учебного курса предполагает выбор философско-методологической позиции построения онтологии знания. Выбор такой позиции связан с тем или иным решением *гносеологической антиномии “рационализма-эмпиризма”*, которая в достаточной мере исследована в философии и представляет собой одну из гносеологических “осей” развития европейской философской мысли. Не углубляясь в изложение историко-философской проблематики, сформулируем здесь основные

пункты данной антиномии, имеющие непосредственное отношение к вопросам образования.

Прежде всего, это философско-теоретический вопрос о том, что такое знание?

Эмпиризм отвечает на этот вопрос следующим образом. Следует исходить, утверждает сенсуалистическая традиция, из вопроса о происхождении знания (генетический аспект). Все наше знание происходит из опыта, оно есть результат накопления чувственных данных, простым отвлечением от которых являются общие понятия. Познающий субъект не в состоянии проникнуть за пределы опыта, не в состоянии ответить на вопрос, существует ли что-либо помимо нашего опыта. Иначе говоря, окружающая субъекта реальность исчерпывается его опытом, чувственно-воспринимаемыми данными, так что вопросы о сущности, онтологических структурах самобытия вещей и т.п. являются некорректными вопросами.

Философское понятие “вещи” в эмпирической традиции – понятие, связывающее множество восприятий в единое целое, есть результат привычки воспринимать комплексно. Общие (теоретические) понятия о вещах и законы являются лишь *условными обозначениями, конвенциями*, которым не соответствует никакая реальность. Задачей науки при этом является не открытие истины, а упорядочение фактов, множество которых не укладывается в памяти и потому нуждается в эффективной “упаковке”. Обобщенные знания и законы – инструменты запоминания и классификации опытных фактов как единственно доступных восприятию субъекта. Следовательно, знание – не отражение *истинного* положения дел в окружающей человека реальности, а инструмент адаптации в борьбе человека за существование. Легко заметить, что позиция эмпиризма (номинализма) лежит в основе педагогических концепций, полагающих обучение сообщением *полезных* сведений с помощью интересного и занимательного изложения.

Рационализм начинает с негативного тезиса о том, что “знание не есть механическая совокупность восприятий”. Если бы знание было таковым, то в нем не было бы достоверного представления о лежащей за пределами субъекта действительности. С этим, вообще говоря, согласны сенсуалисты и, в частности, позитивисты, которые, однако, не видят в

этом “ничего страшного”. Напротив, рационалисты полагают, что отказ от обоснования *объективной истины* имеет крайне нежелательные последствия. Поскольку опыт не может дать достоверное знание, наука не ограничивается фактами, чтобы раскрыть истинную истину о подлинной реальности. Знания либо нет вовсе (чувственные данные и факты формируют мнение), либо оно получает свое обоснование не в опыте.

Истинное знание поэтому является не опытным, а сверх-, над-опытным, и наука выводит такое знание путем анализа, синтеза и дедукции. Наука описывает свой предмет как целое через совокупность выведенных из немногих начал законов и истин. При этом теоретическое мышление (логика) дает возможность не только проверять истину, но и открывать ее. Источник знания – мышление, способное расчленять и синтезировать, дедуцировать истины. Опять-таки не трудно заметить, что позиция рационализма (реализма) лежит в основе педагогических концепций, полагающих обучение способом формирования мышления.

Следует обратить внимание, что антиномия “рационализма-эмпиризма” в европейской философии уже на протяжении нескольких столетий решается на основе идеи объединения указанных крайних позиций. Такой синтез возможен посредством обнаружения *ошибки* в самой постановке проблемы (формулировке антиномии): необходимо обнаружить общую предпосылку тезиса и антитезиса, что позволит разрешить проблему, поскольку неразрешимость проблемы свидетельствует о неправильности ее постановки.

Согласно И.Канту, общая предпосылка рационализма и эмпиризма заключается в том, что эти учения *не различают вопросы* 1) значения (смысле) знания и о 2) происхождении знания. Следствием различения этих вопросов становится понимание правоты позиции рационализма: истинность знания не доказывается опытом, поскольку знание – не простая сумма восприятий. И. Кант намечает и онтологию знания с позиции синтеза рационализма и эмпиризма.

Знание содержит в себе обязательный *логический момент, который вносит целостность в совокупность восприятий*, порождая именно феномен знания, а также включает единичное знание в целостность

опыта (систему предметного знания). Логический момент знания образует *понятия*.

И. Кант считал понятия априорными формами и категориями, которые, однако, представляют собой не “врожденные идеи” Платона, а именно *формы упорядочения и систематизации чувственных данных, формы построения знания*, являющиеся неотъемлемым элементом знания как *целостной структуры*. Сами эти априорные (логические) формы не есть знание, как не есть знание сумма чувственных восприятий. Из логических форм, взятых в “чистом виде”, не может быть выведено содержательное знание. Знание возникает через *синтез в направлении построения содержательной структуры, синтез структуры знания из “чувственных данных”, формальная структура которого задается логическими формами*.

Признавая правоту рационализма, И. Кант указывает и на его ошибку, уподобляя ее ошибке голубя, который, чувствуя во время полета сопротивление воздуха, возомнил бы, что, выйдя из сферы воздуха, он сделал бы полет более легким. Отсюда утверждение И. Канта: “Понятия без наглядных представлений пусты”. Приходится, следовательно, признать правоту эмпиризма, что *содержательное знание ограничено пределами опыта*.

Гносеологическая установка критической философии И. Канта является важнейшим принципом моделирования содержания учебных программ высшего образования, указывающим на конструктивную, синтетическую природу знания. Целостная природа знания выражает собой *принцип*, согласно которому знание строится (моделируется) как логическая целостность, вбирая в себя данные чувственного восприятия.

Постановка вопроса о принципах моделирования знания, включая социально-гуманитарное знание, а также подход к учебной программе как модели соответствующего учебного предмета, достаточно оригинальны и на сегодняшний день не имеют исчерпывающих решений. Однако это не означает, что вопрос о философско-гносеологических основаниях знания как такового, а также вопрос о философско-гносеологических аспектах трансляции знания (образования) не ставились и не решались никогда прежде. Следует обратить внимание на труд С.И. Гессена “Основы педагогики. Введение в

прикладную философию”,² дающий анализ ситуации в мировой педагогике начала XX века. Книга была завершена автором в 1923 году в эмиграции, впервые издана в России в 1995 г. Обращение к идеям С.И. Гессена является не только данью уважения предшественникам, но имеет самостоятельное значение, поскольку его идеи могут быть основанием для моделирования современного гуманитарного образования. Например, С.И. Гессен формулирует “педагогическую антиномию”, прямо связанную с гносеологическими основаниями онтологии знания. По его утверждению, среди разнообразных теорий образования можно выделить два основных направления, противоположенных друг другу с точки зрения целей обучения: одну можно назвать точкой зрения “формального”, другую – “реального образования”.³

“Педагогическая антиномия” в конце XX века приобретает особое значение в силу *двойственности* стоящей перед современным образованием задачи. Современное образование должно формировать человека как способного менять самого себя и наличное бытие и, одновременно, понимающего и принимающего задачи наличного бытия, способного жить и общаться внутри него. Эти две цели можно обозначить как:

- 1) формирование личности, способной к творчеству и универсальному развитию;
- 2) подготовка носителя социальной функции, владеющего способами репродуктивной деятельности, способных обслуживать производство в качестве рабочей силы.

Перед нами типичная “антиномия цели современного образования”, неизбежно влияющая на подход к моделированию гуманитарного образования, причем независимо от того, осознается данная антиномия или нет.

Общий подход, который может определить концепцию образования в высшей школе, особенно – относительно образования творчески одаренных студентов, предложен Т.О. Бажутиной.⁴ В контексте этого подхода само “элитарное” образование, направленное на формирование творческой личности, вовсе не свободно от необходимости решать проблему “репродуктивного и продуктивного (творческого)” в процессе

образования, поскольку творчество (продуктивный труд) возможно лишь на основе некоторой репродуктивной “базы”, т.е. знаний и умений, усвоенных и применяемых чисто репродуктивным образом.

В общепедагогическом плане речь, таким образом, идет о представлении труда как системы репродуктивно-творческой деятельности.⁵ С этой позиции модели гуманитарного образования, рассматривающие образование как специфическую деятельность в рамках субъект-субъектного отношения, должны описывать образование как специфическую репродуктивно-творческую деятельность. Данный подход апробирован при моделировании ряда авторских программ гуманитарных учебных предметов, преподаваемых в Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии.⁶

Примечания

- ¹ Психологические основы профессионального обучения. М., 1985, с.96-99.
- ² Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
- ³ Там же, с. 234-236.
- ⁴ См.: Бажутина Т.О. Культура, творчество, устойчивость. Новосибирск, 1994.
- ⁵ Там же, с. 4-10.
- ⁶ Бажутина Т.О., Сергеев С.К. Культура умственного труда: Авторизованная программа курса. Новосибирск, 1994; Сергеев С.К. Философия: Авторизованная программа курса и методические материалы для студентов архитектурных специальностей. Новосибирск, 1995; Бажутина Т.О. и др. Социология: Авторизованная программа курса и методические материалы для студентов архитектурных специальностей. Новосибирск, 1997; Сергеев С.К., Бажутина Н.С. Логика: Авторизованная программа курса и методические материалы курса по специальности “Юриспруденция”. Новосибирск, 1998.

ОБЩЕЕ ВИДЕНИЕ ФИЗИКИ

Как показывает многолетний опыт преподавания курса “Философия и методология науки” для студентов и аспирантов физических специальностей, а также активное общение с самими физиками, от начинающих исследователей до крупнейших и широко известных специалистов, существенными проблемами, сказывающимися на эффективности научной деятельности, являются смутное общее видение физики (либо даже полное его отсутствие) как взаимосвязанной системы физических теорий, находящейся в постоянном развитии, и слабое знание теоретических и методологических оснований физических теорий. Подавляющее число специалистов прекрасно ориентируется в избранной ими тематике исследований, блестяще решает конкретные эмпирические и теоретические задачи, связанные с этой тематикой, но не видит место и роль ее в единой системе физического знания. В конечном итоге такой специалист не только не может продуктивно общаться со специалистами даже в смежных областях физического знания из-за разницы в интерпретации одних и тех же понятий, что приводит их к непониманию друг друга, но и не может делать глубокие теоретические обобщения результатов решаемых им же конкретных задач, иными словами – создавать новые теории, не может эффективно использовать для решения стоящих перед ним задач методы других подходов и физических теорий, которые могли бы способствовать более успешному решению этих задач. Такой специалист идет по проторенной дороге, являясь *расчетчиком*, зачастую нетерпимо относящимся к любой новой мысли, не укладывающейся в его интеллектуальные рамки, возмущающей сложившуюся интеллектуальную традицию.

Конечно, такие специалисты тоже нужны для нормального развития науки, но как *ученые* они малоперспективны в своей научной карьере. И, к сожалению, таких специалистов становится все больше и больше, что вызывает серьезные опасения за судьбу нынешней и будущей физики. Это особенно важно сегодня, когда физика находится в своеобразном познавательном тупике, вызванном трудностями в

интерпретации ряда фундаментальных явлений, в частности, в физике высоких энергий и космологии.

В чем причина такого усиления специализации в современной физике? Только ли в том, что усложнилась сама методика физических исследований, методика решения конкретных задач, что требует только и прежде всего узкой специализации? Видимо, нет. На мой взгляд, можно выделить две главные причины этого явления – в методике преподавания физики как в школе, так и в вузе, и в коммерциализации науки. Коммерциализации науки, в частности физики, требует проведения прежде всего таких разработок и исследований, которые могут быть проданы, а это связано прежде всего с решением конкретных узкоспециальных задач. В свою очередь, в вузе физика преподается не как *взаимосвязанная* и *взаимообуславливающая* система знаний, а как совокупность *отдельных* теорий и проблем. При дальнейшей же специализации на старших курсах студенты фактически “натаскиваются” на решении конкретных задач. В школе происходит нечто подобное: в современных учебниках физики последняя предстает как совокупность *завершенных* в своем развитии теорий, когда все фундаментальные проблемы решены, и остается только научиться решать задачи на основе зачастую вы зубренных формул без глубокого понимания природы и сущности физических процессов и взаимосвязи и взаимодействия физических теорий. Методологические же представления и общее видение физики как *системы взаимосвязанных* теорий не преподаются и не даются практически нигде – ни в школе, ни в вузе. В итоге школьники также обучаются методике решения задач, особенно если они готовятся к сдаче вступительных экзаменов в вуз, на которых за редким исключением обращают внимание прежде всего на умение решения задач, чем на понимание физики. Таким образом, мы имеем огромную когорту узких специалистов, знания которых, по К.Пруткову, “флюсу подобны”. Естественно, что при нынешнем увеличении числа таких задач требуется все больше и больше специалистов узкого профиля, в то время как достаточно широко образованный специалист, по моим наблюдениям, может заменить нескольких узких специалистов. Такое положение дел более нетерпимо как с экономической точки зрения (растет необходимость в подготовке

все большего числа все более узких специалистов), так и с точки зрения логики и истории развития самой науки. Остановлюсь на последнем тезисе подробнее.

Действительно, отличительная черта зрелой теоретической мысли – системность, т.е. органическое единство научного знания. Следовательно, знание не может превратиться в метод – в орудие получения нового знания, пока оно не систематизировано – не представлено в виде и в форме развивающейся системы взаимосвязанных теорий. Действительной формой, в которой может существовать истина, может быть некоторая научная система. Несистематизированное знание не может превратиться в метод, потому что это еще не выкристаллизованная истина. Данное требование следует отнести как к теориям, так и к методологическим принципам, и к методологии как целому, определяющему сам процесс научного познания, формирование и развитие научных теорий. Пока научные и методологические принципы не объединены в систему, теории и методология не подчинены собственной системности, они могут оказаться противоречащими сами себе и друг другу, взаимонезависимыми, несовместимыми. Когда же научные и методологические принципы систематизированы, они превращаются в истинную науку. Систематизация эта должна проводиться на основе идеи единства и взаимосвязи всех форм и методов физического знания как в смысле логики его развития, обусловленной логикой реальности, так и в смысле идеи единства природы.

Действительно, единственность системы принципов, построенных на основе конкретно-научного знания, кажется предпочтительнее еще и потому, что на первый взгляд наша физика выступает единым и, как считают ряд авторов, единственным основанием, фундаментом всех естественнонаучных теорий, отражая единство реального мира. Однако здесь следует поставить вопрос: а справедлива ли такая интерпретация единства физики, той физики, которая сейчас существует? Современная физика носит преимущественно линейный, формально-логический характер, соответствующий стилю и типу человеческого мышления, складывающихся тысячелетиями. Но уже сейчас проявляются тенденции к изменению логики человеческого мышления, связанные с

разрушением линейности. Исследования И.Пригожина, развитие теорий великого объединения предполагают возможность существования нелинейных теорий, отражающих мир, конечно, единый, но не линейно-однозначный. Сама критика редукционизма всех видов и сортов уже предполагает неявным образом необходимость, так сказать, нелинейного подхода к исследованию мира. Соответственно ставится под сомнение и идея единственности ставшей классической линейной физики и ее методологической системы принципов, опирающейся на единственность физики. В конечном итоге это приводит к новой постановке старой проблемы – проблемы соотношения общего и особенного.

Дело в том, что классическая интерпретация соотношения общего и особенного, как известно, довольно проста: констатируется их диалектическая связь. Но нелинейность предполагает, видимо, другой вариант: отсутствие полной онтологической нагруженности общего и особенного, преобладание в них гносеологического аспекта. В онтологии общее и особенное в значительной мере сливаются, представляя собой нечто целое, делимое только в гносеологии. Отсюда возникает идея холизма, ведущая к формированию новой парадигмы, которая как раз и связана с изменением логики человеческого мышления, постепенно начинающей проявляться не только в познавательной, но и в практической, прежде всего в политической и социальной, деятельности.

Эта великая идея единства знаний о природе уходит своими корнями в богатую почву древней натурфилософии. Не случайно М.Планк начинает статью “Единство физической картины мира” такими словами: “Еще в древние времена, тогда, когда начиналось изучение природы, то существовал идеал, высокая задача: объединить пестрое многообразие физических явлений в единую систему, и если возможно, в одну-единственную формулу”.¹ А.Эйнштейн также считал, что в развитии физики основной тенденцией всегда было стремление к единству. Эти мысли об объединении объяснений всех явлений в единую систему, в единое объяснение мира фактически выражают идею глобальной простоты. Любое возможное простое объяснение необходимо рассматривать как истинное еще и потому, что оно

приближает нас к идеалу – к единству физического знания. И чем ближе оно приближает нас к этому идеалу, тем оно истиннее. Тем самым принцип единства физики и, как следствие, физической картины мира, о которой фактически ничего не говорится практически ни в одном современном учебном пособии по физике, – требование глобальной простоты – должен играть не только роль критерия в процессе физического исследования, в частности, при решении вопроса, какое из простых локальных объяснений наиболее правильно, но и служить руководящим принципом преподавания физики как в школе, так и в вузе.

Физика как конкретная наука о природе имеет задачей открыть, изучить и объяснить различные конкретные явления. Но вместе с тем в ней продолжает биться “натурфилософская жилка” – стремление охватить общим все природные явления, которые доступны для изучения на определенном этапе развития физики, и сформулировать единую точку зрения. Р.Фейнман подчеркивал, что для физика “важнее всего понять внутреннее структурное единство мира”.² В этом плане вся история физики есть история попыток достичь единства физического знания. Еще в самом начале своих лекций по физике Фейнман отмечал, что природные явления делятся на классы, “но целью является объяснение всей природы как различных сторон единой совокупности явлений. Задача современной фундаментальной теоретической физики – открытие законов, которые скрываются за опытом, и объединение их в классы. Исторически рано или поздно всегда удавалось такое объединение, но после некоторого времени появлялись новые открытия и снова вставала задача включения их в общую схему”.³ Эта задача не является изолированной, самоценной. Она представляет собой конкретизацию в физике всеобщей цели человеческой культуры – объединить все знания, полученные во всех областях, в одну единую систему, и эту идею объединения, ее развитие необходимо проводить через всю систему преподавания физики, обучения физика-специалиста.

При этом необходимо учитывать и тот факт, что, как видно из истории физики, после открытия новых физических фактов теоретическая мысль всегда стремилась объяснить их сущность с единых позиций. Физике необходима единая система знаний, построенная на

фундаментальных принципах, потому что такая система ведет к глубокому единому пониманию мира. И как объяснение может быть качественным и количественным, так и путей к единству физического знания два: путь сущностный (физический) и формальный (математический). Поэтому можно говорить о двух принципах – физическом и математическом – единства знания, которые необходимо рассматривать не как исключаяющие друг друга, а как взаимодополняющие, потому что они сами с необходимостью образуют единство.

По какому пути физика может идти к своему идеалу глобальной простоты – к единой физической картине мира? Планк утверждал, что путь к такому идеалу – это смелое обобщение всех получаемых результатов в единое целое, которое интерпретируется с позиций единого фундаментального принципа. В частности, он считал, что существенный шаг к установлению единства физического знания был сделан, когда был открыт принцип сохранения энергии. Этот принцип может быть тем фундаментом, на котором можно строить и формировать у будущих специалистов единое представление о природе.

Систематизация знаний в виде единой научной картины природы имеет исключительно важное значение как для развития научного познания, так и для формирования специалиста. Именно преподавание физики в контексте развития физической картины мира формирует как у студента, так и у учащегося, единое видение физики.

Историческое развитие физического знания ведет к изменению физической картины мира. Первая физическая картина мира — механическая (Галилей, Ньютон) – сменилась электродинамической (Фарадей, Максвелл, Эйнштейн), которая уступила место современной релятивистско-квантовой картине мира (Планк, Эйнштейн, Бор и др.). В свою очередь, сегодня, на мой взгляд, складываются конкретно-научные, методологические и философские предпосылки для замены и этой картины мира.

Под научной картиной мира я понимаю систему теоретических представлений и методологических требований, остающихся неизменными в течение длительного времени, и систему понятий, принципов и гипотез, связывающих различные теории. Именно в таком качестве

картина мира может выполнять методологическую функцию, выраженную в принципе единства физической картины мира, – требовать “подгонки” существующих и вновь получаемых теоретических и эмпирических результатов под устоявшиеся представления. Иными словами, необходимо учить корректному умению распространять имеющиеся знания, которые кажутся в достаточной степени подтвержденными, на не изведенные пока области, т.к. картина мира имеет постоянную тенденцию к экспансии, к выходу за границы достигнутого знания, опираясь при этом именно на достигнутое знание. Но надо постоянно иметь в виду, что эта тенденция имеет существенные ограничения, преодоление которых и приводит к научной революции.

Итак, следует использовать старые знания для интерпретации, объяснения новых фактов. Разумеется, это существенно затрудняет развитие познания, но это гораздо эффективнее, чем если бы мы придумывали для каждого нового факта принципиально новое объяснение. Такой подход был бы, по меньшей мере, неэкономичным (и противоречил бы принципу простоты), а в конечном счете делал бы невозможным, по крайней мере весьма проблематичным поиск связей между явлениями. В то же время научная картина мира как относительно стабильное теоретическое образование, целостная система знаний, может служить основой для объяснения многообразных материальных явлений.

Необходимо отметить, что научная картина мира не представляет собой ни окончательную, абсолютную истину, ни систему фундаментальных законов бытия, объясняющих весь мир и позволяющих на основе опыта и индуктивных выводов выявлять сущность каждого отдельного явления. Это вторая сторона картины мира, отражающая ее относительность и открывающая возможность ее развития вплоть до полного отрицания. Таким образом, научная картина мира позволяет временно преодолевать противоречия процесса познания, проявляющиеся в том, что, с одной стороны имеется стремление получить абсолютное знание, а с другой – наблюдается постоянная неполнота знаний, недостижимость абсолютной истины. В этом заключается гносеологическая оправданность самой научной картины мира и педагогическая оправданность преподавания физики в

контексте анализа развития физической картины мира, которая выводит нас и на ее методологическое оправдание. Методологическая оправданность существования научной картины мира состоит в том, что она, реализуя как целое свою методологическую функцию в принципе единства картины мира, одновременно предоставляет в распоряжение исследователя систему методологических требований и указаний к проведению исследований, к получению выводов, которые могут не только достраивать данную картину мира, но и разрушать ее.

Важен и такой момент. Известно, что теоретические представления, понятия, принципы, гипотезы относятся к различным объектам реальности, к различным их группам, поэтому необходимо выделять систему локальных научных картин, суммирующих в свою очередь представления об объективной реальности с позиций конкретно-теоретических представлений.

Любая картина мира включает в себя также набор методологических принципов. Но, выступая в качестве методологического принципа единства картины мира, она представляет собой еще и методологическую установку, сообразуясь с которой (явным или неявным образом) работает исследователь. Методологическая направленность картины мира видна хотя бы из того, что многие общие представления о природе сначала сформировались на уровне философских идей, определяя научную картину мира, а через нее диктуя направления конкретно-научных исследований и тем самым определяя содержание конкретно-научных проблем. Таковы, например, атомистические представления, представления о дискретности пространства-времени и т.п.

Разумеется, взаимосвязь и взаимодействие философии и научной картины мира, философии и физического знания, научной картины мира и конкретно-научных теорий значительно сложнее. Помимо философских и фундаментальных конкретно-научных знаний, сформулированных законов, принципов, категорий, понятий и теорий в структуре научной картины мира можно выделять и уровни познания, которые систематизируют все остальные элементы и позволяют соотнести их с объективной деятельностью. Но предварительно укажу на наличие двух основных уровней познания: эмпирический и

теоретический, представления о которых позволят будущему специалисту более адекватно ориентироваться в системе физического познания.

На эмпирическом уровне выясняются связи между данными опытного, экспериментального изучения отдельных явлений или отношений между несколькими явлениями одной группы. Результат формулируется в виде эмпирического закона (закон падения Галилея, газовые законы, закон Ома и др.) При этом появляется возможность проверить степень его достоверности. Поскольку эмпирические законы формируются в терминах наблюдения, отражающих определенный момент отдельного явления или весьма ограниченной группы явлений, постольку эти законы нельзя считать элементами структуры научной картины мира.

Совокупность эмпирических терминов, эмпирических законов и соответствующий математический аппарат составляют эмпирическую теорию. Эмпирические теории относятся к различным группам явлений и не связаны между собой на эмпирическом уровне познания. Эта связь выявляется лишь на теоретическом уровне, дающем общие представления. Эмпирические теории обобщают знания о явлениях, но не о сущностях, так как основываются на ограниченных чувственных восприятиях. На мой взгляд, эмпирические теории не дают единого представления о природе, а лишь фрагментарно отражают ее и поэтому вместе с эмпирическими понятиями и законами не являются элементами структуры научной картины мира, поскольку в ней сосредоточены не эмпирические, а фундаментальные теоретические знания о мире. Экспериментальные исследования могут привести к фундаментальным идеям и законам, могут способствовать опровержению или подтверждению их, но сами по себе они дают лишь основу для знаний, но не само знание.

Дело в том, что даже чистый, т.е. полученный достоверным образом, эмпирический результат еще не есть знание, если он не подвергнут анализу и осмыслению. Это некий факт, полученный с помощью приборных средств, переводящих реальные процессы в наглядный образ, описываемый числами. Установление связей между такими фактами, т.е. выявление закономерностей, – вот что дает нам основание

говорить о знании самого факта. Понимание же факта есть результат более углубленного познания, когда вскрываются сущность факта, его внутренние причины, не проявляющиеся порой непосредственно. Но это происходит уже на теоретическом уровне познания, который может вывести нас на новый эмпирический уровень.

На теоретическом уровне узкие группы явлений объединяются в более широкие классы и для них строятся теории, которые выступают как системы понятий и математических соотношений между величинами, описывающими состояния изучаемых объектов. Кроме того, на этом уровне выясняются взаимосвязи между группами явлений одного класса. Такого рода взаимоотношения отражаются в теоретических законах, которые формулируются с помощью теоретических понятий, описывающих широкий класс явлений (например, понятий массы, энергии и т. п.).

Теоретический уровень познания имеет четыре подуровня, характеризующихся разной степенью общности и вхождения эмпирических и теоретических терминов. Первый подуровень можно назвать переходным. Он содержит полуэмпирические законы, формулируемые в эмпирических и теоретических терминах. По охвату явлений они шире эмпирических законов, но ближе к опыту, эксперименту, чем теоретические, хотя непосредственно опытом и не проверяются. Таковы, например, законы Ньютона или объединенный газовый закон. Ко второму подуровню можно отнести теоретические понятия и законы классов явлений, которые формулируются только в теоретических терминах (например, законы Максвелла). Третий подуровень включает общенаучные принципы и законы типа законов сохранения, которые одновременно выступают и как принципы запрета, что и обуславливает их методологические возможности и методологическое качество. Четвертый подуровень содержит научные теории определенных классов явлений, причем любая научная теория выступает как система теоретических принципов, законов и их математических выражений. С помощью последних в научных теориях осуществляется переход к эмпирическим величинам и делаются эмпирически проверяемые предсказания, т.е. теория восходит к новому эмпирическому уровню, более высокому, чем начальный.

Здесь необходимо зафиксировать внимание учащихся на том, что законы, формулируемые на первом подуровне, не могут служить элементами разработанной и сложившейся картины мира: они охватывают довольно ограниченный круг явлений и вполне могут быть обобщены на чисто теоретическом уровне. Однако следует заметить, что в процессе формирования научной картины мира полуэмпирические законы и представления играют значительную роль. Например, механическая картина мира, как мы уже отмечали, строилась на основе механики Ньютона при разрушении аристотелевской естественнонаучной натурфилософской картины мира. Но для механики Ньютона фундаментальное значение имел как раз полуэмпирический закон движения, который первоначально и определял развитие механической картины мира. В развитой же механической картине мира произошла замена механики Ньютона аналитической механикой и подмена философских оснований картины мира натурфилософскими основаниями, в качестве которых выступали вместо ньютоновских законов движения законы движения, выраженные аналитически и в теоретических понятиях.

Достаточной степенью общности для формирования единого представления о природе обладают три последних подуровня. Построенная на их основе научная картина мира – идеальная модель природы, выступающая как этап, как некоторый итог развития научного познания и функционирующая на теоретическом его уровне. Научная картина мира базируется на теориях, господствующих в данный период развития науки и определяемых господствующими философскими и методологическими предпосылками. Теории, входящие в картину мира, формируют в дальнейшем стиль мышления и методологические требования тех или иных подходов к изучению природы. Философские представления детерминируют взгляды исследователей на отношение картины мира к объективной природе и процессу ее познания, а также методы и пути обобщения теорий и др.

Далее необходимо показать, что появлением новых эмпирических и теоретических данных, противоречащих сложившейся картине мира, и сменой философских и методологических требований после длительной борьбы формируется новая картина мира. Ее становление проходит

еще в рамках старой, и каждая смена картины мира представляет собой научную революцию. Соотношение старой и новой научных картин мира определяется соотношением их элементов, и прежде всего теорий. Между старой и новой теорией в период развития последней всегда существует конкуренция. Эта конкуренция определяется количественными расхождениями между результатами и выводами, сделанными на базе теорий, а также качественной несогласованностью, связанной с различной интерпретацией понятий и принципов, входящих в аппарат теорий. Случай в известной степени тривиальный и очевидный – когда новая теория дает более точные предсказания, относящиеся к той же области действительности. Но чаще всего даже это необязательно: теории могут давать предсказания, совершенно одинаковые по точности и объему, но, тем не менее, быть элементами, причем фундаментальными, основополагающими, разных картин мира. Так, например, аналитическая механика и механика Ньютона представляли собой равноценные теории в смысле предсказательных возможностей, но порождали разные варианты механической картины мира, охватывавшей все известные в то время области объективной действительности. В конце концов, причины количественных трудностей могут скрываться и в несовершенстве эмпирических процедур.

Значительно больший интерес представляют качественные несоответствия, обуславливающие определенную несоизмеримость теорий. Но о полной несоизмеримости теорий говорить нельзя: всегда существует целый ряд понятий и принципов (как методологических, так и теоретических), переходящих из одной теории в другую, из одной картины мира в другую, порой даже не изменяющих при этом своего содержания. Например, принцип сохранения энергии пронизывает все научные картины мира. Так же и принцип относительности Галилея “работает” не только в ньютоновской картине мира, но и в картине, построенной на основе аналитической механики, которая, относясь к той же области реальности, элиминирует фундаментальное для Ньютона понятие силы и использует другую систему основных понятий и другой формализм. Однако характер ньютоновской картины при этом сохраняется, что и позволяет считать ньютоновскую и аналитико-

механическую картину мира вариантами одной – механической – картины мира.

Таким образом, новая научная картина мира, претерпевая в процессе своего формирования революционные изменения, в итоге включает в себя все конструктивное и правильное, имевшееся в старой картине. Содержание истинных положений уточняется и обобщается, ложные положения отменяются. Этим новая картина мира выполняет свою методологическую функцию, в основе которой лежит и ряд других функций, также имеющих методологическую наполненность.

К числу функций научной картины мира, обеспечивающих реализацию ее методологической функции, относятся систематизирующая, объяснительная, информативная и эвристическая. Все они связаны между собой и взаимодействуют, находясь одновременно в определенной субординации. И только в этом случае сформировавшаяся развернутая научная картина мира реализует единство философской и конкретно-научной методологии.

Систематизирующая функция научной картины мира определяется, в конечном счете, синтетическим характером научного знания. Научная картина мира стремится так организовать и упорядочить научные теории, понятия и принципы, составляющие ее структуру, чтобы большая часть теоретических положений и выводов была получена из небольшого числа фундаментальных законов и принципов (это соответствует принципу простоты). Так, оба варианта механической картины мира упорядочивали систему знаний эпохи классической физики на основе законов движения в их механиски-динамической интерпретации (ньютоновский вариант) или на основе принципа наименьшего действия (аналитико-механический вариант).

Необходимо также показать, что в рамках научной картины мира устанавливаются связи между различными теориями, законами, принципами, понятиями, выявляется общее в этих элементах научного знания, устанавливается субординация между ними и определяются границы их применения. Кроме того, как я уже отмечал, уточняются ранее сформулированные законы, понятия и теории, которые вошли в новую картину мира в качестве ее элементов. Например, в рамках ньютоновской картины мира была уточнена гелиоцентрическая

концепция Коперника, а электродинамическая картина мира послужила основанием для пересмотра электродинамики Максвелла в релятивистском плане. Систематизация способствует также получению новых знаний, а тем самым расширению и развитию самой научной картины мира. Но входящие в нее новые знания, чаще всего имея характер следствий, лишены фундаментальность. Появление новых фундаментальных результатов обычно ведет к смене картины мира.

В процессе преподавания физики в контексте ее общего видения необходимо фиксировать внимание на том факте, что объяснительная функция научной картины мира определяется тем, что познание направлено не только на описание явления или процесса, но и на выяснение его причин и условий существования. При этом оно должно выходить на уровень практической деятельности познающего субъекта, способствуя изменению мира. Данной функции картины мира некоторые исследователи-физики не признают, убежденные в том, что научное познание предназначено только для предсказания и описания, систематизации, но с его помощью нельзя вскрыть причины явлений. Подобный разрыв между объяснением и предсказанием, характерный для догматического и прагматического подхода к физике, не соответствует исторической практике. Считается установленным, что чем полнее и глубже объяснение, тем точнее будет предсказание.

Информативная функция картины в контексте преподавания физики в связи с ее общим видением мира сводится к тому, что последняя описывает предполагаемую структуру материального мира, связи между его элементами, происходящие в природе процессы и их причины. Научная картина мира предлагает целостный взгляд на него. В ней содержится сконцентрированная информация, полученная в ходе научного исследования, и, кроме того, потенциальная информация, создаваемая в ходе творческого развития картины мира. Такая потенциальная информация проявляется в новых предсказаниях.

Эвристическая функция научной картины мира определяется тем, что знание объективных законов природы, содержащееся в ней, дает возможность предвидеть существование еще не открытых естествознанием объектов, предсказывать их наиболее существенные особенности. Более того, массив знания, составляющий научную

картину природы, позволяет предсказывать принципиальную возможность существования объектов, не синтезируемых природой.

Как можно видеть, все названные функции научной картины мира имеют определенное теоретическое, методологическое и методическое содержание, которое создает своеобразную инфраструктуру, основу, обеспечивающую в процессе преподавания физики ее общее видение, связанное с принципом единства картины мира, обусловленное этим принципом. Проведение через весь курс физики как в школе, так и в вузах, этого единства физического знания, демонстрация его при изучении конкретных физических теорий позволит, фактически без радикального пересмотра учебных программ, сформировать специалиста, умеющего не только решать прикладные и узкоконкретные задачи, но и обладающего широким видением всего процесса исторического и логического развития физического познания, способного сознательно и целенаправленно генерировать новое знание, создавать научные теории разной степени общности.

Примечания

- ¹ Планк М. Единство физической картины мира. М., 1966, с.23.
- ² Фейнман Р. Характер физических законов. М., 1987, с.113.
- ³ Фейнман Р., Лейтон Р., Сэндс М. Фейнмановские лекции по физике. Т. 1-2. М., 1976, с.40.

НАСКОЛЬКО НЕОБХОДИМО ПРОЕКТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ?

Авторы статьи ставят перед собой цель привлечь внимание специалистов сферы образования и тех, кто видит выход современного общества из ситуации кризиса путем реорганизации образования.

Проектирование, по мнению авторов, является наиболее эффективным средством для выхода из кризисной ситуации. Это убеждение сложилось в результате анализа работы Негосударственного образовательного учреждения “Школа проектирования”¹.

В статье излагаются основные положения концепции Школы. Кроме того, авторы опираются на опыт общения и совместной работы с методологами группы Г.П.Щедровицкого.

Жизнь общества и каждого человека – это преодоление кризисных ситуаций, это путь развития. Следуя этим путем, человек использует имеющиеся в пространстве культуры средства или конструирует новые средства для того, чтобы создав новые схемы действия для дальнейшего воспроизводства, выйти из ситуации кризиса. Ситуация же кризиса наступает тогда, когда сообществом или человеком осознается недостаток имеющихся представлений, необходимых для воспроизводства прежней структуры, когда сообщество или человек начинают понимать, что у них нет способов конструирования представлений, обеспечивающих выход из сложившейся ситуации.

Слово “кризис” кроме общепринятого значения – тяжелого переходного состояния (духовный кризис, политический кризис, военный кризис или кризис общества в целом), в греческом языке имеет иное значение – толкование, разбор, решение.

Если произвести мыслительную работу: в начале разобрать и истолковать кризисную ситуацию, задать другие рамки действия, сконструировать иные представления о ценностях, образе жизни и т.д., затем принять решение, т.е. осуществить целеполагание, а после этого перейти к предметно-пространственному конструированию-программированию, то результатом этой работы будет проект выхода из кризиса.

Авторами статьи образование понимается как универсальное образование, т.е. как процесс обретения человеком знания, которое дает

ему средства для освоения и выстраивания любых видов творческой деятельности. Универсальное образование в отличие от традиционного (в основном узкопрофессионального) в социальном плане делает человека более защищенным, потому что дает ему средства для изменения направления и содержания своей деятельности.

Идея “прогресса” упразднила представление об едином, универсальном знании. Выделение в отдельные области науки, искусства, религии, разделение единого знания на естественно-научное (технологическое) и гуманитарное привело к возникновению отдельных дисциплин, профессий, социальных ячеек, конфликтующих между собой, имеющих свои экономические, идеологические и прочие интересы. Все это способствовало утрате единого языка понимания. Разорванное предметное знание, которое обслуживает производство и политику, не способно создать и удержать картину социальной целостности мира, что порождает осознание идеологического кризиса.

Создание единого образовательного пространства может быть основой для разворачивания процессов конвергенции и духовной интеграции социумов, для создания единого языка понимания. Для этого необходимо разгерметизировать изолированные, дисциплинарные ячейки, выработать общий взгляд на природу и культуру, создать условия для дружественного диалога ментальностей, диалога культур. Следует согласиться с точкой зрения академика Б.С.Гершунского, который в своей книге “Философия образования для XXI века” особую важность придает решению задачи формирования мировоззрения человека в гармонии знания и нравственных убеждений, основанных на Вере в высшие ценности бытия и смысл человеческой жизни. “Ценностным содержанием образования, – пишет Б.С.Гершунский, – может быть синтез Знания и Веры.”²

В процессе познания человек постоянно сталкивается с пределом, который он преодолевает при наличии Веры в целесообразность своей гипотезы. Вера понимается нами как вера в духовные ценности, на которые ориентируется человек в своей деятельности и как условие для получения нового знания. Знание понимается как универсальное знание, дающее человеку средства для получения новых знаний и как набор средств, дающих ему (человеку) возможность заниматься любы-

ми видами творческой деятельности. Знание в сущности своей и есть подлинная Вера, поскольку верить можно только тогда, когда знаешь; во что нужно верить, чтобы твоя деятельность была плодотворной, и знать только тогда, когда веришь, что объект знания действительно существует.

Говоря о том, что решение проблем современного общества связано с реорганизацией образования, следует особо обозначить следующую ситуацию: с одной стороны, недостаток в людях, способных к самостоятельной деятельности, плодотворной и творческой (и этот недостаток должен быть восполнен образованием), с другой стороны, традиционное образование, которое нужно реорганизовать, которое нуждается в средствах для такой реорганизации и в специалистах, способных ее осуществить. Очевидно, что данная проблема может быть решена, если образование будет носить проектный характер.

Привитие навыков самостоятельной деятельности должно начинаться с составления ребенком распорядка дня и выполнения домашнего задания до участия им (ребенком) в составлении учебных проектов совместно с преподавателями и родителями.

Подготовка преподавателей, умеющих проектировать учебные ситуации, способных передать ребенку средства проектирования, разработка программ и технологий, создание учебных и образовательных проектов должны осуществляться в рамках эксперимента. Есть основание предполагать, что отбор ценностей, на которые должно быть ориентировано образование, принятие этих ценностей, возможно осуществить наилучшим образом в процессе составления и реализации проектов.

Совет по Федеральным экспериментальным площадкам, отбирая проекты, направленные на решение проблемы реорганизации образования, способствуя их осуществлению, разрабатывая и реализуя на базе экспериментальных площадок региональные и межрегиональные проекты, по нашему мнению, может эффективно способствовать преодолению кризисной ситуации, в которой находится современное общество.

Авторы, опираясь на четырехлетний опыт работы “Школы проектирования”, предлагают перечень требований, которым должно отвечать Проектное Образование.

Эти требования таковы: научить ребенка целеполаганию; предоставить возможность для развития его интеллектуальных функций, рефлексии, коммуникации, понимания, мышления; научить самостоятельному выстраиванию своей деятельности; сформировать высокие нравственные ценности; воспитать человека, способного принимать разумные решения в конфликтных ситуациях; дать средства для самообразования и саморазвития; создать условия для раскрытия творческих способностей ребенка; обеспечить ребенку нормальное физическое развитие; развить его воображение.

Мы согласны с мнением Ш.А. Амонашвили, который говорит о воображении как определяющем факторе развития ребенка, и подчеркиваем, что развитие воображения ребенка – одно из важнейших условий формирования способности создавать проекты.

Все начинается с идеи, с построения мыслительного образа желаемого результата. Проектируя будущее, мы влияем на настоящее, рефлексия будущего в настоящее, обратная связь между ними дает возможность осмысленно создавать новое, которое должно получить развитие в будущем.

Примечания

- ¹ НОУ “Школа проектирования”, окружная экспериментальная площадка, директор В.Г.Новиков, г.Сургут Тюменской области, ул.Сибирская , 13.
- ² *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М., 1998.

РАЗДЕЛ 3 ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

Олех Л.Г.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДНОСТИ, ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ *

Современная Россия переживает состояние социально-политической модернизации, включенной в сложный процесс глобальной и локальной переходности, коренных перемен, носящих сущностный характер и предполагающих фундаментальные сдвиги в методологических основах формирования научной картины актуальной ситуации и предстоящего вектора развития. Постнеклассическая наука в понимании социума преодолевает формационный редукционизм, акцентирует внимание на цивилизационном, социокультурном, модернистском и постмодернистском подходах. Подобная рефлексия невозможна без осмысления цели социального развития, идеала или идеалов, интегрирующих общество, систем ценностей и соответствующих им установок и ориентаций, а также ожидаемых результатов. К числу последних, вне сомнения, относится становление и развитие гражданского общества.

Этот результат возможен при условии соответствующей теоретической подготовки политических и социально-экономических реформ (отработки логически четких проекта, модели реформирования страны на базе вероятностного прогноза, учета возможных альтернативных решений, характера и специфики действующих социальных сил). С одной стороны, необходимо понимание важности критерия полноты промежуточных результатов и этапов продвижения к гражданскому обществу. А оно реально только при условии достаточно четкого определения цели, включения ее в программные документы организации в виде идеала (“образа цели”). Использование критерия демократизации, вырастающего из интерпретации понятия цели позволяет диагностировать успешность (или неуспешность), степень адекватности полученного социального результата намеченной цен-

* Статья выполнена при поддержке РГНФ (98-03-04019 а).

ностной ориентации, вносить необходимые коррективы в социальную активность граждан, развивать ростки гражданского общества. С другой стороны, требуется учет методологии синергетики в понимании существа, содержания и форм происходящего в социуме процесса. Речь идет о нелинейности развития, роли флуктуаций и бифуркаций, диалектики случайности и необходимости, хаоса и порядка, их иерархических уровней и возможностей взаимопереходов. В нынешней социальной ситуации наблюдаются несовершенство и во многих случаях недостаточность информации, неопределенность перспектив, высокий риск, оппортунистическое поведение ряда социальных субъектов и структур, влияние предшествующего развития и возможностей широкого использования конструктивных достижений других цивилизаций, в первую очередь староевропейской и североамериканской. Но при этом необходимо использовать тот методологический принцип взаимовлияния, который предлагал еще Н.Я. Данилевский (почвеннического удобрения). В развитии общества следует строго соблюдать свои собственные традиции, цивилизационную идентификацию, образ жизни, менталитет, быть предельно консервативным в этом отношении. И вместе с тем быть готовым использовать конструктивные наработки мировой и континентальных цивилизаций, но только через механизм собственной культуры, ее природу.

Принципы транзитологии эффективны для выявления социальной сущности гражданского общества, объективного противостояния его тоталитарным порядкам, его исторической роли, современного состояния и вероятностных перспектив. Имеет большое значение адекватная интерпретация предпосылок, зародышей гражданского общества в дореволюционной России и после 1917 г. Нужна методология осуществления структурного анализа становящегося гражданского общества в России, исследование его связей с разными срезами общественной жизни. В этом плане целесообразно выделение эколого-экономического, политического (учитывая и то, что традиционно гражданское общество понимается как не-государственное сообщество), культурного, демографического, социального, этико-национального срезов. Следует осуществлять субъектный и

институциональный анализ гражданского общества, выявление личностных проявлений, оценок и отношений политической жизни (и в этом плане массовую и индивидуальную политическую культуру).

Политическая культура является необходимым атрибутом гражданского общества. Наряду с традиционными подходами к интерпретации политической культуры вообще и ее кругов, в том числе и российского круга, следует иметь в виду и некоторые оценки специалистов на Западе. Одним из этих специалистов мы назовем. Это профессор Кельнского университета Г. Симон. Он отмечает следующую специфику политической культуры в России. Прежде всего устоявшуюся традицию превращать оппозиционера, идеологического противника во “врага”, с которым и обходиться следует по-вражески.

Следующая особенность российской политической культуры состоит в том, что центральную роль для россиянина играет личность (и ее обожествление, наделение ее неприсущими ей качествами), а учреждения воспринимаются как нечто находящееся на периферии политической жизни. Следствием этого после крушения советской системы возникла как бы институциональная пустота. Отсутствуют не только реальные политические партии, но профсоюзы и союзы работодателей. Такое состояние значимо для понимания судеб гражданского общества в современной и будущей России. Зрелое гражданское общество требует не пассивной политической культуры, ориентированной на патернализм и собственное политическое безразличие, а активной демократической политической культуры участия. Последняя может родиться в функционировании разного рода общественных самоуправленческих структур и ассоциаций.

Речь идет о достижениях и трудностях общественных организаций Сибири, в которых, к сожалению, пока еще участвует незначительная часть граждан. Они испытывают трудности финансового, организационного и социокультурного порядка. Но в их настоящем коренится будущее российского и сибирского, в том числе, гражданского общества. Важный срез становления гражданского общества – организация социальной защиты. Следует отметить молодость социальной работы в мире и в России. Ее возраст, хотя у нее и были предпосылки в России в дореволюционные времена и в

советские годы, в осознанном и государственно-организованном виде совсем невелик. На Западе она получила должный размах и организованность в общенациональных масштабах только после второй мировой войны. В современной России насчитываются сотни тысяч социальных работников. Это огромная армия, она должна обладать профессионализмом, системой знаний, адекватной тому роду деятельности, которым заняты представители этой благородной специальности.

С первых шагов своей жизни социальная защита реализовывала альтруистическую установку: она ориентировалась на то, чтобы содействовать человеческому в человеке, его самоутверждению и обретению самодостаточности. Объект деятельности социальной защиты, ее клиент ставится в ситуацию, в рамках которой он должен и может достигнуть самостоятельности, выработать способность к социальной активности, обходиться без поводырей в лице социальных работников. Получить такого рода результат совсем не просто. Для этого мало одного профессионализма, хотя он и необходим как важнейшая предпосылка, требуется еще и воинствующий гуманизм.

Социальный статус социальных работников достаточно противоречив. С одной стороны – это государственный служащий, на переднем плане у которого должен стоять государственный интерес. Его деятельность – это проведение государственной политики, его курс – реализация политических установок в правовом поле. Последнее определяется в нашей стране Конституцией Российской Федерации, федеральным и региональным законодательством, установлениями органов управления и самоуправления. Но это не самое доброе поле. В Конституции РФ (Гл.2 – “Права и свободы человека и гражданина”) нет реальных гарантий социального обеспечения нуждающихся граждан, тем более социальную защиту их. Проводимые реформы до сегодняшнего дня не сняли социальной напряженности, нужды и бедствий миллионов. Реформы отбросили страну далеко назад в смысле ее экономического положения. 17 августа 1998 г. финансовый кризис значительно ухудшил положение большинства населения страны. Мизерные добавки к заработным платам и пенсиям не идут ни в какое сравнение с бурным ростом цен на потребительские товары и услуги.

Население недовольно и это недовольство распространяется на государство и весь его чиновничий аппарат, в том числе и социальных работников.

Но социальный работник еще и социальный защитник. А это значит – он защищает интересы своего клиента, человека, попавшего в бедственное положение, и просто не может их не защищать, иначе потеряет свое лицо. Но двойственность статуса все-таки порождает у части, и наверное немалой, людей, на которых распространяется деятельность социальных работников, настроение недоверия. Для снятия напряженности или хотя бы ее минимизации в этой области деятельности, как ни в какой другой требуется выработка научного подхода, приобретение специального образования.

Можно констатировать известное продвижение в этом отношении в современном мировом сообществе и российском обществе. В системе высшего образования России появилась новая отрасль образовательной деятельности, ориентированная на подготовку кадров для социальной защиты населения, действующих в регионально-территориальном или поселенческом пространстве. Выработан и принят государственный образовательный стандарт по специальности “социальная работа”, содержащий в себе и национально-региональную компоненту. В последнее время издается в возрастающем количестве и надлежащего качества научная и методическая литература по обозначенной специальности.¹

Есть базовые вузы: в Москве, Петербурге, Барнауле, Новосибирске. Расширяются и крепнут контакты с зарубежными образовательными центрами, заимствуется то конструктивное и универсальное, что может быть успешно применено к российскому цивилизационному контексту, к нашему отечественному менталитету и что дает опыт современной мировой культуры.² Важнейшей проблемой на современном этапе выступает решение ряда задач по подготовке и переподготовке кадров социальных работников с высшим, а особенно средним специальным образованием.

Свои услуги на рынке подготовки кадров назначенного профиля предлагает Институт повышения квалификации и переподготовки работников гуманитарного и социального профиля (ИПК) при

Новосибирском государственном университете. Он имеет большой опыт в подготовке и переподготовке социологов и социальных психологов, большой интеллектуальный потенциал. Среди его преподавателей наиболее квалифицированные доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, многие годы трудившиеся на поприще подготовки и переподготовки кадров.

Кафедра социально-политических теорий ИППК в соответствии с государственным образовательным стандартом подготовила учебный план по социальной работе, рассчитанный на работу со слушателями по двум временным категориям: 10 или 5 месяцев. План включает в себя базовые и элективные курсы (по разделам социологии, социальной психологии, права), проведение круглых столов, базирующихся на проблемной методике, стажировку на базах практики, наиболее продвинутых в организации специальных видов деятельности по социальной защите населения.

Переподготавливающиеся и получающие диплом о высшем образовании по социальной работе анализируют свой и своих коллег опыт, пишут и защищают дипломные работы. ИППК готов реализовать свой потенциал для достижения, как мы считаем весьма благородной цели. Но для этого необходима и предметная поддержка со стороны учреждений социальной защиты как в центре, так и регионах.

Полученные в ИППК знания, выработанные навыки будут способствовать эффективной работе, направленной на осуществление социальной реабилитации клиентов социальных работников, реализации психотерапии и логотерапии. Для достижения поставленной цели в качестве средства выступает методология современной науки, социокультурная парадигма образования, проблемная методика обучения, применяемые в ИППК. Это связано с изменением социальных условий в России в ходе осуществления прогрессивной модернизации. На смену адаптационно-адаптивного принципа деятельности, формирующего пассивных исполнителей, должен придти и, мы надеемся придет, новый принцип, формирующий активных личностей, творческих, способных приспособлять "под себя" социальные условия. Такими в условиях становящейся информационной цивилизации должны стать клиенты социальных

работников. Но стать таковыми они смогут только во взаимодействии с последними. У нас есть надежда, что ИППК, акцентируя внимание на активных методах обучения, на самостоятельность и поиск не только знаний, но и оптимальных решений будет способствовать подготовки необходимых кадров для социальной защиты населения.

Активизация учебного процесса чрезвычайно важна при изучении всего комплекса дисциплин, но особенно тех, которые принадлежат к социальному и гуманитарному разрядам. Помимо прямого результата, роста интереса к изучаемым наукам, развитие способности творческого размышления, ставить проблемы и находить адекватные решения, проблемное образование существенно и в том отношении, что оно гуманизирует социальное и образовательное сообщество, способствует гуманитаризации учебного процесса, без чего не состоится и подлинная демократизация общества.

Мы обращаем внимание на психологический аспект взаимодействия со слушателями, в числе которых надеемся видеть в ближайшее время и работников из сферы социальной защиты населения. Эффективность учебно-познавательной деятельности слушателей, как показывает наш опыт, определяется их психологическими установками, особенностями цели, конкретных задач, решаемых в повседневной жизненной практике, прозрачной ясностью мотивов и средств познавательного труда. Мы согласны с В.В.Заботиным в том, что цель деятельности обладает отражательными и регулятивными характеристиками, которые как раз и делают ее целью в психологическом смысле слова.³

Познавательный материал всегда так или иначе соотносится с потребностями, ожидаемыми результатами, установками на удовлетворение определенного вида рефлексирования. Это соотношение познаваемого с потребностями включается в психологический механизм возникновения познавательных интересов, повышения активности образовательного труда слушателей, обретения ими не только недостающих знаний, но и доформирования их личностного потенциала. Познание всегда деятельно, но степень познавательной активности бывает различной. В ИППК ставится задача максимизировать ее.

Потребности выступают как источник активности личности. Потребность есть нужда личности в чем-либо. Применительно к рассматриваемым вопросам речь идет о познавательной, интеллектуальной и нравственной, деятельностной социокультурной потребности осуществления социальной терапии. Проявляется зависимость слушателя в пополнении багажа знаний и навыков от профессиональных мотивов, причем последние понимаются как "связанные с удовлетворением определенных потребностей побуждения к деятельности".⁴ Речь идет о приобретении знаний и навыков в сфере человековедения, в условиях огромной неопределенности и явного дефицита информации.

Запоминание приобретаемой информации носит избирательный характер. Запоминается и находится в активном состоянии прежде всего того знаниевый материал, который жизненно необходим обучающемуся. Как показывают психолого-педагогические эксперименты, прочность запоминания и скорость, оптимальность этого процесса связаны с видом деятельности слушателя в познавательном процессе. Осмысленный, самостоятельно приобретенный образовательный и социокультурный материал запоминается быстрее и прочнее, чем воспринимаемый в готовом виде при догматическом образовании и эффективнее служит практическим целям. Чем выше познавательная активность слушателей, тем эффективнее идет процесс овладения культурой, интеллектуально-нравственным материалом в соответствии с государственными образовательными стандартами. Поэтому наша задача заключается в том, чтобы выработать у нашего слушателя практическую психологическую потребность в постоянном и настойчивом самообразовании, помочь организовать самостоятельную работу по накоплению профессиональных знаний, накопленного в мире и России опыта практической деятельности в сфере социальной защиты населения, доведения до степени автоматизма совокупности умений и навыков. В этом ключе большое значение имеет система проводимых тренингов, погружение в рабочую ситуацию в структурах далеко продвинувшихся в организации профессионального мастерства, успешно работающих с клиентами, реализация практики решения задач и

упражнений, построения логических и содержательных схем и графиков.

Методика поиска предполагает создание проблемных ситуаций. Ее возникновение свидетельствует о том. Что человек столкнулся с чем-то не только ему неизвестным, но и непонятным, разобраться в чем по стереотипу не представляется возможным. Постановка проблемы, создание проблемной ситуации и нахождения оптимальных вариантов ее разрешения – и составляет содержание творческого мышления, без которого в деятельности социального работника, человека осуществляющего взаимодействие с людьми, обремененными массой жизненных проблем, не обойтись.

С точки зрения психологии проблемная ситуация представляет собой состояние противоречия между актуальным и потребным знанием, системой оценок реальных и потенциальных, определяющих судьбы миллионов. Это такое состояние, которое выступает как осознание субъектами познавательного процесса недостаточности знаний и умений для оптимального решения стоящих перед ними профессиональных, служебных задач. Это положение затруднения, встающего в силу наличия по одному и тому же предмету различных точек зрения, многообразия оценок, недостатка ресурсов и других компонентов, потребных для удовлетворительного решения проблем, в соответствии с социальным гражданским долгом работников сферы социальной защиты.

Видение и осознание проблем особенно необходимо в условиях перелома, хаоса, непродуманных реформ и трансформаций в общественной жизни. Это позволяет постоянно уточнять свою профессиональную позицию, вырабатывать свой угол зрения, свое видение социальных взаимодействий, понимать ведущие тенденции и выбирать те решения, которые сопряжены с эволюцией в будущее.

Мы подчеркивали связь проблемного образования слушателей с развитием мышления, его креативного потенциала. Но оно связано и с развитием такого качества личности, без которого социальный работник не состоится наверняка. Речь идет о воображении и его всемерном развитии. Разумеется воображении, связанном с реальностью и рациональностью, но не исключаящим и полет фантазии. Психологическая наука так определяет этот феномен: “Воображение – это

необходимый элемент творческой деятельности человека, выражающийся в построении образа продуктов труда, а также обеспечивающий создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью.”⁵

Знаменем конца XX в. стало синергетическое мышление, свидетельствующее о том, что в сложных социальных системах неопределенность является конституционным признаком. И она тем выше, чем острее кризис, переживаемый обществом, ниже его устойчивость, слабее стабильность, И все это сказано о современном российском обществе. Поэтому можно прямо сказать, что человек не обладающий даром воображения в социальной защите не на своем месте. Воображение позволяет представить результат труда, любой деятельности до его начала (и конечный и промежуточный). Оно ориентирует профессионала в процессе поиска новых нетривиальных решений. Роль воображения в проблемной ситуации (кстати, постоянно возникающей в работе труженников сферы социальной защиты) тем больше, чем выше степень неопределенности. А для социальных работников последняя никогда не бывает в дефиците. Это проблемы недофинансирования, недостатка структур для детей и инвалидов, возможностей поддержки семьи и пенсионеров. Это и вопросы выработки программ развития регионов, сел и городов, внимание к выработке социальной и правовой культуры, повышения духовного уровня всего населения, а особенно тех, кто сегодня вступает в жизнь.

Такие проблемы видит ИППК при НГУ в своей предстоящей работе по повышению квалификации и переподготовке социальных работников. Это будет нелегкая работа. Но при взаимной заинтересованности сторон – решаемая и социально значимая.

Примечания

- ¹ Структуры познавательной деятельности. Владимир, 1975, с.3.
- ² См.: Григорьев.С.И. Социальная культура: поиск новых концептуальных оснований анализа и путей развития в России. Барнаул, АГУ, 1998; Куда идет Россия? / Под общей ред. акад. Т.И.Заславской. М., 1997 и др.
- ³ См. напр.: Система социальной защиты в Федеративной Республике Германия. М., 1993; Чорбинский С.И. Социальная работа и социальные программы в США. М., 1992 и др.
- ⁴ Общая психология. М., 1977, с. 110.
- ⁵ Общая психология. М., 1977, с. 342.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНОВ

На пороге III тысячелетия проблемы социокультурного развития регионов стали объектом пристального внимания, так как произошли сильнейшие изменения в обществе: социально-экономические, социально-бытовые, духовно-культурные и т.д.

Неудачи социальных реформ, тот экономический, культурный, духовный шок, в котором находится Россия в течении десяти лет привели к серьезным социокультурным утратам и радикальному изменению, (а то и к потере) жизненных ориентиров значительной части населения. Социальная цена демократических реформ в России оказалась непомерно высокой. В этом все чаще признаются и Президент, и Правительство. Политики, ученые признают также, что разрушены ценностные ориентации в обществе. Нет стратегии развития общества, не определены приоритетные ценностные социокультурные ориентации. В обществе процветает нравственно-правовой нигилизм, а то и “беспредел”.

Все это требует нахождения более оптимальной стратегии организации социальной политики, конкретных технологий самоподдержки, реальных форм помощи различным слоям населения.

При этом становится все более очевидным, что теория социальной политики и социальной работы находится на начальном этапе своего становления. Ученые пока лишь пытаются описывать, фиксировать факты и выдвигать гипотезы их интерпретации.

Одним из системообразующих факторов развития современной цивилизации стало появление и стремительное накопление социального знания.

Очевидно огромное влияние социальной системы на политическую стабильность и возможность устойчивого развития.

Стабильность функционирования основных звеньев социальной работы ее способность адаптироваться к информационным требованиям социального прогресса и сохранять при этом устойчивость развития, определяется устойчивостью всей социальной сферы.

Огромные изменения, которые произошли в столь сжатые сроки, не сопровождались ни концептуальными, ни качественными переменами такого масштаба в подготовке кадров. Профессиональное образование должно учитывать в своей учебной деятельности, научных исследованиях и разработках результаты воздействия и последствия процессов глобализации и интернационализации жизни общества, развития информационных технологий, стремительного изменения структуры потребностей в области занятости и постоянного увеличения спроса на высококвалифицированные кадры в социальной работе.

Расчеты показывают, что к 2015 году сократится количество людей, занятых в сфере материального производства; возрастет роль квалифицированного труда в сфере быта и услуг; увеличится численность государственных служащих и специалистов в области управления персоналом; Приобретет особое значение статус социального работника.

В нашей стране активно и плодотворно разрабатывается концепция «социального образования». Нельзя не согласиться с мнением одного из инициаторов концепции социального образования В.И. Жукова, который подчеркивает особую культурную миссию социального образования в России на современном этапе. Социальное образование призвано способствовать распространению научно-обоснованных представлений о социальной динамике общества, о специфике и общности интересов различных социальных групп и слоев, о тенденциях изменения института образования.

Социальное образование наиболее применимо для формирования активной творческой личности, обладающей энергичной гражданской позицией, сориентированной на защиту интересов человека труда, соблюдение конституционных прав и гражданских свобод и способного активно влиять на общественное согласие, политическую стабильность и устойчивое социальное развитие системы.

В системе социального образования субъектом обучения становится не рассудок человека, а он сам, с его интеллектуальным, духовным, нравственным и культурным потенциалом. Именно в этом смысле справедливо представление М. Хайдеггера о том, что образование есть «руководство к изменению всего человека в его существе».

В конце XX столетия и культура, и образование разошлись организационно, изменились содержательно и расчленились на две самостоятельные линии, дифференцированные даже в учреждениях образования и просвещения. Это произошло за счет ослабления институциональной роли культуры, а также в результате деградации образовательных систем. Социально-гуманитарные компоненты ослаблены и там, и там. Интеграционные процессы еще сохраняют силу инерции, но уже не в состоянии заблокировать нарастающую автоматизацию (а порою, и противопоставление) образования и воспитания культуре.

Социальная динамика современного общества разорвала триаду “образование-воспитание-культура”, что и создало нишу, в которой усилились цинизм, бездуховность, лицемерие.

Социальное образование рассчитано на подготовку специалистов, способных управлять процессами, протекающими в социальной сфере. Уровень социального образования влияет на качество решения управленческих задач, т.е. на качество управления социальной сферой в целом. Если социальная наука изучает, обобщает, разрабатывает формы, приемы, способы и технологии управления социальной сферы, то социальное образование тиражирует эти знания.

Социальное образование включает в себя четыре основных аспекта: научно-исследовательский, прикладной, нравственный и духовный. Без использования научных достижений в учебном процессе нельзя сформировать профессиональные качества; без внедрения знаний, умений и навыков в социальную практику нельзя рассчитывать на способность обучающегося реагировать на стремительно меняющуюся социальную ситуацию в обществе; без соблюдения основных нравственных ценностей люди, представляющие область социальной работы, не могут пользоваться доверием тех, кого они обслуживают. Последнее особенно важно, так как духовность как свойство личности является совокупностью тех ее свойств, которые отражают predisposition человека действовать в социальной сфере.

Речь идет о подготовке специалиста с таким типом поведения, который должен пользоваться авторитетом и доверием населения.

Политическая, в известном смысле прагматическая, миссия социального образования заключается в том, что оно является инструментом общественного согласия, интеллектуальной основой гражданской консолидации, способом понижения избыточного социально-политического напряжения.

Общеизвестно, что сейчас наряду с позитивными изменениями в жизнь человека ворвались такие явления, как утрата доступных социальных благ в области здравоохранения, образования, занятости и т.д. Разгул преступности, нарастание девиаций, безработица, вынужденная миграция, вооруженные конфликты и многое другое повлияло на общественное сознание. Обострение социальных противоречий изменило личностное восприятие нового мира.

Никогда еще высокий уровень и качество профессионального образования не был так необходим обществу для его нормального функционирования и развития, как в настоящее время. Между тем, складывается впечатление, что общество не решается выделить для образования, ресурсы, позволяющие им удовлетворительным образом выполнять свои задачи на службе того же самого общества. Если это противоречие не удастся устранить, его пагубные последствия серьезным образом отразятся в XXI в. на различных областях и различных аспектах жизни любого региона.

Законы рынка и логику конкурентной борьбы нельзя применять к образованию, в том числе и дополнительному. Образование не отрасль экономики: ни учебный процесс, ни его конечные цели, ни его результат, ни его “продукцию” нельзя сравнивать с аналогичными категориями экономики. Оно само по себе является жизненно важной функцией, ключевым сектором и условием существования общества. Без него нет общества. Оно решает одновременно культурные, общественные, экономические, гражданские и этические задачи. В нем заинтересовано общество в целом и его различные сферы. Оно обеспечивает преемственность в обществе, передает знания, “ноу-хау” и выработанные нормы, а также опыт, накопленный человечеством за всю историю его существования. Профессиональное образование в социальной сфере развивает потенциал, который позволяет обществу

двигаться вперед, прогрессировать, обновляться, меняться, в том числе в области экономики.

Как и любая сфера деятельности, социальная работа нуждается в постоянной “подпитке” новым успехами в области научных исследований и высококвалифицированными кадрами в различных областях новаторской деятельности; кадрами, которые должны не только поддерживать свои знания на современном уровне, но двигаться вперед, расти над собой, самосовершенствоваться. Иначе социальная работа становится “низкорентабельной”.

Перед профессиональным образованием, в свою очередь, стоит задача подготовиться к достойному выполнению своей миссии в меняющемся мире, и удовлетворять нужды и потребности общества XXI в., где ведущую роль будут играть новые информационные технологии, новый тип культуры, новый тип образования.

Социальное образование приобретает новые черты. В частности, касающиеся диверсификации; (гибкость; способность предвидеть потребности общества, расширение границ, форм и уровней образования с учетом перехода к системе непрерывного образования для всех и т.д.); развивается также дистанционное обучение, обучение по месту работы. Новые информационные и коммуникационные технологии значительно расширяют возможности профессионального образования для воплощения на практике концепции непрерывного образования.

Профессиональное образование призвано решительно способствовать поиску и определению новых путей к лучшему будущему для общества и человека, направлять и формировать это будущее.

Социального работника в современных условиях необходимо учить предприимчивости; эта миссия имеет важный этический и гражданский аспект, так как повышает адаптационные возможности личности к рыночной экономике. Нужно содействовать налаживанию действительного партнерства с производственным сектором, одновременно реагируя на его потребности и оказывая на него влияние собственными инициативами. Это означает, с одной стороны, внесение в программы образования корректив, призванных удовлетворять запросы производства и обеспечивать включение в них новых

дисциплин и специализаций с учетом долговременных потребностей производства.

Становится все более очевидным, что идет смена парадигмы образования. Обеспечение безопасного, гармоничного развития общества требует сформированности действительно нового мышления, мировоззрения, выявления новых приоритетов и ценностей развития. Общекультурная, профессиональная подготовка молодежи к ответственному, эффективному решению сложных комплексных социальных задач поднимает проблему перестройки традиционно сложившейся системы образования, которая ориентировалась долгие годы прежде всего на “обслуживание” технико-производственного роста, научно-экономического прогресса (зачастую в ущерб социокультурному прогрессу).

В лоне образования происходит накопление и передача следующим поколениям знаний, культуры, цивилизационных установок. О новом видении роли образования четко и образно сказал академик М. Моисеев: “История вступает в такую фазу, когда не столько политик и даже инженер, а именно УЧИТЕЛЬ, как важнейший носитель ее смысла и активности будет определять людские судьбы”, так как “система УЧИТЕЛЬ” всегда являлась стеновым хребтом цивилизации”.

Необходимо отметить те направления образования, которые (на наш взгляд) более приоритетны для оптимального выполнения образованием исторической миссии - реформирования российского общества.

Прежде всего это особый вид интеграции образования с наукой и культурой. Вне этой связи образование не может эффективно, научно обосновано выполнить все расширяющиеся культурно-цивилизационные функции. Интеграция образования с наукой и культурной способна снизить факторы спонтанности и нецивилизованности, негативно влияющие на процесс реформирования российского общества.

С учетом положительного мирового опыта предпринимаются попытки сформировать научную концепцию образования, найти оптимальные формы ее реализации в новых образовательных структурах. Любая претендующая на новизну концепция в области образования обязана не только вобрать в себя лучшие традиции

предшествующих школ, но и ассимилировать новые теоретические открытия, практические разработки, конкретные педагогические приемы решения частных задач по трансляции определенных знаний, умений и навыков. Предполагаемая концепция позволит определить образовательные требования для каждого типа, профиля, ступени образовательных систем.

Социальное образование может и должно принять на себя историческую миссию: формировать контуры нового типа культуры, новой цивилизации; разрабатывать и реализовывать стратегию будущего и развитие новых форм в жизнедеятельности общества; создавать исторически значимые прогрессивные социальные технологии. Сегодня приобретает особую актуальность мудрое пророчество В.О. Ключевского о том, что общественное возрождение будет совершаемо (переработкой слова науки в дело жизни). Процессы стагнации в обществе можно преодолеть оптимальным использованием интегративного творческого потенциала науки – образования – культуры – права. Это будет способствовать переходу общественной системы на новый уровень, виток самоорганизации, усилению значимости продуктов деятельности и в субъективно-личностном, и в общечеловеческом плане. Интеграция науки – образования – культуры даст новый импульс социокультурному творчеству, который в дальнейшем послужит рациональной основой для целенаправленного управления обществом, сохранения его стабильности, создания нового типа культуры. Интеграция науки – образование – культуры усилит значимость продуктов творческой деятельности во всех сферах жизнедеятельности общества.

Интеграция образования, науки и культуры будет способствовать появлению нового рецепторно-технологического знания по преобразованию социальных сфер, а также качественно нового уровня его применения. Новации, родившиеся в интегрированном творческом процессе, будут иметь не локальный, а широкий социокультурный спектр действия, способствовать выработке новых позитивных ценностных установок, развитию культуры и социальной сплоченности.

Резонансный характер новой интегрированной творческой деятельности даст толчок к появлению синтезированных исследо-

вательских программ, подходов и методов наиболее адекватных для решения комплексных социальных задач; а также может обеспечить смену парадигм в различных сферах общественной деятельности.

Задачи реформирования России по-новому ставят проблему фундаментализации образования. При постоянно меняющемся рынке труда в современных условиях, смене технологий, росте безработицы лишь глубокая фундаментальная подготовка может защитить личность в современных условиях, обеспечить ее социальную мобильность и “по вертикали”, и “по горизонтали”. Широко образованный человек более способен к быстрой адаптации, смене направлений и содержания своей деятельности, чем узкий специалист.

В силу того, что усвоить весь объем знаний невозможно, возрастает необходимость приоритетности приобретения для каждого “долгоживущих” фундаментальных знаний о глобальных процессах жизни, законах мироздания и человеческой цивилизации.

Понятие “компетентности”, как и любое другое исторически изменчиво по содержанию, так как знания устаревают со временем и становятся неадекватными новой исторической ситуации. А при ускоряющемся накоплении знаний, смене технологий и социокультурных условий это отставание углубляет кризис в образовании. Меняются ситуации, сами люди и их цели – меняются культурные образцы, нормы. Поэтому одно из главных оценок в определении компетентности становится уровень способностей к оптимальной реализации общечеловеческих ценностей и собственных творческих сил при решении конкретной задачи. Все это доказывает, что при формировании любого специалиста приоритетным является не столько набор специальных знаний, сколько глубокая фундаментальная подготовка, которая оказывается “стартовой площадкой”, необходимым условием саморазвития личности, ее оптимальной самоактуализации в меняющемся мире.

Образование, как один из главных цивилизационных факторов развития самореализации человека способно качественно изменить состояние общества, страны в целом. На переломных этапах общественного развития проблемы индивидуальной самореализации перемещаются в разряд особо актуальных. Теперь очевидно что

возрождение России будет долгим и трудным, потребует отдачи всех интеллектуальных и нравственных сил. Поэтому, чем больше людей с помощью образования и воспитания осознают неизбежность реформирования, чем больше они будут подготовлены к разрешению противоречий демократическим правовым путем, чем полнее будет задействован научно-образовательный потенциал страны, тем быстрее наступит возрождение России.

Нарождающиеся структуры демократического общества требуют высокого уровня культуры самореализации личности, расширения сферы ее социально значимых инициатив. Именно на основе самореализации происходит диалектический синтез общего, особенного и единичного “измерений” культуры.

Показатель уровня социальности – обогащение общественно значимыми результатами, мера освоения общецивилизационных ценностей. Незрелость культуры порождает ущербные формы самореализации.

Эффективное решение задач настоящего времени (таких как необходимые меры по поддержке “слабозащищенных” слоев населения), так и перспективных (а именно прогнозирования развития экономической и социальной ситуации в стране и отдельных ее регионах) во многом определяется уровнем профессионализма тех, кто призван решать эти задачи в государстве.

Ситуация в России сегодня такова, что около 95% работающих в социальной сфере не имеют базового профессионального образования. Социальные службы не могут развиваться без хорошо подготовленных социальных работников, поэтому подготовка специалистов разного уровня, способных оптимально решать междисциплинарные, комплексные проблемы своих клиентов является одним из решающих факторов устойчивого социально-культурного экономического развития региона.

Но культура профессиональной деятельности специалиста зависит во многом от понимания специфики социальной работы в конкретных условиях, которые определяются:

- особенностями социального положения и условий жизнеобеспечения отдельных групп населения в разных регионах;
- спецификой традиционно сложившихся и вновь появляющихся форм социальной работы;
- соответствием изменяющихся общественных условий и потребностей личности.

Деятельность всех социальных органов и служб должна регулироваться едиными нормативными документами, а также региональными подзаконными актами. Неслучайно с идеей создания "Социального кодекса России" в ноябре 1999 г. выступила мэрия г. Новосибирска. По мнению инициаторов и разработчиков этой идеи в кодексе необходима разработка правовой основы разграничения полномочий и ответственности между различными уровнями социальной политики от местного до федерального. Социальный кодекс также предполагает создание социально-правовых технологий, конкретных механизмов *реализации* провозглашенных Конституцией РФ прав человека.

**ГУМАНИЗМ КАК ЦЕННОСТЬ
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ**

В работах по социальной философии существуют значительные пробелы, и отсутствует четкость анализа проблемы образования как фактора гуманизации общества. Не исследована природа гуманистических оснований образования, их место в структуре образовательной парадигмы, не выявлена взаимосвязь с другими элементами. Трудность здесь состоит в том, что ценностные основания существуют “в снятом виде”, “растворяясь” в различных компонентах образовательной модели и зачастую не осознаются авторами и трансляторами.

При определении сущности столь сложного понятия духовной жизни людей как “гуманизм”, возникают проблемы, связанные с его периодизацией. Достаточно распространенной является точка зрения, рассматривающая гуманизм как феномен европейской цивилизации, который тесно связан с эпохой Возрождения. Именно с этим историческим периодом исследователи чаще всего связывали появление и формирование гуманизма.

Фактически гуманизмом называли движение, более или менее противостоящее схоластике и духовному господству церкви, пытавшемуся к началу Нового времени извлечь идеал образования и поведения человека из заново открытых античных источников. М. Карелин выделяет в качестве основных три черты этого движения: индивидуализм, отношение к древности и стремление примирить новые потребности со средневековым христианством.

Однако ряд работ в последние годы заставляют по-новому взглянуть на данную проблему. Следует отметить, что конкретные формы выражения гуманизма имеют более глубокую историю. Можно говорить о гуманистических тенденциях в античности, христианстве, о гуманизме Возрождения, Нового времени и современности. Следует заметить, что эти формы существенно отличаются друг от друга, так как в новых исторических условиях гуманизм обогащается новым ценностным содержанием.

Исследователи часто обращают внимание только на светский характер гуманизма эпохи Возрождения, не беря во внимание включенности идей в содержание и теистического мировоззрения. Следует особо отметить возможность выделения элементов гуманизма в содержание культурной традиции, основу которой составляет религиозное мировоззрение. Можно зафиксировать противоположность мирского, светского гуманизма и гуманистических аспектов содержания религии, при этом светский гуманизм выступает как некий стандарт, образец для других гуманистически ориентированных форм культуры.

В русской философской традиции Н. Бердяев, П. Флоренский, А. Карелин подвергали острой критике гуманизм как фундамент европейской цивилизации. Они считали, что основой новой истории человечества является гуманизм. “Вся современная философия и современная наука суть только дальнейшее изменение всего того движения, которое называется гуманизмом”, – пишет М. Карелин.¹ Гуманизм, считает Н. Бердяев, является основой западноевропейского рационализма, сциентизма, марксизма. “В нем нет души, есть только самолюбование и антропоцентризм”, – утверждает он.²

Действительно, гуманизм положил начало светской, мирской культуре в противоположной религиозной. Он первый разделил церковь и общекультурную жизнь христианских народов и далее расширил между ними пропасть. По воззрению гуманистов, нормальное развитие человеческого разума должно совершаться из него самого. Христианские русские философы делают вывод, что “гуманизм” выступает по отношению к нравственности – с точки зрения автономизма, по отношению к конечной цели нашей жизни – с позиции эвдемонизма, по отношению к знанию с точки зрения рационализма – таковы существенные характеристики “гуманизма”.

В противоположность религиозному направлению, определившему развитие жизни из Бога, через Бога, для Бога, гуманизм полагает задачей человека самостоятельное, независимое ни от какой высшей силы развития его духа. Безусловно, автократическое развитие: из себя, через себя и для себя - такова формула, в которой ясное и краткое выражение находить в себе “гуманизм”.³

Русская философская мысль, развиваясь в рамках христианства и православия, отрицала, прежде всего, светский характер европейского гуманизма, его европоцентризма и антропоцентризм, т. к., это противоречило самой сути христиански ориентированной философской мысли. И все же гуманизм в самом широком смысле – это провозглашение самоценности человеческой личности, что составляет ценностное ядро русской культурной традиции. Русская философская мысль глубоко гуманистична, т.к. в центре ее – человек, его счастье, смысл его жизни и бытия.

В российском обществе чаще всего гуманизм воспринимался как утопия, т.е. “мнимогуманистичный или псевдогуманистичный”. Почему? Интересно найти ответ на этот вопрос. В историко-культурном процессе России не было практического воплощения гуманистического отношения к людям, чаще всего гуманизм выступал как некий “идеал”, утопия, элементы которой содержались в концепциях различных социальных движений. Идеал, как и всякое философское понятие, получает свое конкретное содержание в рамках той или иной философской системы. Поэтому гуманистические тенденции были присущи как христиански ориентированным философским течениям, так и материалистическим.

Спектр современных исследований по гуманизму в России достаточно разнообразен, можно привести в качестве примера работы: В. Н. Засухи “Гуманистический потенциал идеи всеединства”, Т. К. Лобастова “Трактовка гуманизма в творчестве Н. Бердяева”, Е. М. Амелиной “Гуманизм и проблема общественного идеала в русской философии XX века”, П. А. Плюто “О традиции “гуманистического натурализма” в русской философской мысли”, В. Страда “Гуманизм и терроризм в русской революционном движении”.⁴

Хотелось бы отдельно рассмотреть статью В. А. Лекторского “Гуманизм как идеал и как реальность”, в которой приводит три причины, по которым гуманизм в нашей стране не популярен. Первая – “гуманистические слова лишь были прикрытием официальной идеологии и использовались просто с целью сознательного обмана. Вторая – существовала определенная и очень тесная связь между той формой гуманизма, которая была сформулирована К. Марксом, и той античеловеческой действительностью, которая возникла в странах

социализма. Третья линия критики считает, что дело не в марксовском проекте гуманизма, а в гуманизме вообще, как он сложился в культуре Нового времени. Именно гуманизм как утопия привел к отчуждению человека от созданной им научно – технической реальности (Хайдеггер, Франк)”.⁵

Можно согласиться с ним, что современный гуманизм нуждается в переосмыслении, но отказываться от него целиком не стоит. “Поиск новой системы идеалов является сегодня для России самым трудным, но, наверное, и самым важным делом, так как лишь на этом пути возможен вывод из того духовного, культурного и социального кризиса, который переживает страна”.⁶

Понять каким должен быть этот идеал достаточно сложно, опираясь на позицию Лекторского. Автор лишь перечисляет отдельные элементы этого идеала: индивидуализм, свободу, новое сознание и т. д. Он нигде не говорит о человеке как о самостоятельной ценности, что с нашей точки зрения, является основной характеристикой при анализе гуманизма.

Следует заметить, что у Лекторского нет разграничения категорий “утопии” и “идеала”, что также необходимо учитывать при анализе гуманизма. С А. Левицкий считает, что их необходимо различать, т.к. осуществление утопии, как правило, связано с насилием, по его выражению, “одержимый утопией теряет свою внутреннюю свободу, и стремится лишиться этой свободы других.”⁷ Идеал же помогает мысленно освобождать несовершенную действительность от ее несовершенства, уподоблять ее идеалу, формировать нечто сообразно идее. Идеалы, по Канту, дают необходимую образцовую правильную мерку разуму.⁸

Гуманизм – в самом общем виде отрефлектированный антропоцентризм, объектом которого является ценность человека, утверждаемая как самостоятельная, высшая по сравнению с другими, ценностями. Ценность человека и ценности, отражающие различные сферы деятельности людей, относятся к разным уровням и по-разному отражают мир человека в сложной иерархической системе. На том или ином историческом этапе между ними складываются своеобразные отношения, так что образуется сложная многоуровневая система ценностей. При уяснении сущности гуманизма важны верхние уровни

этой иерархии. В норме предполагается, что ценность человека - одна из высших ценностей.

Тенденция реального доминирования ценности человека над другими ценностями, как правило, характеризует прогрессивное общество, в котором эти идеи и не актуальны. Соответственно, потеря той или иной социальной структурой прогрессивности приводит к коллизиям, частным выражениям которых выступает ситуация, в которой обнаруживается дегуманизация-ценность человека и оказывается ниже каких-либо других ценностей, занявших верхний уровень иерархии ценностей.

В социалистическом обществе гуманизм был провозглашен в качестве первоосновы развития общества, однако человек, чаще всего, в нем выступал как пассивный объект управления со стороны государства. В современном обществе реформированной России идут процессы, которые можно назвать процессами дегуманизации, человек оставлен наедине со своими проблемами.

Оказалось, что слом партийно-бюрократической машины был началом деформации традиционных институтов общества: семьи, морали, культуры. В самом обществе возрастают тенденции, которые противоречат основным идеям гуманизма: растет преступность, безработица, сокращается социальная защищенность человека. Вопрос уже состоял не в том, либеральные или традиционные ценности утвердятся на российской почве, а насколько глубок кризис развития общества. Именно это ощущение глобального кризиса и побуждало вновь и вновь обращаться к поискам основы, на которой впоследствии могло бы оформиться общество с гуманистической ориентацией.

Попробуем кратко перечислить основные тенденции в образовании, развитие может которого может оказаться действенным инструментом гуманизации общества:

Образование на сегодняшний день осталась по сути дела ведущим элементом общественной гуманистической практики, благодаря характеру всеобщности, независимости его содержания от политических и экономических колебаний и конъюнктуры.⁹

Образование было и остается общественным образованием, где сохраняются элементы гуманистических педагогических технологий прошлого и идут поиски путей новых в гуманистической парадигме.

Именно образование сегодня является тем “каналом”, “лифтом” где многие студенты осваивают новые правила игры в современном мире, т.е. оно является одним из основных факторов социализации и адаптации молодых людей.¹⁰ Через систему образования идет процесс усвоения культуры как механизма передачи фундаментальных ценностей, в том числе и гуманистических, процессе которого индивид не только усваивает их, но и развивается сам.¹¹

Образование в сфере социальных работников имеет особую функцию, помимо функций социализации, профессионализации, в нем наиболее полно реализуется гуманистическая функция, именно здесь гуманизм выступает как основная социальная ценность. Почему?

Можно выделить две группы факторов: объективные и субъективные. К объективным факторам можно отнести государственную поддержку данной сферы, которая в отличие от других сфер социально жизни людей получает финансовые дотации от государства. Социальная сфера гуманистична по содержанию и целям работы, т.к. профессиональная деятельность социального работника по своему характеру гуманистична. Способ реализации этой цели также должен быть гуманным, иначе теряется сам смысл данного типа деятельности.

К субъективным факторам нужно отнести самого субъекта – социального работника. К нему предъявляются особые нравственные качества, необходим особый тип личности, которая должна обладать милосердием, терпимостью, активностью, вниманием к человеку, состраданием и т.д. Следовательно, социальный работник должен обладать особыми социально-психологическими качествами личности, в основе которых должны лежать гуманистические ценности.

Готовит ли система образования таких людей? Скорее всего, нет. Само социально – педагогическое пространство вуза организовано по рационалистическим и сциентистским канонам Нового времени, на ее формирование оказали огромное влияние Коменский, Герберт, Песталлоцци. Такой модуль образовательного пространства содержит в себе ориентацию на науку, дифференциация знания (урок), ступенчатость подготовки (класс), монологизм и авторитарность (доминанта учителя). В течение последних столетий в науке господствовал тип мышления, соответствующий ньютоновско-картезианской парадигме.

До последнего времени считалось, что наука тем более объективна, чем более она отчуждена от субъекта, это касалось и гуманитарных наук, прежде всего, педагогики. Ученик здесь рассматривается как некий инженерный механизм, которым можно управлять с помощью методик и технологий.¹² В данном типе образования ценностному, духовному содержанию не уделяется достаточного внимания, его цель – предать знания, а не формировать нравственную, гуманистически ориентированную личность в русле национальной духовной традиции.

Такой подход к процессу образования, видимо, устарел, в настоящее время в педагогической практике происходят значительные изменения в ориентации воспитательного и учебного процесса. В настоящее время в среде научной и педагогической общественности широкое распространение получило личностно-ориентированное обучение, которое обеспечивает развитие и саморазвитие личности обучающегося, исходя из его индивидуальных особенностей.¹³ Именно такой подход и должен быть реализован при подготовке работников социальной сферы.

В советское время идеальной целью образования выступала всесторонне развитая личность, хотя эта цель больше декларировалась, чем реализовывалась, тем не менее, она существовала. В настоящее время нет общественного идеала, который бы выдвигался государством и обществом, а те духовные ценности, которые передаются средствами массовой информации, передают идеал общества потребления и потребительские ценности по отношению к людям, обществу и природе.

Встает еще одна проблема – как передать духовный опыт в данном педагогическом пространстве? Существует традиция, согласно которой его передавали в рамках религиозного или мистического мировоззрения путем совместного переживания или проживания этого опыта (Древняя Индия, Китай). В настоящей системе образования это невозможно. Видимо, в современных условиях не созданы условия в образовании для передачи педагогических технологий, которые могли бы адекватно передавать этот опыт.

Есть и другая сторона проблемы – какой духовный гуманистически ориентированный опыт передавать в процессе обучения социальным работникам? Какие духовные ценности? Существовали ли они в русской духовной традиции? Анализ исторических документов дает положительный ответ на заданный вопрос, в русском обществе такие ценности

были, русский народ отличался добротой, сердечностью, гостеприимством, отзывчивостью, открытостью. Меценатство, благотворительные общества, помощь бедным, служение народу – вот основные – формы гуманистически настроенной части интеллигенции и лучших представителей высшего сословия.

Следовательно, гуманизм выступает как одно из основных ценностей для сферы образования в целом и для образования социальных работников, так как без гуманистической доминанты оно становится схематичным и безжизненным. Вместе с тем, к самому социальному работнику предъявляются особые требования – его психологическая структура личности также должна содержать в себе многие гуманистические компоненты.

Примечания

- ¹ Карелин А.И. Гуманизм. Его смысл и значение в новой истории человечества. М., 1911, с. 3.
- ² Бердяев Н. Царство духа и царство кесаря. М., 1997, с. 227.
- ³ Карелин А.И. Гуманизм. Его смысл и значение в новой истории человечества, с. 5.
- ⁴ Страда В. Гуманизм и терроризм в русском революционном движении // Вопросы философии. М., 1996, № 9, с. 90-119; Лобастова Т.К. Трактатка гуманизма в творчестве Н. Бердяева // Актуальные проблемы гуманитарного образования на пороге XXI века. М., 1996, с. 225-226; Амелина Е.М. Гуманизм и проблема общественного идеала в русской философии XX века // Обществ. науки и современность. М., 1997, № 3, с. 65-74; Плутто П.А. О традиции “гуманистического натурализма” в русской философской мысли // История философии: Методы исследования, концепции, альтернативы, опыт преподавания. М., 1996, с. 93-98.
- ⁵ Лекторский В.А. Гуманизм как идеал и как реальность // Идеал, утопия и критическая рефлексия. М., 1996, с. 106-107.
- ⁶ Там же, с. 107-108.
- ⁷ Левицкий С.А. Трагедия свободы. / Соч. в 2-х т. – Т. 1, с. 259.
- ⁸ Краткая философская энциклопедия. М., 1997, с. 227.
- ⁹ Бермус А.Г. Российское образование и российское общество: развитие во взаимодействии // Общественные науки и современность, 1998, № 5, с. 33-39.
- ¹⁰ Комаров А.И. Гуманизация образования и творчество // Актуальные проблемы гуманитарного образования на пороге XXI века. М., 1996, с. 7-73; Проблемы гуманизации, высшего образования. СПб, 1996; Ситаров В.А. Гуманистическая ценность педагогики ненасилия // Магистр. М., 1996, № 6, с. 79-88.
- ¹¹ Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. 1996, № 2, с. 46-49.
- ¹² Борулава М.Н. Общедагогические подходы к гуманизации образования // Педагогика. 1994, № 5, с. 21.
- ¹³ Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практика. М., 1995, с. 30-41.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ИНДИКАТОР
ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ***

Рассмотрение динамики профессиональных ориентаций молодежи представляется значимым с разных позиций: 1) выявляются предпосылки для занятия определенного социально-экономического статуса; 2) фиксируются изменения ценностных ориентаций; 3) анализируются изменения престижности различных сфер деятельности и др. В данной работе профессиональные ориентации рассматриваются с позиции изменения экономического сознания, реального и проективного экономического поведения выпускников средних школ.

Представленный в работе подход основан на относительно новом для отечественной социологии понятии экономической культуры. Экономическая культура рассматривается как определенный фрагмент сознания людей, связанный с экономической деятельностью, включающий интересы, потребности, ценностные ориентации, предпочтения, социальные нормы и мотивации поведения в экономической сфере. Экономическая культура тесно связана с устойчивыми стереотипами сознания, нравственностью, социальными нормами, с тем "какие именно экономические действия позволяют, а какие не позволяют себе люди".¹ Конкретным проявлением экономической культуры и экономического сознания является реальное экономическое поведение, в том числе профессиональный выбор как система мотивированных действий в ситуации выбора.

Особенностью разрабатываемого подхода является преимущественное рассмотрение учащихся не как адаптирующихся в новых экономических условиях, но как социализирующихся в принципиально иной социальной реальности, нежели их родители. Молодые люди, обладая определенной самостоятельностью мышления, не дожидаясь профессионально организованного воздействия системы образования, а нередко вразрез влиянию семьи и других социализирующих институтов вырабатывают собственный тип экономического поведения. Родившись

* Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 99-03-19577а).

в 80-е годы, они не могут опираться на рыночные традиции и опыт предыдущего поколения. Такого опыта у их родителей нет. Формировать иной тип экономической культуры, преодолевать негативное отношение к идеологически заклеенному понятию “богатство” им приходится самостоятельно.

Изучение ценностных, в том числе и профессиональных, ориентаций выпускников средних школ велось в традициях новосибирской социологической школы. Предлагаемые к рассмотрению результаты выделены из эмпирической базы трех исследований (руководитель д.соц.н. Л.Г.Борисова): в апреле 1993 г. опрошено 279 одиннадцатиклассников; в марте 1995 г. – 990; в апреле 1997 года – 980 выпускников Новосибирска и Новосибирской области. Выборочная совокупность основывалась на многоступенчатом принципе, учитывающем административно-хозяйственное деление Новосибирска и области. Использованный во всех трех исследованиях инструментарий (“Анкета старшеклассника”) дополнялся, корректировался, однако сохранял сопоставимое ядро информации, основу для динамического сравнения.

Основные причины тревоги и беспокойства выпускников

Возраст 16-17-летних характеризуется как время глубоких преобразований в сфере сознания, самоутверждения себя как личности. Вместе с тем полученные результаты не позволяют говорить о явном доминировании внутренних причин беспокойства. Наоборот, наблюдается смещение в сторону внешних социальных факторов, что подчеркивает их значимость для старшеклассников.

Можно выделить три основные группы причин, вызывающих у опрошенных чувство тревоги и беспокойства. Первая группа может быть обозначена как “экономические причины”: получение работы в будущем (65% – в 1995 г., 69% – в 1997 г.); деньги, как стать богатым (30%); недостаток средств (18%), бедность (9%). Во вторую (образовательную) и третью (медицинскую) группы беспокоящих причин входят по одной составляющей – учеба (51% – в 1995 г., 44% – в 1997 г.) и здоровье (26% в 1995 г. и 32% в 1997 г.).

В целом можно сказать, что с уверенностью и оптимизмом в свое будущее весной 1997 г. смотрела треть опрошенных, с неуверенностью и тревогой 15%. Любопытно, что юноши в большей степени проявили

себя “как хозяева своей жизни”. Среди них больше уверенных в своем завтрашнем дне (на 12%) и меньше (в 2.3 раза) тех, кто не уверен в своем будущем.

Учеба и получение работы в будущем – стержневые, главные факторы, вызывающие беспокойство выпускников. Более детальный анализ показывает инструментальную, дополняющую роль образования – для того, чтобы “добиться успеха в жизни, сделать карьеру” – мотив, отмеченный почти половиной опрошенных (46% – в 1995 г. и 48% – в 1997 г.). Максимально конкретная функциональность обучения проявляется через потенциальные возможности получения высоко доходной и интересной работы. За отслеживаемый период наблюдался рост значимости каждого из этих факторов примерно на 10% (соответственно с 23% до 33% и с 33% до 42%).

Мотивация профессионального выбора

Более выпукло и рельефно значимость материального, доходного аспекта будущей профессии проявилась при анализе мотивации выбора конкретных профессий. Прослеживается четко выраженный рост важности таких сторон будущей профессии, как “высокий денежный доход” (на 19% – с 36% до 55%), “возможность стать материально независимым” (на 23%, с 36% в 1995 г. до 59% в 1997 г.).

Молодые люди ориентируются на личностную профессиональную реализацию, одним из проявлений которой является служебное продвижение. Увеличение числа выпускников, ценящих в профессии возможности служебного продвижения (с 11% до 45%) можно назвать скачкообразным. Отметим, что в стремлении получать высокий денежный доход, сделать карьеру молодые люди не ищут легких путей, не стремятся к легкой работе.

Рассмотрение социальных мотивов поведения выпускников показывает – мотивационная структура это отражение и продукт существующей системы ценностей, ее качественных трансформаций. Мотивация поведения старшеклассников является “реактивно-адаптационной” и направлена на удовлетворение материальных и социальных потребностей.

Профессиональные ориентации выпускников

Восприимчивость молодых людей к изменившимся социально-экономическим условиям общественной жизни демонстрирует анализ профессиональных предпочтений. В 1993 г. свою будущую работу со сферами предпринимательства и финансов хотели связать 38% выпускников, в 1997 г. – 45%.

Одновременно произошло снижение числа старшеклассников, ориентирующихся на высоко престижную ранее работу в сферах науки (с 16% до 7%), образования (с 13% до 9%), здравоохранения (с 10% до 7%). Уровень ориентаций на работу в строительстве и промышленности оставался примерно одинаковым - 7-8%. Заметно увеличение числа выпускников, планирующих работать в транспортной отрасли и связи (с 5% до 10%).

Анализ влияния уровня удовлетворенности материальным положением родительской семьи на выбор сферы деятельности не выявил выраженных зависимостей. Например, в двух полярных группах – среди тех, кто вполне удовлетворен и тех, кто совсем не удовлетворен семейным достатком, работу в сфере финансов выбрали по 18% выпускников.

Можно говорить о том, что происходит активное и гибкое приспособление к условиям новой социальной реальности, переориентация молодых людей на наиболее востребованные в рыночных условиях сферы деятельности. Простейшим механизмом, обеспечивающим переоценку, может быть произвольное или сознательное соотнесение своего жизненного уровня с уровнем и стилем жизни немногочисленной, но заметной в России группы высоко обеспеченных людей. Выступая референтной для молодых людей, данная группа является стимулом, толчком к достижению сопоставимого уровня жизни. Происходит однонаправленная, сознательная переориентация поведенческой и ценностной моделей, усвоение элементов новой экономической культуры. Иначе говоря, даже за относительно короткий анализируемый период, изменение социализирующей среды приводит к качественным изменениям в ценностной системе молодежи.

Выбор сфер деятельности и отношение к богатству

Отдельное рассмотрение отношения к богатству как фактору, влияющему на выбор сферы деятельности, обусловлено его выраженной эмпирической наглядностью. Результаты таковы, что выпускники с наиболее выраженным стремлением к богатству – “хочу стать богатым, даже с риском уголовного наказания” чаще всего ориентируются на работу в сфере финансов (37%), коммерции (24%), юридических службах (19%), аппарате государственного и хозяйственного управления (17%). Для сравнения, из тех, кто планирует работать в сельском хозяйстве и культуре (библиотеки, музеи и т.д.) не было ни одного выпускника, желающего обогатиться с риском уголовного наказания (Таблица 1).

Иначе говоря, существуют сферы деятельности качественно отличающиеся от других по уровню и возможностям получения высокой заработной платы и дохода (не оригинальное наблюдение). Нюанс заключается в том, что именно на сферы с изначально высоким уровнем оплаты плюс возможностями получения дополнительных (что не всегда означает законных) доходов ориентируется больше всего молодых людей стремящихся стать богатыми во что бы то ни стало. Развитие и распространение данных практик может вести к дальнейшей криминализации экономических отношений на самых разных уровнях. Сегодняшнее состояние общества, жизненный опыт молодых людей не создали достаточных объективных и субъективных условий для востребованности гражданских качеств. Предрасположенность, готовность к незаконным действиям обусловлены предшествующим социальным опытом выпускников.

Исследования показывают, что в обществе происходит смена господствующей ранее культуры социального и материального равенства на установку – пусть каждый имеет столько, сколько сможет. При этом наполнение понятия “сможет” может быть разным (заработать или добыть другими способами). Очевидно, применительно к современной российской молодежи данное явление можно рассматривать как социально-типическое, отражающее формирование нового типа личности, с иной, чем ранее системой ценностных ориентаций.

Сфера интересов	Хочу стать богатым, даже с риском уголовного наказания	Хотел бы стать богатым, но только законным путем	Считаю, что богатство не главное в жизни, отношусь безразлично	Отношусь к богатым с презрением, т.к. они разбогатели за счет других
Промышленность, строительство	11.5	7.5	7.1	0
Транспорт, связь	16.3	8.4	9.0	0
Сельское хозяйство	0	1.0	3.8	0
Здравоохранение	4.8	6.9	10.0	25.0
Наука, высшая школа	2.8	6.0	11.0	0
Образование, воспитание	2.8	8.4	11.9	25.0
Предпринимательство в сфере производства	6.7	11.2	7.1	0
Предпринимательство в сфере коммерции	24.0	16.3	12.4	0
Финансы	36.5	18.7	10.0	0
Искусство	3.8	8.7	15.3	25.0
Культура (библиотеки, музеи и т.д.)	0	1.6	5.7	0
Печать, радио, телевидение	9.6	6.4	7.1	25.0
Армия, милиция	4.8	6.4	8.1	0
Юридические службы	19.2	21.8	12.9	0
Государственное и хозяйственное управление	17.3	5.5	5.7	0

Таблица 1. Отношение к богатству как фактор выбора будущей сферы деятельности (по материалам опроса выпускников 1997 года)

Изменение социальных возможностей

Оценивая представления выпускников об их конкретных социальных (жизненных) возможностях, заметим, что некая иллюзорность восприятия, свойственная юности, по мере перехода к рынку проявляется все в меньшей степени. Выпускников, полагающих, что они в 1995 г. подавляющее большинство опрошенных (79%) полагали, что в будущем смогут “жить лучше, чем родители” стало меньше (с 51% до 42%).

Обращаясь к конкретным индикаторам изменения социальных возможностей, отметим, что если они смогут иметь собственную квартиру, то к весне 1997 г. их число сократилось на четверть (до 54%). Меньше стало и тех, кто надеется получить высокооплачиваемую работу (с 54% до 44%). Вместе с тем не изменилось число выпускников, считающих, что они смогут получить высшее образование (69%) и иметь работу по душе (66%).

Среди причин снижения социального оптимизма – разрушение существовавшей в советский период системы социальных льгот и гарантий (бесплатного жилья, образования, медицинского обслуживания и т.д.). Время всеобщей, гарантированной и обеспечивающей приемлемый уровень жизни занятости, ушло в прошлое, при этом механизм, компенсирующий потерю социальной защищенности и дающий каждому возможность работать и зарабатывать, еще не действует в полной мере.

Составляющие успеха

Одним из показателей социальной зрелости, готовности и способности к активной деятельности может служить степень распространенности иждивенческих настроений. Если оценивать ситуацию в динамике, то нужно отметить – выпускники все больше рассчитывают на свою личную инициативу и настойчивость (рост почти на 10 процентов с 59% до 68%). Еще заметнее для достижения успеха увеличение значимости уровня образованности и культуры (на 20%). Однако одновременно, с увеличением важности личностных качеств снижается роль таких существенных факторов как профессиональная подготовленность (на 12%), поддержка родителей (на 7%). Меньшая роль стала отводиться и политике государства. Иначе говоря, не имея

высокого уровня социальной защищенности, характерного для социалистического общества, молодые люди, тем не менее, не отчаиваются и планируют свою жизнь строить сами, не надеясь на социальную поддержку со стороны государства.

Следует отметить, что снизилась зависимость выпускников от конкретных людей, пусть даже занимающих высокие позиции в обществе. Так число выпускников, считающих, что исполнение их жизненных планов определяется отношениями с начальством, уменьшилось в два раза (с 19% до 9%), личными связями с нужными людьми – с 46% до 42%. Вместе с тем стабильно высокой (61%) остается роль случая, удачи.

Краткие выводы

Полученные результаты подтверждают параллельность и одновременность изменений в структурах общественной и индивидуальной жизни. Изменяются не только социальные структуры, но и социальные субъекты. Рост значимости материальных сторон общественной жизни обуславливает смещение реального и проективного поведения в сторону большей прагматичности. Действия и, в частности, профессиональный выбор выпускников становятся все более рациональными.

Общественные изменения – это не только продукт целенаправленных воздействий со стороны индивидов, но и детерминанта ценностной системы и реального поведения, составляющих общество граждан. Молодые люди, воспринимая социально-экономические трансформации, являясь их проекцией, в то же время становятся активным средством их дальнейшего развития. Конкретным проявлением деятельных возможностей выпускников являются их реальное и проективное экономическое поведение, готовность к активной жизненной и трудовой позиции.

Примечания

1. Рывкина Р.В. Между социализмом и рынком: судьба экономической культуры. М., 1994, с.26-31.

ОБРАЗОВАНИЕ И ЗАНЯТОСТЬ НАСЕЛЕНИЯ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА

В статье анализируется связь между уровнем образования, занятостью и доходами. Используются первичные материалы микропереписи, проведенной Госкомстатом России в 1994 году. Кроме данных по Ханты-Мансийскому автономному округу для сравнения используются данные по Новосибирской области. Высказываются некоторые общие соображения о развитии образования.

Введение

Уровень развития народного хозяйства требует от населения определенной подготовки, определенной специализации. Приведение уровня образованности населения в соответствие с уровнем развития народного хозяйства является одной из главных задач, которая стоит перед органами управления. Эта задача решается путем подготовки и переподготовки необходимых специалистов или привлечением их со стороны. Для ее решения требуется большое количество информации и немалые средства.

Занятость населения зависит от уровня развития народного хозяйства данного региона и связана с полом, возрастом и уровнем образованности населения. Некоторое представление о соответствии занятости и структуры образования населения дают материалы переписей. Обработка и анализ первичных материалов микропереписи 1994 г. позволяет получить представление о структурах занятости и образованности населения выбранных регионов. Под занятостью понимается работа в государственном секторе, фермерство или предпринимательская деятельность. Соответствие уровней образования и занятости понимается здесь в широком смысле. Учитывается трудоустройство по полученной специальности или по другой специальности, полученной в результате обучения в процессе работы или на соответствующих курсах. Не рассматривается мотивация неучастия в трудовой деятельности. Предполагается, что лица одного и того же возраста, пола и уровня образования должны иметь одинаковые возможности для трудоустройства. Реализация этих возможностей зависит от уровня

экономического развития регионов. Неравенство возможностей при трудоустройстве лиц с различными уровнями образования дает возможность реально проследить социальную функцию образования.

Кроме связи образования с занятостью исследуется также связь между уровнем образования и доходами.

Структура занятости предполагает 4 состояния: работает и не учится, работает и учится, не работает и не учится, не работает и учится. Для анализа выбраны только лица, закончившие обучение (работающие и не работающие). Рассматривается соотношение работающих и не работающих лиц с определенным уровнем образования и определенного возраста. Они делятся на 4 группы по возрасту: 16-24, 25-30, 31-59, 60 лет и старше (два младших, среднее, старшее поколения) для мужчин и 16-24, 25-30, 31-54, 55 и старше – для женщин. Кроме деления по полу и возрасту население делится на проживающее в городских поселениях и в сельской местности. Имеющиеся данные обезличены и в них не указано местожительство. Деление на город и село по таким данным грубое и несколько искажает общую картину.

Можно считать, что к 30 годам, как правило, процесс обучения и трудоустройства заканчивается, и люди находят подходящую работу. Младшие поколения определяют свое место в обществе. Среднее поколение устойчиво занимает свое место в обществе. Это поколение играет центральную роль в социальной жизни и в экономике. Старшее поколение частично сохраняет социальную и экономическую активность.

В структуре образования выделены 4 уровня: высшее и незаконченное высшее (ВО), среднее специальное (СС), среднее общее (полное и неполное) (СО), начальное и ниже (НО). Для полноты охвата населения в каждый из этих уровней включались и обучавшиеся на этом уровне только частично. Крупные уровни обеспечивают статистическую значимость рассматриваемых групп населения. Процент лиц, не заканчивающих образование на данном уровне сравнительно невелик, и поэтому их включение не вносит существенных ошибок.

Результаты обработки статистических данных приведены в таблицах. Анализ этих таблиц позволяет дать количественные оценки связи между уровнем образования и занятостью, между уровнем образования и доходом.

В работе “Прогноз структуры образования”¹ описана математическая модель, позволяющая прогнозировать последствия изменений в структуре образования. В работах “Семья Новосибирской области”², “Семья в некоторых автономиях Сибири”³ приведены подробные данные об образовательной структуре населения некоторых автономных округов Сибири и Новосибирской области. Глава 6 книги “Социология”⁴ посвящена общим проблемам образования.

Статистические данные

В таблицах 1, 3 приведены проценты работающих среди всех закончивших образование мужчин данных уровней образования, возрастной группы и типа поселения Ханты-Мансийского автономного округа и Новосибирской области. В таблицах 2, 4 приведены аналогичные данные для женщин. Звездочкой в таблицах 1 и 4 отмечены небольшие совокупности. Таблицы составлены на основе первичных данных 5% микропереписи населения, проведенной Госкомстатом России в 1994 году.

	ВО	СС	СО	НО	Все
Городские поселения					
16-24 года	94	91	79	*	82
25-30 лет	97	97	94	*	95
31-59 лет	97	96	94	67	94
16-59 лет	97	95	91	65	93
60 и более лет	44	52	27	19	30
Все	96	95	89	42	91
Сельская местность					
16-24 года	*	90	82	*	81
25-30 лет	100	93	94	*	93
31-59 лет	97	96	91	59	90
16-59 лет	98	95	90	55	90
60 и более лет	*	*	*	*	17
Все	97	94	88	35	85

Таблица 1. Доля занятых мужчин данного возраста и уровня образования Ханты-Мансийского автономного округа

	ВО	СС	СО	НО	Все
Городские поселения					
16-24 года	80	74	56	*	64
25-30 лет	86	80	73	*	79
31-54 года	92	89	85	58	88
16-54 года	90	86	77	54	82
55 и более лет	60	35	24	8	24
Все	88	83	72	14	76
Сельская местность					
16-24 года	*	67	53	*	58
25-30 лет	82	88	76	*	80
31-54 года	92	91	85	*	87
16-54 года	89	87	77	34	81
55 и более лет	*	*	14	*	11
Все	89	82	71	9	68

Таблица 2. Доля занятых женщин данного возраста и уровня образования Ханты-Мансийского автономного округа

	ВО	СС	СО	НО	Все
Городские поселения					
16-24 года	87	82	70	31	73
25-30 лет	95	90	86	*	89
31-59 лет	93	90	85	67	87
16-59 лет	93	89	83	61	86
60 и более лет	51	37	34	12	30
Все	86	81	75	26	74
Сельская местность					
16-24 года	96	91	82	59	80
25-30 лет	94	93	94	74	93
31-59 лет	94	93	91	81	90
16-59 лет	94	93	90	78	89
60 и более лет	19	13	11	6	8
Все	88	86	85	38	74

Таблица 3. Доля занятых мужчин данного возраста и уровня образования Новосибирской области

	ВО	СС	СО	НО	Все
Городские поселения					
16-24 года	77	69	61	30	65
25-30	79	78	69	*	75
31-54 года	82	79	68	19	74
16-54 года	81	77	67	20	73
55 и более лет	39	26	15	4	14
Все	75	70	54	6	55
Сельская местность					
16-24 года	90	76	62	44	65
25-30 лет	85	82	77	*	79
31-54 года	90	83	74	26	71
16-54 года	89	81	72	28	71
55 и более лет	45	25	13	3	7
Все	84	76	64	9	51

Таблица 4. Доля занятых женщин данного возраста и уровня образования Новосибирской области

Анализ статистических данных

Предполагается, что выборка микропереписи репрезентативна, и сделанные по ней выводы с соответствующими оговорками можно переносить на все население рассматриваемых регионов.

Таблицы 1 и 2 показывают, что среди закончивших образование мужчин и женщин всех поколений в городах и в селах Ханты-Мансийского автономного округа процент занятых растет с уровнем образования. Исключение составляют городские пенсионеры мужчины: у них процент работающих с высшим образованием ниже, чем со средним специальным (44% и 52%). По-видимому, это объясняется спецификой хозяйственной структуры Ханты-Мансийского АО. В Новосибирской области соответствующие проценты равны 51% и 37%.

Следует отметить, что по всем возрастным группам самый высокий уровень занятости у специалистов со средним специальным и высшим образованием. Даже среди мужчин пенсионного возраста с высоким уровнем образования каждый второй занят. Это свидетельствует о том,

что высокий уровень образования больше соответствует потребностям региона.

Для имеющих среднее общее (полное или не полное) образование проценты занятых в младшем поколении (16-24 лет) мужчин значительно меньше чем в среднем. Мужчинам младшего поколения 16-24 лет с невысоким уровнем образования сложнее найти подходящую работу, в то время как мужчины следующих поколений недостаточность образованности компенсируют накопленным опытом практической работы. Играет роль и то, что старшие поколения мужчин, раньше начав работать, уже заняли места, не требующие квалификации. Кроме того, существенную роль играет изменившийся взгляд молодежи на жизненные ценности. Молодежь предпочитает не работать, чем идти на мало квалифицированную и низко оплачиваемую работу. Отсутствие системы принудительного труда дает такую возможность. Причины незанятости молодежи 16-24 лет с низким уровнем образования сложны и нуждается в дополнительном исследовании. Молодежь является потенциальным резервом для повышения благосостояния региона и нуждается в особом внимании. В частности, целесообразно организовывать специальные учебные центры для молодежи.

Таблица 2 показывает, что в Ханты-Мансийском автономном округе у женщин картина с занятостью примерно такая же, как и у мужчин. Несколько больше разница между занятостью младших и среднего поколений. А разница между городом и селом меньше. Но всюду и на всех уровнях процент занятых женщин значительно меньше, чем процент занятых мужчин. В целом в городе и в селе заняты соответственно 91% и 85% среди окончивших образование мужчин, а женщин – 76% и 68%. Это связано с трудностями в поисках подходящей работы, семейными и другими проблемами, с которыми сталкиваются женщины. Исключение составляет группа женщин пенсионного возраста с высшим образованием проживающая в городской местности: у них занятость выше занятости мужчин на 16%. Резко выделяются расхождения в уровнях занятости мужчин и женщин младшего поколения 16-24 лет. Женская занятость этого поколения в среднем по всем уровням образования ниже мужской занятости на 18% в городских поселениях и на 23% в сельской местности. Проблемы, связанные с

работой женщин, подробно обсуждаются в главе 7 книги Джейн Л. Томпсон, Джудит Пристли “Социология”.

В Новосибирской области, также как и в Ханты-Мансийском автономном округе, занятость растет с уровнем образования по всем поколениям в городских поселениях и в сельской местности. В Новосибирской области у мужчин и у женщин по всем уровням образования сельская занятость выше городской. В Ханты-Мансийском автономном округе расхождения в уровнях городской и сельской занятости у трудоспособного населения для всех уровней образования (кроме начального образования и ниже) незначительны и составляют примерно 1%.

Сравнение занятости в двух рассматриваемых регионах Сибири показывает, что занятость в Новосибирской области ниже, чем в Ханты-Мансийском автономном округе. Исключение составляют занятость сельских мужчин возраста 31-59 лет с начальным образованием и занятость сельских женщин возраста 16-24 года со средним специальным и общим школьным образованием, которая выше на 22% и 9% соответственно. По-видимому, это связано с различиями в природных и экономических условиях регионов, возможностями использования малоквалифицированного труда.

Образование, занятость и доходы

Анализ занятого населения по уровням образования и доходам выявляет определенную зависимость между уровнем образования и доходом. Исследовался совокупный денежный доход за январь месяц 1994 г., указанный в первичных материалах микропереписи. В качестве единицы измерения был выбран прожиточный минимум для трудоспособного населения. По данным Госкомстата⁵ он составлял тогда 53080 руб.

Количественно связь между уровнем образования и доходом описывает Таблица 5, в которой указаны средние доходы по рассматриваемым группам. Работающие пенсионеры причислены к трудоспособному населению. Объединим два младших поколения в одно (16-30 лет) и будем рассматривать два уровня образования: высокий (высшее или среднее специальное) и низкий (среднее общее или начальное).

	Уровень образования	Мужчины				Женщины			
		16-30	31-59	60 и >	Все	16-30	31-54	55 и >	Все
Ханты-Мансийский АО									
Город	Высокий	6.6	7.8	6.1	7.5	4.1	5.5	5.6	5.1
	Низкий	5.5	6.5	4.3	6.1	3.1	4.1	3.7	3.8
Село	Высокий	5.7	6.0	5.5	5.9	3.0	4.4	5.3	4.1
	Низкий	3.1	3.8	4.5	3.6	2.3	3.1	3.6	2.8
Новосибирская область									
Город	Высокий	2.7	2.7	2.3	2.7	1.4	1.8	2.0	1.7
	Низкий	2.1	2.1	1.7	2.1	1.2	1.4	1.5	1.3
Село	Высокий	1.9	1.9	2.1	1.9	1.1	1.6	2.2	1.5
	Низкий	1.0	1.1	1.3	1.1	0.7	0.9	1.2	0.9

Таблица 5. Средний доход в зависимости от уровня образования (в прожиточных минимумах)

Таблица 5 показывает, что при любых уровнях образования, поле и возрасте в городах и селах Новосибирской области доходы населения в среднем почти в три раза меньше, чем в Ханты-Мансийском автономном округе. Больше всего всюду зарабатывают высокообразованные мужчины среднего поколения. Вообще, в городе среднее поколение мужчин зарабатывает больше, больше чем другие поколения. В селе доминирует старшее поколение. У женщин при любом уровне образования средний доход растет с возрастом. В Ханты-Мансийском автономном округе во всех группах различие резче, чем в Новосибирской области.

В городах люди с высоким образованием в среднем получают всего на 25% больше, чем с низким. В селе они получают почти в два раза больше. Это свидетельствует о недостаточной оценке в городах труда, связанного с высоким образованием и слабым внедрением современных технологий.

Мужчины всех уровней образования получают приблизительно в полтора раза больше женщин соответствующего уровня. Наибольшие отличия наблюдаются в младшем поколении: в селах Ханты-Мансийского автономного округа и в городах Новосибирской области молодые мужчины получают приблизительно в два раза больше, чем молодые женщины. В старшем поколении различия меньше чем в других. Таблица 5 дает более детальную картину.

Подчеркнем, что рассматривались только средние доходы рассматриваемых групп населения. Средние значения позволяют сравнивать

доходы выбранных групп, но являются грубыми характеристикам, так как велики индивидуальные отклонения в доходах внутри групп.

Заключение

Сформулируем проблемы, связанные с развитием научного и культурно-образовательного потенциала.

Спад в производстве и рост безработицы, охватившие страну, обострили проблему соответствия структуры образования и экономического роста, ориентации образования на подготовку специалистов нужных квалификаций, обеспечивающих трудоустройство. Система образования должна быть тесно связана с экономической системой. Для этого необходимо знакомить учащихся всех уровней с основами экономики, менеджмента и маркетинга. Целесообразно поощрять спонсирование промышленностью и финансовыми структурами соответствующих проектов и их реализации. Администрации регионов должны активно управлять этими процессами.

Сильнее ощущается необходимость создания современной базовой образовательной программы, которая бы обеспечивала изучение одних и тех же наиболее важных предметов всей молодежью до 16-ти лет. А также соответствующую систему стандартных тестов. В идеале это давало бы одинаковые возможности для начального трудоустройства молодежи и уменьшало бы социальную напряженность, связанную с неравенством в качестве образования. Общее базовое образование способствовало бы поддержанию общественного порядка и росту культурного уровня населения. Стандартная базовая образовательная программа должна быть ориентирована на развитие человеческого потенциала, учитывать его социальный и личностные аспекты. Эта программа естественно дополняется культурными и профессиональными различными программами. Вместе с общей эти программы смогут более успешно осуществлять экономическую, социальную и культурную функции образования. Они будут способствовать также сглаживанию этнических противоречий. Создание и внедрение базовой образовательной программы связано с большими методическими трудностями, преодолением экономических, социальных и демографических различий между регионами и внутри регионов. Для Сибири эти трудности особенно велики.

Программа подготовки специалистов высшего и среднего специального уровня образования из-за своего многообразия не могут быть унифицированы. Можно говорить только о некоторых общих принципах и целях. То же самое можно сказать о дополнительном образовании взрослых, которое связано с конкретными задачами. Вся система образования является инструментом социализации индивида, продолжающим и развивающим начатое и проводимое в семье. Успешное функционирование системы образования обеспечивает и необходимую социальную мобильность. Это особенно относится к дополнительному образованию взрослых. Если раньше оно основывалось главным образом на различных курсах повышения квалификации, то теперь стали также важны образовательные центры для переквалификации и приобретения новой специальности. Такие центры организуются при высших учебных заведениях или как самостоятельные учреждения.

Повышение роли образования и необходимость совершенствования его структуры и повышения его эффективности делают особенно актуальной проблему преподавательских кадров. Без квалифицированных кадров преподавателей любые образовательные программы и учреждения будут мало эффективны. Это относится к школам и учителям, университетам и профессорам, учебным центрам и приглашаемым лекторам. Подготовка квалифицированных преподавателей всех уровней является, несомненно, по-прежнему одной из главных задач, связанных с образованием. Но сейчас ее решение на региональном и федеральном уровнях требует значительных усилий и средств. Это особенно относится к Сибири из-за ее географических особенностей.

Примечания

- ¹ Гончарова Г.С., Попов С.В., Савельев Л.Я. Прогноз структуры образования. Препринт. Новосибирск, 1995.
- ² Бойко В.И., Гончарова Г.С., Попов С.В., Савельев Л.Я. Семья в Новосибирской области. Препринт. Новосибирск, 1996.
- ³ Бойко В.И., Гончарова Г.С., Попов С.В., Савельев Л.Я. Семья в некоторых автономиях Сибири. Препринт. Новосибирск, 1997.
- ⁴ Джейн Л. Томпсон, Джудит Пристли. Социология. Львов, 1998.
- ⁵ Денежные доходы, расходы и потребление домашних хозяйств Российской Федерации в 1994 году. Госкомстат России. М., 1995.

**РАСПИРЕНИЕ СЕТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
ЗАПАДНОЙ СИБИРИ И УКРЕПЛЕНИЕ ИХ МАТЕРИАЛЬНОЙ БАЗЫ
В ГОДЫ IV ПЯТИЛЕТКИ (1946 - 1950 ГГ.)**

Переход от войны к мирному созидательному труду в 1946-1950 гг. потребовал улучшения работы высшей школы. Четвертым пятилетним планом предусматривалось “расширить подготовку специалистов высшей квалификации для топливно-энергетической и металлургической промышленности, сельского хозяйства и железнодорожного транспорта, а также учителей для начальных и средних школ; организовать подготовку высококвалифицированных специалистов в области новой техники; повысить качество подготовки кадров высшей квалификации”.¹

Для того, чтобы высшая школа могла выполнить поставленные перед ней задачи и обеспечить потребности народного хозяйства в специалистах, необходимо было укрепить ее материальную базу, усовершенствовать и расширить сеть учебных заведений.

Выполняя поставленные задачи, в 1948 г. Министерство высшего образования в старейшем вузе Сибири – Томском государственном университете открыло юридический факультет.² В 1948-49 учебном году в ТГУ по решению министерства было проведено разделение физико-математического факультета на два самостоятельных: физический и механико-математический.³ Таким образом, за 1946-1950 гг. в университете количество факультетов увеличилось с 7 до 9.

Дальнейшее развитие получила подготовка специалистов для сельского хозяйства. В течение пятилетки на территории Западной Сибири действовало три сельскохозяйственных института: Новосибирский, Омский и Алтайский. Кроме того, ветеринарных работников готовил Омский ветеринарный институт. В исследуемый период в структуре этих вузов произошли изменения, отвечавшие потребностям местного сельскохозяйственного производства. В 1946 г. Омский сельскохозяйственный институт имел 6 факультетов. В 1948 г. по ходатайству областных советских и партийных органов в нем был открыт седьмой факультет – экономический, по подготовке агрономов-экономистов,⁴ а в 1950 г. – факультет механизации сельского хозяйства.⁵

Такой же факультет был организован при Алтайском сельскохозяйственном институте в 1949-50 уч.г. в дополнение к имевшимся агрономическому и зоотехническому.⁶

Кроме того, было проведено некоторое перераспределение специальностей. Министерство высшего образования учло, что при Омском сельскохозяйственном институте имелись наиболее развитая учебно-лабораторная база, квалифицированные преподаватели, и в 1946 г. перевело гидромелиоративное отделение Новосибирского института в Омск, объединив его с соответствующим факультетом ОмСХИ.⁷

Большое внимание со стороны государства было уделено техническим вузам Западной Сибири, которая за годы войны стала развитым промышленным районом страны. Прежде всего, необходимо отметить изменения, происшедшие в Томском политехническом институте – старейшем техническом вузе региона, в котором за 1946-1950 гг. количество факультетов увеличилось с 6 до 10. Были открыты новые факультеты: обогащения и брикетирования угля, технологии цемента, водного транспорта, а на базе электрофизического – радиотехнический факультет. Кроме новых факультетов при ТПИ стали действовать высшие инженерные курсы Министерства угольной промышленности с 3-годовалным сроком обучения (они действовали до 1960 г.).

Одновременно с расширением специализации ТПИ шло укрепление и развитие более молодых технических вузов. В сентябре 1947 г., учитывая особенности развития хозяйства Алтайского края, Министерство высшего образования реорганизовало Алтайский машиностроительный институт в институт сельскохозяйственного машиностроения.⁸

В 1947 г. Совет Министров СССР разработал ряд мероприятий по обеспечению инженерами предприятий угольной промышленности, в соответствии с которыми в Кузбассе в 1948 г. в Сибирском металлургическом институте был организован горный факультет. Однако в связи с тем, что материальная база СМИ оказалась слабой, организационные работы шли медленно. Главными причинами задержки открытия факультета были отсутствие необходимого помещения, необеспеченность студентов общежитием, а преподавателей –

квартирами. Благодаря мерам, принятым местными партийными и советскими органами, факультет начал действовать с 1949-50 уч.года.

Но один факультет, готовивший в основном специалистов угольной промышленности, не мог обеспечить потребности хозяйства. Поэтому партийные и советские органы Кемеровской области также добивались открытия горного института. В августе 1950 г. Совет Министров СССР принял постановление об организации вуза на базе горного техникума. Институт начал работать с 1 ноября 1950 г. Его директором был назначен Герой Социалистического Труда, кандидат технических наук Т.Ф. Горбачев. Вуз готовил кадры по трем специальностям: разработке месторождений полезных ископаемых, строительство горных предприятий, горная электромеханика.⁹

Четвертый пятилетний план восстановления и развития народного хозяйства предусматривал, кроме подготовки специалистов для промышленности, сельского хозяйства, транспорта, также увеличение подготовки учителей для начальных и средних школ. Решение этой задачи осуществлялось путем укрепления действовавших педагогических и учительских институтов, открытия новых вузов. Так, в 1948 г. при Омском педагогическом институте начал действовать факультет иностранных языков.¹⁰ А с сентября 1949 г. в Томском пединституте стал функционировать факультет физвоспитания и спорта.¹¹ В августе 1949 г. в Западной Сибири по приказу министра Просвещения РСФСР были организованы учительские институты на базе педучилищ в гг. Горно-Алтайске (директор Васильев), Кемерове (директор Кубасов), Ишиме (директор Анпилогов), Куйбышеве Новосибирской области (директор Антоненкова).¹²

Кроме вновь организованных вузов просвещения в Западной Сибири по решению правительства с 1950 г. стал функционировать Омский институт физической культуры и спорта, созданный на базе соответствующего техникума.¹³

Помимо вышеуказанных вузов по постановлению правительства от 1 сентября 1947 г. планировалось реорганизовать Омское речное училище в высшее. Но из-за отсутствия необходимой материальной базы Совет Министров вынужден был отказаться от принятого решения. В 1946 г. Министерство высшего образования поставило вопрос о создании в

Омске политехнического института путем объединения машиностроительного и автомобильного. Специальные совещания в обкоме партии и облисполкоме высказались против этого предложения. Создание в Омске политехнического института было отложено.

В течение 1949-50 гг. тюменские партийные и советские органы, исходя из того, что сельское хозяйство неудовлетворительно обеспечено кадрами высшей квалификации, готовили отношение в ЦК ВКП(б) и Совет Министров СССР об открытии в Тюмени сельскохозяйственного института.

В 1950 г. Алтайский крайком партии ходатайствовал перед Советом Министров СССР об организации в Барнауле политехнического института на базе Алтайского института сельскохозяйственного машиностроения.

Таким образом, за годы четвертой пятилетки на территории Западной Сибири было открыто 6 новых вузов и в 1950 г. новый учебный год начали 32 высших учебных заведения. Помимо этого значительно расширилась специализация ранее существовавших институтов и университета.

Плодотворно высшие учебные заведения могли работать при хорошей материальной базе. Ежегодно шло увеличение государственных ассигнований на развитие учебной, научной работы и другие нужды вузов, что позволило им значительно укрепить материальную базу.

Одной из проблем было восстановление прежних учебных и жилых площадей вузов и увеличение их. За годы войны почти всем институтам пришлось освободить ряд учебных корпусов и общежитий, которые были спешно переоборудованы и переданы в пользование предприятий и учреждений.

После эвакуации промышленных предприятий и различных учреждений отдельным вузам региона, например, Сибирскому металлургическому, Омскому сельскохозяйственному, Тюменскому педагогическому были возвращены принадлежавшие ранее им учебные здания. Но они находились в таком состоянии, что начинать в них занятия без капитального ремонта было невыносимо. В большинстве же случаев, после окончания войны вузы не получили всей площади, которой пользовались в предвоенные годы.

Жилищно-бытовые условия научных работников и студентов также требовали серьезного улучшения. Вузы не могли полностью использовать общежития, так как они были заняты другими учреждениями.

Определенные трудности в работе высших учебных заведений вызывало малое количество лабораторного оборудования. Во время войны кафедры оказывали помощь новым предприятиям, выделив им часть своего оборудования, что значительно ослабило учебную базу самих вузов. Имевшееся учебное и научное оборудование пришло в ветхость и нуждалось в существенном пополнении. Нужны были и различные реактивы, запасы которых совершенно истощились.

Занятия в высших учебных заведениях, как правило, шли в две-три смены.

Учитывая сложившуюся обстановку, местные партийные и советские органы стремились принимать все необходимые меры для того, чтобы высшие учебные заведения успешно работали и решали поставленные перед ними задачи.

По мере возможности вузам возвращались принадлежавшие ранее им помещения или предоставлялись новые. Партийные и советские органы Западной Сибири решали вопросы о выделении земельных участков вузам под строительство, предоставляли институтам помещения в аренду, помогали в организации и проведении ремонта, добивались открытия при общежитиях прачечных, мастерских по пошиву и ремонту одежды и обуви, буфетов, столовых. При высших учебных заведениях для проведения ремонтных капитальных и текущих работ организовывались свои отделы капитального строительства. В помощь рабочим, занятым на ремонте, партийные и профсоюзные органы создавали из преподавателей и студентов специальные отряды по 10-15 человек.

Проведение ремонта учебных и жилых корпусов требовало больших финансовых затрат. Несмотря на трудное положение, в котором находилась страна, Советское правительство изыскивало для этой цели средства. Так, дополнительно на ремонтные работы Томскому университету было ассигновано более 1 млн. рублей.¹⁴ Сибирскому металлургическому институту для восстановления учебного здания

только в 1946 г. Министерство черной металлургии отпустило сверх плана около 7 млн. рублей. К 1946-47 уч.г. главный корпус вуза был полностью реконструирован.¹⁵ Помощь оказывалась всем вузам Западной Сибири.

Но внимание уделялось не только проведению ремонтных работ, правительством изыскивались средства и для строительства новых зданий вузов и общежитий. Так, в план капитального строительства важнейших объектов Министерства высшего образования на 1947 г. было внесено строительство для Алтайского сельскохозяйственного института студенческого общежития на 500 мест и отпущено АСХИ 2 млн. рублей на строительство и приобретение учебного и хозяйственного оборудования.¹⁶

В 1947 г. Министерство путей сообщения выделило Новосибирскому институту военных инженеров транспорта 1 млн. рублей на развертывание строительства нового учебного корпуса и жилых домов. Ассигнования увеличивались с каждым годом, но к концу пятилетки строительство не было закончено.¹⁷

Проявлением большой заботы о развитии Томского политехнического института явилось постановление Совета Министров СССР от 26 мая 1949 г. о мероприятиях по укреплению его материальной базы. По решению правительства было запланировано ввести в действие для ТПИ более 17 700 м² учебной площади, около 19 000 м² – студенческих общежитий, более 5 500 м² – жилых помещений.¹⁸

Всего же в первую послевоенную пятилетку строительство вели 9 высших учебных заведений Западной Сибири.

Одной из задач, стоявших перед высшими учебными заведениями в годы четвертой пятилетки было пополнение их лабораторным оборудованием. Это был весьма трудный вопрос в период перехода всего хозяйства страны на мирные рельсы, но его пытались решать.

В июне 1946 г. директор ТПИ профессор А.А.Воробьев, выступая в областной газете “Красное знамя”, отметил, что только за первый год пятилетки институт получил за счет государственных ассигнований 16 вагонов различного учебного и научного оборудования. В этом же году, в связи с празднованием 50-летия политехнического института, многие

промышленные предприятия Сибири оказали ему практическую помощь в укреплении материальной базы.¹⁹

В 1946 г. Омскому сельскохозяйственному институту по приказу министра Высшего образования СССР были выделены строительные материалы, две автомашины, а также на 100 тыс. рублей оборудования и учебных пособий.²⁰ Вузы сами также пытались решать данную проблему. Так в 1947-48 учебном году кафедра транспортной связи Томского электромеханического института инженеров железнодорожного транспорта смонтировала учрежденческую АТС, предназначавшуюся также для проведения лабораторных работ.²¹

Не менее важной проблемой являлось обеспечение жильем научных сотрудников и студентов. Дефицит квартир для профессорско-преподавательского состава затруднял обеспечение вузов кадрами, количественный и качественный состав которых за годы войны ухудшился. Нудовлетворительные материально-бытовые условия студентов вызывали среди них такое нежелательное явление, как отсев. В отдельных вузах региона процент отсева среди студентов по указанной причине доходил до 60%.

К решению вопроса партийные и советские органы шли различными путями: добивались предоставления квартир научным работникам вне очереди, возвращения жилых корпусов, занятых в свое время заводами и учреждениями, строительства общежитий, капитального ремонта старых зданий, аренды квартир и домов у частного сектора и даже шли на такую крайнюю меру, как в ущерб учебной площади, и без того малой, занимали аудитории под общежития.

Предметом постоянного внимания партийных и советских органов было материальное положение профессорско-преподавательского состава. Еще до Великой Отечественной войны СНК СССР подготовил план мероприятий по улучшению материально-бытовых условий деятелей науки и научных работников. Однако, война помешала проведению его в жизнь. Когда страна вновь вступила на путь мирного развития, Совнарком СССР вернулся к намеченным мероприятиям и в марте 1948 г. принял решение о повышении заработной платы профессорско-преподавательским кадрам, а также обеспечении их продовольствием и промышленными товарами.²²

Должное внимание уделялось работе пунктов общественного питания. Трудность состояла в том, что не все высшие учебные заведения Западной Сибири имели свои столовые. Были случаи нерегулярной их работы, недостаточное обеспечение их продуктами, однообразие в выборе блюд, низкая их коллорийность.

Важную роль в обеспечении высших учебных заведений продуктами питания играли подсобные хозяйства, которые существовали при каждом вузе. Они давали зерно, овощи, мясо. И часто именно за счет этих продуктов тому или иному институту удавалось организовать коллорийное питание студентов и сотрудников. Поэтому партийные и советские органы проявляли большую заботу о развитии подсобных хозяйств. Особое внимание сосредотачивалось на их деятельности в период весенних и осенних работ. В помощь рабочим организовывались бригады студентов и преподавателей, разворачивались социалистические соревнования, выпускались боевые листки, стенные газеты и т.д.

Повседневное внимание к деятельности подсобных хозяйств способствовало их успешному развитию и решению ими главной задачи – обеспечение продуктами питания коллективов вузов.

Итак, за годы четвертой пятилетки были увеличены учебные и жилые площади, улучшилось снабжение институтов учебными пособиями и оборудованием, материально-бытовое положение студентов и преподавателей, не только расширилась сеть вузов, но и были созданы ряд новых факультетов, кафедр, специальностей.

Вузы накопили ценный опыт по активизации деятельности преподавательских и студенческих коллективов по изготовлению учебных пособий и оформлению помещений для самостоятельной работы студентов, привлечению промышленных предприятий к ремонту и строительству зданий, оснащению институтов оборудованием.

Хотя состояние материальной базы вузов Западной Сибири в конце четвертой пятилетки было далеко от совершенства, но ряд задач был решен, что явилось одним из важных условий роста контингента студентов (в 1950 г. он составил более 13 тыс. человек, что превысило показатели 1946 г. на 55%) и успешной подготовки специалистов высшей квалификации.

Примечания

- ¹ Закон о пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946 - 1950 гг. // Борьба КПСС за восстановление и развитие народного хозяйства в послевоенный период (1945 - 1953 гг.). Документы и материалы. М., 1961, с.86.
- ² ЦГАОР, ф.9396, оп.1, д.171, л.217.
- ³ Текущий архив Томского государственного университета, ф.815, оп.23, д.29, л.4
- ⁴ Омская правда, 1948, 11 июля.
- ⁵ Омская правда, 1950, 13 октября.
- ⁶ ГААК, ф.181, оп.1, д.82, л.3.
- ⁷ ЦГАОР, ф.9396, оп.1, д.32, л.73.
- ⁸ ЦГАОР, ф.9396, оп.1, д.120, л.40.
- ⁹ ЦГАОР, ф.9396, оп.4, д.385, л.2.
- ¹⁰ Омская правда, 1948, 3 августа.
- ¹¹ ЦГА РСФСР, ф.2306, оп.71, д.275, л.1.
- ¹² ЦГА РСФСР, ф.2306, оп.71, д.282, л.1-4.
- ¹³ ГАОО, ф.2178, оп.1, д.2, л.1.
- ¹⁴ *Зайченко П.А.* Томский государственный университет им. В.В.Куйбышева. Очерки по истории первого сибирского университета за 75 лет (1880 - 1955). Томск, 1960, с.413.
- ¹⁵ Большевиcтская сталь, 1946, 13 сентября.
- ¹⁶ ГААК, ф.181, оп.2, д.154, л.1-2.
- ¹⁷ ЦГАОР, ф.9396, оп.16, д.743, л.48.
- ¹⁸ ПАТО. ф.607, оп.45, д.40, л. 211-212.
- ¹⁹ Красное знамя, 1946, 26 марта, 28 июня.
- ²⁰ ЦГАОР, ф.9396, оп.1, д.34, л.74.
- ²¹ ПАТО, ф.314, оп.1, д.398, л.144.
- ²² Красное знамя, 1946, 8 марта.

РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРНОМ АЛТАЕ

Становление литературного образования на Алтае непосредственно связано с именем основоположника алтайской литературы Михаила Васильевича Чевалкова (1817-1901 гг.). В середине XIX в. на Алтае функционировало несколько миссионерских школ, основной задачей которых была христианизация алтайцев. Миссионеры привлекали к своей работе наиболее одаренную молодежь из числа коренных алтайцев. Одним из активных проводников богослужения стал и М.В. Чевалков, который отличился своей миссионерской и просветительской деятельностью. Наряду с переводом на алтайский язык церковной литературы, Чевалков переводил и басни И.А. Крылова, что послужило стимулом для создания им собственных сочинений. Его интересовал прежде всего характер человека. Не случайно он верил в его нравственное совершенствование. Эти замыслы и идеи воплощены в прозаических произведениях¹ писателя. Особой популярностью пользовались поучительные и нравоучительные стихи, а также басни Чевалкова, которые вошли в основу первых учебников для алтайских школ, изданные в 20-е годы нашего столетия.²

Кроме Н.А. Каланакова, в эти годы оригинальные книги для чтения создают М.В. Мундус-Эдоков, И.К. Соколов, А.В. Тозыяков и др.³ Авторами первых школьных учебников были учителя - просветители, переводчики-самоучки, а также писатели, ставшие впоследствии известными. Так, например, учитель по образованию, составитель первых книг для чтения на родном языке, поэт, прозаик и драматург Мирон Васильевич Мундус-Эдоков (1879 - 1942 гг.) посвятил свою жизнь просвещению алтайского народа, обучению грамоте детей и взрослых. Выходец из семьи бедняка, он в числе немногих алтайцев получил до революции начальное образование в церковно-приходской школе и с 1900 г. учительствовал в алтайских селах. Незадолго до революции М.В. Мундус-Эдоков заканчивает курсы в Томске и, получив официальное право учителя, продолжает работать в школах. В эти же годы начинаются его литературные опыты.

Учебники Мундуса-Эдокова представляли собой своеобразные художественные сборники, состоящие из материалов его собственных сочинений. Большинство его произведений адресованы учащимся (“Школьникам”, “Юный пионер”, “Песня”).

В своих стихах поэт прививал учащимся первоначальные навыки восприятия окружающего мира, обращая внимание на красоту и общественную значимость труда. К таковым относятся стихотворения: “Цветок”, “Весенний праздник”, “Осень”, “Летний вечер”, “Мужик” и др.

Вторую книгу для чтения Мундус-Эдоков издает под названием “Тан чолмон” (“Утренняя звезда”), куда кроме собственных произведений вошли и произведения Ч. Чунжекова, А. Тонжана и других. При составлении данной книги автор сталкивается с некоторыми трудностями, о чем он писал в предисловии: “Главная трудность - это недостаток литературных материалов на алтайском языке. Образцы же русской литературы при переводе их на алтайский язык много проигрывают в своей художественной выразительности, кроме того зачастую они не соответствуют нашим ойротским условиям. Вот почему при составлении книги я поместил в нее значительную часть собственного материала, написавшегося у меня в результате жизненного опыта и знакомства с бытом алтайца”.⁴ Произведения, вошедшие в этот учебник, прививали учащимся любовь к природе, животному миру, развивали чувство красоты и восхищения ею. В эти годы в алтайских школах уже работали первые учителя, получившие специальную методическую подготовку в педагогическом техникуме, который был открыт в 1928 г.

В 30-е годы, в связи с переходом на латинский алфавит, вновь переиздаются буквари и книги для чтения. Учащиеся 2 и 3 классов пользуются книгами для чтения, составленными Н.А. Каланаковым.⁵ В эти годы активно работала группа, в задачу которой входил перевод учебников не только по литературе, но и по другим негуманитарным дисциплинам: география, биология, математика и т.д.

Кроме того были подготовлены хрестоматии по алтайской литературе,⁶ состоящие из переводных произведений русских классиков Пушкина, Некрасова и других, а также произведений алтайских писателей. Среди переводчиков художественных произведений следует отметить удачные переводы А. Чокова и А. Эдокова.

В хрестоматию, составленную К. Филатовым вошли прозаические произведения молодого тогда писателя П.В. Кучияка “Железный конь”, “Охота на медведя” и т.д.

В 40-е годы в алтайских школах пользовались только переводными учебниками. Алтайскую литературу преподавали во всех школах. Однако качество переводов не всегда удовлетворяло запросы читателей, так как учебники переводили далеко не специалисты по литературе. Наиболее активными переводчиками этих лет следует считать А.Г. Шабуракова, С.А. Суразакова, М.И. Техтикова. Причем переводили они не отдельные произведения, а целые учебники. Естественно, художественный уровень произведения заметно снижался.

До этого времени дети обучались в начальных классах и школы не нуждались в создании специальной программы по литературе. Лишь в 40-е годы остро встала необходимость в их подготовке. В 1941 г. Т.М. Тощакова по опыту русских школ создает первую программу для семилетней школы. Она издана в г. Барнауле на русском языке.⁷

В предисловии автор дает пояснения для учителя, указываются цели и задачи изучения алтайской литературы, даются методические рекомендации по анализу художественного текста и развитию речи учащихся. Во второй части дан список изучаемых произведений в 5-7 классах. Своеобразие данной программы в том, что здесь наряду с произведениями русских классиков указаны и произведения алтайских писателей. Интересным выглядит раздел из устной поэзии алтайцев. Впервые в программу введены произведения Н. Улагашева, Ч. Чунжекова, П. Кучияка, а также представителей других народов: Джамбула и Стальского. Теория литературы особо не выделена, но указаны необходимые для изучения литературоведческие понятия.

В 50-е годы особое внимание уделяется вопросу о теории литературы. Причем литературоведческие понятия удобно было объяснять на примере переведенных на алтайский язык произведений русских классиков. Не случайно, из числа учащихся, обучавшихся в эти годы, вышли впоследствии талантливые поэты и писатели, ученые и учителя.

В 1951 г. в Горно-Алтайске проходила научно-практическая конференция по вопросам развития алтайского языка и литературы, где были отмечены успехи и недостатки литературного образования в школе,

говорилось также о необходимости создания нового поколения учебников для алтайских школ.⁸ К этой работе были привлечены лучшие специалисты из местной интеллигенции. В их числе кандидат филологических наук С.С. Суразаков и кандидат педагогических наук Н.Н. Суразакова. Так были подготовлены новые учебники по алтайской литературе для 5-7 классов.⁹ Следует заметить высокий художественный уровень произведений, включенных для школьного изучения и обсуждения. Алтайские дети с большим интересом читали переведенные произведения русских классиков Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева, Некрасова, Толстого, Чехова и многих других. Одновременно учащиеся знакомятся с произведениями алтайских писателей.

По мере готовности учебников, точнее, в 1954 г. была издана первая программа по алтайской литературе с 5 по 7 классы, написанная на алтайском языке.¹⁰ Автором ее был С.С. Суразаков. С этого времени изучение алтайской литературы было поставлено на научную основу. В программе С.С. Суразакова обозначены задачи изучения литературы, даются сведения по теории литературы, а также указаны методические советы учителям, говорится и о формах и видах уроков, занятиях по развитию письменной и устной речи учащихся на уроках литературы. Другими словами, в программе дается точное представление о специфике литературы как искусства слова, так и учебного предмета, об ее месте в общем процессе школьного обучения. Наряду с учебниками для алтайских школ в эти годы разрабатываются "Книги по литературному чтению" для русских школ, куда вошли переводные произведения алтайских писателей П. Кучияка, С. Суразакова и других. Примечательно то, что в конце этого учебника дан словарь на двух языках.

В 60-е годы в связи с переходом школ на восьмилетнее образование разрабатываются новые программы и учебники по алтайской литературе. В числе ведущих авторов программ становятся кандидат педагогических наук Н.Н. Суразакова (как автор программ по алтайскому языку) и кандидат филологических наук З.С. Казагачева (как автор программ по алтайской литературе). По этой программе подготовлены учебники с 4 по 8 классы. К этому времени алтайская литература обогатилась интересными именами писателей, появились новые жанры и темы. Впервые учебники удалось составить из

произведений алтайских писателей, начиная с устной поэзии народа. Причем в учебниках для 7-8 классов прослеживается историко-хронологическое изучение алтайской литературы.

Учащиеся старших классов впервые знакомятся с жизнью и деятельностью основоположников алтайской литературы, одновременно знакомятся с произведениями современных писателей. Это было началом историко-хронологического изучения алтайской литературы в школе.

В 70-е годы прослеживается новый этап литературного образования. К этому времени выросла плеяда алтайских писателей, выпустивших ряд добротных художественных произведений. Одновременно развивается местная критика и литературоведение. В поле зрения исследователей не только современный процесс развития национальной литературы, но и предшествующие годы. Алтайскую литературу изучают с 5 по 10 классы, создаются объединенные учебники для 5-6, 9-10 классов. Но в связи с тем, что многие учащиеся после 8 класса поступали в средние учебные заведения, в 7-8 классах тексты располагались хронологически, а в 9-10 классах практиковалось основательное изучение истории и теории литературы. Причем для анализа и обсуждения предлагалось одно или два произведения писателя. Однако, в то время по учебному плану алтайской литературе отводился только 1 час в неделю, что, естественно, ограничивало возможности и учащихся, и учителей. В связи с этим вводились факультативные курсы по родной литературе.

В целом содержание учебников 60-70-х годов не лишены классового, партийного подхода к литературе, особо подчеркивался метод социалистического реализма. Произведения для изучения в школе подбирались зачастую не по художественной значимости, а по заранее указанным критериям.

В 80-е годы совершенствуются действующие программы и учебники по алтайской литературе. Хронологическое изучение литературы, отодвинуто назад, еще на один класс. С 8 по 10-е классы в учебниках дан обстоятельный анализ изучаемых произведений. В частности, в учебнике "Алтайская литература" для 8 класса имеются сведения о собирании и исследовании фольклора, учащиеся знакомятся с творчеством дореволюционного писателя М.В. Чевалкова, и курс завершается

двадцатыми годами нашего столетия. Курс литературы для 9 класса начинается с 30-х годов и кончается 50-ми годами. В учебник 10 класса включены произведения современных писателей. В этих учебниках давались краткие сведения о творчестве писателей и тексты для изучения. В предисловии учебника для 8 класса прослеживается историческая судьба алтайцев, в обзорных статьях дается характеристика эпохи.

Творчество писателей подразделяется на жанры, точнее, дается анализ лирики, прозы, драматургии. В этих учебниках также отражены взаимосвязи алтайской и русской литературы.

Заметим, по программе, изданной в 1985 г., впервые отдельной книгой создавались и учебники, и хрестоматии.

При подготовке учебников пришлось внести некоторые коррективы. В частности, совершенно новым учебником является “Алтайская литература” для 9-10 классов, где дается монографическое описание жизни и творчества алтайских писателей.¹¹ Здесь впервые удалось проследить поступательное движение художественной мысли. Однако, заметно отсутствие обзорных тем, которые были намечены в предыдущих учебниках, слабо раскрыты теоретические вопросы литературы. Лишними оказались и сведения о жизни некоторых современных писателей.

Движение общественной и духовной жизни, развитие науки и культуры требует дальнейшего совершенствования структуры литературного образования, научной разработки его основ, начиная с дошкольного возраста до окончания школы.

В 1990 г. коллектив авторов, опираясь на основные положения Концепции национальных школ,¹² руководствуясь “Рекомендацией к составлению программ по родной литературе для национальных школ РСФСР” (М., 1988), попытался создать целостную систему литературного образования, включающего в себя не только родную литературу, но и переводную русскую классическую, многонациональную и зарубежную литературу в их взаимосвязи.¹³

При изучении родной литературы основное внимание уделено обычаям, традициям, истории и культуре алтайцев. Такая группировка материала позволяет глубже изучить особенности собственно

национальной литературы. После этого идет процесс освоения культуры других народов. Во всех классах изучение литературы начинается с раздела “Устная поэзия народа”, где предусмотрено изучение фольклора не только алтайцев, но и других народов Сибирского региона, России и зарубежных стран.

При подготовке учебников составители испытывали определенные трудности, связанные с отсутствием детской литературы и доброкачественных переводов. Что касается переводов, то до сего времени переводят не с оригинала, а с русского подстрочника, а это, безусловно, оставляет ряд неточностей.

В программу, изданную в 1990 г., вносится ряд существенных изменений, связанных с периодизацией алтайской литературы. В 9 классе преимущественное предпочтение отдается изучению фольклора. Причем развитие фольклора и литературы дается в контексте тюркоязычных литератур Сибири. Далее включены материалы из древнетюркской литературы VI-VIII вв. Курс заканчивается изучением алтайской литературы середины XIX - начала XX вв. Этот период знаменателен литературным наследием М.В. Чевалкова, И.М. Штыгашева и Г.И. Чорос-Гуркина, творчество которых развивалось на двуязычной основе. Содержание курса 10 класса охватывает 20-е, 30-е и 40-е годы XX в. Особым разделом выделяется творчество репрессированных писателей. В 30-е годы плодотворно развивается и переводческая деятельность алтайских писателей. Активно переводятся произведения Пушкина, Крылова, Шолохова, Островского и т.д. Особым разделом в 10 классе будет раздел “Произведения старейших писателей”, куда войдет творчество А. Саруевой, И. Кочеева, С. Суразакова, И. Шодоева и других. По хронологии они должны изучаться в 11 классе, но содержание этого курса перегружено, в связи с чем вынуждены пополнить предыдущий курс. Целесообразно также введение раздела “Алтай в творчестве русских писателей”.

Курс литературы 11 класса содержит произведения только современных писателей. Монографически изучается творчество более 10 писателей. Творческая деятельность отдельных из них предполагается осветить многогранно. В разделе “Мировая художественная литература” имеются переводы не только европейской, но и восточной литературы.

Говоря о переводной литературе, следует сказать, что алтайские дети изучают в школе произведения Ч. Айтматова, К. Кулиева, С. Тока, М. Карима, М. Джалиля, И. Гоголева, М. Кильчичакова, В. Распутина и других. Из зарубежной литературы дети алтайцев знакомятся с произведениями Б. Брехта, Г. Гейне, Д. Лондона, Н. Хикмета, С. Экзюпери и других. Это в основном переведенные на алтайский язык произведения. В дальнейшем для продуктивности нашей работы необходимо воспользоваться классическими произведениями писателей Сибирского региона.

Чтение лекций по методике преподавания алтайской литературы практикуется в алтайском отделении Горно-Алтайского пединститута (ныне госуниверситета) с 1957 г. Программа по этой дисциплине издана в 1987 г.¹⁴ Однако, следует заметить, что учебные пособия созданы лишь в 90-е годы. До этого студенты пользовались учебными пособиями С.С. Суразакова “Устное поэтическое творчество алтайцев” (1960 г.) и “Алтайская литература” (1962 г.). В 1997 г. подготовлена программа по курсу “История алтайской литературы” и изданы пособия для студентов и учителей алтаеведов.¹⁵ Велика заслуга Института гуманитарных исследований в обеспечении республиканских школ и госуниверситета открытиями академической науки. Многие сотрудники являются авторами школьных и вузовских программ и учебно-методической литературы.

Таким образом, в последние годы издано немало исследований по изучению фольклорных и литературных произведений. Учителям остается лишь творчески применить их в своей работе.

Примечания

- ¹ *Чевалков М.В.* Чаболкоктун журуми // Радлов В.В. Образцы народной литературы тюркских племен, живущих в Южной Сибири и Джунгарской степи. СПб., 1866; Он же. Поучительные статьи в стихах и прозе. Казань, 1872, 1881, 1893.
- ² *Каланаков Н.А.* Кызыл кун (Красное солнышко). Барнаул, 1921; *Он же.* Алтайдын эн толитан ууренер бичиги. (Букварь на алтайском языке). М., 1924.
- ³ *Мундус-Эдоков М.В.* Ойрот школ (Баштанны кычырар бичик – Первая книга для чтения). М., 1924; *Соколов И.К.* Ойрот школ (Экинги кырырар бичик – Вторая книга для чтения). М., 1927; *Тозыяков А.В., Мундус-Эдоков М.В.* Эзинелу бичик. М., 1925; *Он же.* Тан чолмон. Улалу, 1928.
- ⁴ *Мундус-Эдоков М.В.* Тан чолмон, с. 3.
- ⁵ *Каланаков Н.А.* Кычырар книге (2 кл.). Новосибирск, 1933; *Он же.* Кычырар книге (3 кл.). Новосибирск, 1934.

- ⁶ Чагат-Строев П.А. Литературанын хрестоматиязы (4 кл.). Новосибирск, 1934; Филатов К. Литературанын хрестоматиязы (3 кл.). Новосибирск, 1935.
- ⁷ Программа по литературному чтению для ойротских национальных школ. (Составитель Тошачкова Т.М.). Барнаул, 1941.
- ⁸ Суразаков С.С. О состоянии совершенной алтайской литературы // Вопросы развития алтайского языка и литературы. Горно-Алтайск, 1954, с. 120.
- ⁹ Торол литература (Родная литература) для 5 кл. (1951); для 6 кл. (1952); для 7 кл. (1952).
- ¹⁰ V-VIII класстарды торол литературанын программасы. Программа по родной литературе (V-VIII кл.). Горно-Алтайск, 1954.
- ¹¹ Алтай литература (Алтайская литература) для 9-10 кл. (Авторы: С.М. Каташев, Р.А. Палкина, Н.М. Киндикова, Ф.Т. Самыкова). Горно-Алтайск, 1988.
- ¹² Концепция национальных школ республики Алтай. Горно-Алтайск, 1993.
- ¹³ Программа по алтайской литературе (5-11 кл.). (Составители З.С. Казагачева, Н.М. Киндикова, Ф.Т. Самыкова). Горно-Алтайск, 1990.
- ¹⁴ Алтай литературанын программасы. Горно-Алтайск, 1987.
- ¹⁵ Алтай литературанын туукизи. Горно-Алтайск, 1997; Киндикова Н.М. Поэтика современной алтайской лирики. Горно-Алтайск, 1994; Она же. Алтайская литература в новом прочтении. Горно-Алтайск, 1998; Она же. Изучение алтайской литературы в старших классах. Горно-Алтайск, 1994; Она же. Изучение алтайской литературы в школе. Горно-Алтайск, 1995.

СОВМЕСТИМОСТЬ И ВЗАИМОПРОНИКНОВЕНИЕ КУЛЬТУР КАК ОСНОВА СТАБИЛЬНОСТИ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Для каждой из двух основных местных этнических общностей Ханты-Мансийского автономного округа характерна четкая традиционно-религиозная принадлежность: русские по традиции – православные, а коренное национальное население привержено уходящим в глубь времен своеобразным местным “языческим” верованиям.

По данным социологических опросов в национально-смешанных поселениях Березовского, Октябрьского и Ханты-Мансийского районов к настоящему времени 35.8% русских жителей православные верующие, 31% из числа коренных национальностей придерживаются своих традиционных верований. Между верой и неверием колеблются 19.1% русских и 13.8% жителей коренных национальностей. К неверующим относят себя 32.2% первых и 23.2% вторых.

Утверждению о четкой традиционно-религиозной принадлежности каждой из двух названных этнических групп не противоречит то, что значительная часть представителей как одной, так и другой, в собственно религиозном смысле является неверующей. Ибо традиционно-культурное содержание вероучений не сводится к исключительно религиозному смыслу. Выразительной приметой особенностей нынешней обстановки в этом плане является то, что *традиционно-культурная* принадлежность к определенному вероучению осознается людьми чаще всего независимо от их отношения к религии как таковой. И более того, среди подавляющего большинства религиозно неверующих людей отсутствует негативно-оценочное отношение к религиозно мотивируемым формам поведения; неверующие в массе своей уважительно относятся к мировоззренческому выбору верующих. Это видно из того, в частности, что подавляющее большинство опрошенных нами людей, независимо от того, являются ли они верующими или неверующими, признает, что религия помогает решать те или иные жизненно важные задачи. Считают же, что религия не помогает решать никакие жизненные проблемы только 9.4% русских и 8.5% представителей малочисленных народностей.

Правда, терпимость несколько менее распространена в отношениях верующих к убеждениям нерелигиозных людей. Является ли это “пережитком” или это нечто недавно возникшее – вопросы, требующие отдельного изучения. Но как бы то ни было, очевидно то, что последнее обстоятельство – лишь нюанс, не меняющий общей картины.

В целом, к настоящему времени, – если говорить конкретно о том культурном ареале, который входит в сферу воздействия местных традиционных вероучений, взаимная терпимость верующих и неверующих к мировоззрениям друг друга способствует воспроизводству традиционно-культурной идентичности каждой из двух основных местных этнических групп, их внутренней целостности.

Думается, что произошедшее за последние годы изживание предубеждений верующих и неверующих относительно мировоззрений друг друга способствует изживанию предубеждений и межрелигиозного плана. А значит, благоприятствует дальнейшему взаимопроникновению культур, упрочению исторически сложившихся местных межэтнических сообществ.

Дело в том, что несмотря на то, что в ходе распространения православия на Севере имели место элементы его насильственного насаждения в среде северных народов за счет попыток “искоренения” традиционных верований, православная христианизация создавала и важнейшие предпосылки, выступала основанием и фактором взаимопроникновения русской и аборигенной культур. Наши опросы показали, что наряду с сохранением в исторической памяти аборигенного населения элементов негативного опыта христианизации, большинство этого населения – в части, имеющей определенное мнение по данному вопросу, – считает, что распространение православия в районах проживания народов Севера сыграло в целом положительную роль в их жизни. Таково мнение в общей сложности 40.8% жителей коренных национальностей. 43.4% из них затруднились дать ответ на этот вопрос. И только 14.3% из представителей малочисленных народов считают, что распространение христианства играло отрицательную роль. Распределение мнений по этому вопросу в среде коренного национального населения очень близко, кстати, к таковому в русской среде. Положительно роль христианизации в жизни народов Севера оценили

45% русских, затруднились дать ответ 46.2%, а дали отрицательную оценку 10.6% русских жителей.

Конечно, в отношениях православной и местных “языческих” культур православная культура играла ведущую, доминирующую роль. Тем не менее, в местах совместного проживания русского и аборигенного населения происходило не одностороннее культурное воздействие, а именно взаимодействие культур. Между прочим, сами исторически сложившиеся формы взаимного восприятия традиционных верований друг друга являются как раз очень выразительным примером высокой степени взаимопроникновения русской и аборигенной культур. Так, с одной стороны, заметная доля (11.8%) аборигенного населения является православно верующей, а еще более значительная его часть (17.4%) придерживается одновременно и традиционных верований своих народностей, и православной веры. С другой стороны, определенная доля (6.5%) русских также наряду с приверженностью православию придерживаются и “языческих” верований. А еще некоторое, пусть и очень незначительное, число местных русских, оставаясь безразличным к православию, придерживается традиционных верований северных народностей; таких – 2.6%.

Надо добавить, что в описываемой религиозной ситуации двоеверие не обязательно представляет собой только временную фазу перехода от одной веры к другой. Оно ведет к образованию и устойчивых синкретических, православно-“языческих” или “язычески”-православных форм религиозности. Нравится это кому-то или нет, но в действительности наличие всей этой гаммы форм религиозности – естественно-исторически сложившаяся реальность и положительное выражение глубокой взаимной совместимости этнических культур. Исторический опыт православного миссионерства среди народов Севера показал, что в случаях, когда принималась установка на их христианизацию путем искоренения родных им верований, то мало того, что такая цель не достигалась, но еще и обязательно создавалась напряженность в межэтнических отношениях.

Сейчас положение отличается не только тем, что православная церковь действует в правовом поле, не дающем ей миссионерских преимуществ, но и тем, что как ее иерархи, так и священнослужители на

местах критически переосмысливают прежний миссионерский опыт, отказываясь от его ошибочных моментов. Насколько мы можем судить по личным наблюдениям на местах, к настоящему времени отношение православной церкви и ее священнослужителей к традиционным верованиям северных этносов изменяется в направлении осознанного признания их права на равнодостойное место в диалоге культур. Эта позиция церкви соответствует преобладающему среди местных жителей представлению о совместимости, способности православия и традиционных верований северных народов “уживаться” ныне без ущерба друг для друга в здешних краях. Затруднились ответить на вопрос: “Совместимы ли, способны ли ныне уживаться без ущерба друг для друга православие и традиционные верования народов Севера?” 30.2% аборигенов и 21.2% русских, но зато 50.2% первых и 69.9% вторых дали на него однозначно положительный ответ, в то время как доля отрицательных мнений намного меньше, соответственно: 10.1% и 7.5%. Показательна в плане настроя на позитивное принятие местными этническими группами культур друг друга близость мнений русских к мнениям аборигенов по вопросу о возможности и желательности возрождения в наше время традиционных верований народов Севера. Не имели на момент опроса мнений по вопросу о возможности традиционных верований 37.8% русских и 29.4% аборигенов. Возможным их возрождение сочли 43.6% русских и 53.8% аборигенов, а невозможным только 15.8% первых и 14.8% вторых. По вопросу о желательности или нежелательности возрождения традиционных аборигенных верований затруднились высказаться 32.9% русских и 21.1% лиц коренных национальностей, желательным же его сочли 50% русских и 69.9% аборигенов, а нежелательным только 10.3% первых и 7.6% вторых.

Отмеченная ранее эволюция отношения православной церкви к традиционным верованиям, на наш взгляд, совершенно естественна, кроме того что она соответствует местным настроениям, еще и потому, что она есть ни что иное как один из моментов осознания результатов и собственной деятельности церкви в качестве культурно-исторической организации, деятельности, порождавшей и синкретические формы религиозности. Это осознание, думается нам, очень важно для

нормального существования и сосуществования разнообразных, в том числе синкретических форм религиозности, являющихся выражением взаимопроникновения русской и аборигенных культур.

Прогрессивный и перспективный характер отмеченных форм религиозности как форм культурного синтеза состоит в том, что они выступают основанием целостности местных межэтнических сообществ, фактором стабильности межэтнических отношений, но одновременно и способом воспроизводства в современных условиях самобытности культур и самой этничности малочисленных народов Севера.

Наш анализ, показывающий высокую степень совместимости и взаимопроникновения русской и северных аборигенных культур, совместимость и взаимопроникновение даже на самом фундаментальном уровне – уровне мировоззренческом, духовном, является еще одним из подтверждений того, что Россия есть особая органически целостная, евразийская, цивилизация – государство.

Это стало возможным вследствие того, что этногенез русских как государствообразующего этноса и становление России как государства, колыбели российской цивилизации, уже в своих истоках происходили в особой геополитической обстановке – в обстановке военно-политического давления на пространства Евразии ранее сложившихся народов и цивилизаций Запада и Востока. Это вынуждало русских и Россию к занятию оборонительной позиции. С другой стороны, в основном мирный путь расширения российской цивилизации был обусловлен тем, что соседствующие со становящимся русским этносом племена объединялись вокруг него в поисках защиты от агрессоров извне Евразии и для замирения внутренних межэтнических усобиц. Поэтому, во-первых, русский этнос в своем этногенезе имел не только славянские корни, но и вобрал в себя угро-финские и тюркские элементы. А во-вторых, российская цивилизация уже в своих истоках складывалась как полиэтничное государство. Военно-завоевательный момент присутствовал, но только как вспомогательный. Нужда в нем чаще всего появлялась лишь как в средстве “подравнивания” и укрепления естественных рубежей цивилизации. Прежде всего, в геополитически ключевых для обороны Евразии ее регионах, таких, например, как некоторые районы Кавказа, Прибалтики и др. (Нынешняя

беспрецедентная эскалация военных конфликтов на территории исторической России не опровергает сказанного, ибо она является не выражением российской цивилизационной идентичности, а, напротив, такого социального кризиса, который как раз угрожает основам российской цивилизации). Россия, в отличие от Запада, никогда, даже и тогда, когда как государство официально носила этот титул, не была империей в западном смысле: не была империалистической, военно-политической цивилизацией. Не только не делала захватов территорий за пределами своего естественного местообитания, но и в пределах государства в общем и целом не стремилась к превращению каких-либо этносов и территорий в объекты эксплуатации, в средство процветания некой исконно русской “метрополии”.

Югорская земля – один из наиболее древних регионов российской евразийской цивилизации, одна из ее краеугольных опор. Взаимодействие русского этноса с народами Югры, русское распространение и присутствие в Югре в дошедших до нас летописных источниках фиксируется уже с XI века. Но очевидно, что взаимодействие восточно-славянских племен с племенами финно-угорской и самодийской языковых групп, предками нынешних хантов, манси, ненцев, уходит своими корнями в еще более глубокую древность. В частности, представляется достаточно убедительной выдвинутая недавно гипотеза о многовековом соседстве и взаимодействии восточных славян и предков ханты и манси на территориях Восточной Европы еще с начала первого тысячелетия н.э. вплоть, по крайней мере, VII века н.э., с которого, предположительно, началась миграция последних на востоке, за Урал, в места теперешнего их расселения.¹ Не исключено поэтому, что сложившаяся за вторую половину второго тысячелетия н.э. органичная взаимосвязь русской и аборигенных культур Югорской земли является не только непосредственным результатом этого периода, но и имеет предпосылки в упомянутом, гораздо более древнем, периоде.

Но как бы то ни было, чувства нераздельности собственной исторической судьбы с русской исторической судьбой, с судьбой российского государства – совершенно неотъемлемые моменты этнического сознания малочисленных народов Югры; моменты, укорененные в глубинном, мировоззренческом содержании их сознания.

Надо сказать, что в этом отношении тип этнического сознания северных аборигенных народов России капитально отличается от типа этнического сознания многих аборигенных народов западных стран, особенно Соединенных Штатов. В сознании аборигенных народов западных стран доминирует отчужденность от ценностей западной цивилизации и государственности. А в США эта отчужденность возводится аборигенами в принцип и доводится до противопоставления себя остальному американскому обществу и государству. “Противопоставление индейских народов американскому правительству, американскому государству в целом – характерная черта идеологии коренных американцев.”² В стране, где создание государства сопровождалось этноцидом и изгнанием аборигенов с их земель в резервации, естественно то, что “антиамериканизм индейцев питается не только их насущными проблемами, но и историческими традициями, составляющими важный элемент их этнического самосознания.”³

Конечно, и этническое сознание аборигенов России хранит память об эпизодах стычек и конфликтов в русско-аборигенных отношениях, о тех или иных эпизодах и периодах, когда российское государство представало как чуждая аборигенам сила. Но это были только эпизоды, эпизоды, к тому же никогда не переходившие в фазу жестокой истребительской политики. Потому-то русские и местным населением никогда не воспринимались как колонизаторы-захватчики. Герой одного из произведений хантыйского писателя Е.Д. Айпина, молодой хант, вступает по этому поводу в следующий диалог с гостьей из Америки, исследовательницей образа жизни аборигенов. Она утверждает: “Колонизаторы английские, французские, испанские, русские и прочие. Будь они в Америке, в Африке или в Сибири. Все они одинаковые, все одного цвета”. Хант в ответ недоумевает: “Колонизаторы русские?” А потом подчеркивает самое разительное и очевидное, что отличало русских от европейцев: “они не снимали скальпы. Даже в царские времена.”⁴ Более того, несмотря на то, что в истории русско-аборигенных отношений случалось всякое, движение русских в сибирские северные края осознавалось коренным населением в целом не как зло, а как благо. Вследствие чего с давних времен в сознании народностей Югры стало безусловно доминировать общее им

с русскими чувство принадлежности к российской цивилизации и культуре, к российской государственности.

Особенно драматичным испытанием на пути становления общероссийского плана этнического самосознания обско-угорских народностей стали события, связанные с походом дружины Ермака в Сибирь с целью разгрома ханства Кучума, на стороне которого, как данники, первоначально выступили и югорские воины. События завершились окончательным выбором северных народов в пользу союза с русскими, с Россией.

Художественно впечатляющую и аналитически убедительную попытку осмыслить этот выбор своего народа предпринял мансийский писатель и поэт Юван Шесталов. Дух предков, Слово-песня поведал поэту и нам о том далеком времени: “Врагами были народы на земле. Кривые татарские сабли сверкали с юга, требуя ясак. С севера черноликие люди-самоеды нападали, уводя жен в рабство. С запада теснили нас торговые люди – коми-зыряне, отнимая землю, реки, урочища соболиные. Приходилось держать в одной руке стрелу, в другой – саблю-молнию”.

И дальше: “В то сумрачное время каждое племя винило другое и поднимало свой меч. А великие шаманы обращались к духам так:

Настало мгновение,
Когда прославленному роду
Угрожает чума черной смерти
Со стороны злых духов.
Светлые духи великой земли,
Ушедшие поколения предков,
Не смотрите косо на нас.
Настало мгновение,
Когда заколебалась
Основа нижнего мира.
С чувством мудрой
Богини Сорни-най
Произносим мы заклинания,
Призывая свет и понимание.
Настал день, когда против огня и меча
Мы поднимаем слово,
Повторяя великие заклинания
О мире...

Так мы встали на сторону русских... Связав с ними судьбу, обрели мир. В согласии и жить бы нам да добра наживать!”⁵

Обратим внимание на то чтоб союз с русскими, как его воспринимает поэт, выражая в слове судьбоносный выбор своего народа, освящен духовно – на него испрошена санкция духов и богов Югорской земли, а, значит, он существует в горизонте вечной жизни народа.

Разное случалось и в советскую эпоху. Но что бы не случилось – это не поколебало исторический выбор коренных народов Югры. Так, в вышедшем в свет в 1990 г. романе “Ханты, или Звезда Утренней Зари” Еремей Айпин передает замечательную хантыйскую легенду о В.И. Ленине, основателе Советского государства. “Когда-то в давние времена Ленин побывал среди нашего народа, – рассказывали ханты. – Побывал в наших краях, проехал по этим землям, останавливался в каждом селении, разговаривал с людьми: с охотниками и рыбаками, с их женами и детьми, с древними стариками. Смотрел, как они живут, расспрашивал, в чем нуждаются, о чем думают, о чем мечтают, каким представляют свое будущее. Так он объехал всю Югру, землю остяков и вогулов – от Уральских гор до Енисея, от Тобольска до побережья Ледовитого океана. Летом на лодке, а зимой на оленях. А в верховья глухих речек и в глубину урманов, где жили одна или две семьи, он, как говорили старики, “просто глаз посылал” (“Алы сам катэх” – и в прямом, и в переносном смысле – “зрение внутреннее”...) – и сразу вникал во все, все охватывал... Затем ступил на земли других народов Севера. Исходив всю планету и познакомившись со всеми народами, он вернулся в главный русский город и взялся творить Партию. Сотворив Партию, он сотворил Революцию. Сотворив Революцию, он сотворил Советскую власть. И сказал: “Люди Земли, стройте свое будущее. Будущее должно быть счастливым...”⁶

Союз с русскими, союз Югры с русской столицей под сенью идеи и дел Ленина, воплотившихся в советской системе, в советской власти, осмысливается в легенде, то есть народным сознанием хантов, как предвестие счастливого союза всех народов планеты.

Но дело даже не столько в предпочтении народным сознанием той или иной конкретно-исторической формы социальной системы и российской системы власти, сколько в глубинном ощущении

непреходящей значимости для северных народностей союза с русскими, сопричастности российской государственности как таковой.

В подтверждении сказанного мы хотели бы теперь привести еще один, очень выразительный пример. Пример озабоченности проблемой прочности межэтнических русско-аборигенных связей и сопричастности российской государственности; озабоченности, порожденной уже нынешним кризисным периодом. Эта озабоченность звучит в размышлениях одного из промысловиков-хантов, как говорят, “простого человека”, заботы которого, однако, вовсе не замыкаются в круге простых житейских нужд. Вес его размышлениям придает и то, что он, по его собственному признанию, – “шаман маленько”. Прочитируем некоторые высказывания по газетной публикации: “Кто нас спасет, кроме Торума?! (Монолог Леонида Сопочина без редакционной правки)”. Прочитируем и мы, естественно, без правки. “Нефтяники, – жалуется Л. Сопочин, – разрыли наше кладбище, тридцать могил моих предков тут было. Теперь череп, кости валяются. Разве люди так делают, это звериные повадки! Надо жить дружно, как друзья – нефтяник или охотник, хант или русский. А тех, кто могилы раскопали, все равно рано или поздно Бог накажет.” Далее предметом его размышлений становится состояние дел в государстве: “Слышал я о строительстве коммунизма, советской власти, а еще говорят, что Бога нет. Сейчас валится Москва стал. Если совсем свергнется Москва, как думают начальство, министерства жить? Вот пусть узнают, Бог есть или нет. Каша не вареная будет, хлеб не печеная будет. Надо нас, земляков, послушать сейчас, пока не поздно.

Один шаг состоялся. Если этот шаг вперед шагнут наши начальники, то рухнутя и не вернутся больше. И голоса их на небесах не будет записан со всеми планетами”.

И в заключении, Л. Сопочин говорит о значении традиционной веры в этническом выживании своего народа: «Сейчас при врачах рождаются, но половина нашей крови переходит к русским. Свою национальность половина хантов забывает. Поэтому нас мало – хантов и ненцев остается в тайге и ее остался один четвертый уголок.

Если и это убрать, то уже никакая власть не воздержит, а только наш великий Бог Торум. Он величайший, великий перед нами. Надо ему молиться, надо верить, надо опомниться о нем».⁷

Итак, движущий импульс этих рассуждений – потребность быть в дружбе с русскими в любом случае, в частности, не зависимо и от того, каков их род занятий, профессий. Людям, пришедшим в северные края добывать нефть, ханты, уверен он, тоже должны стать и быть друзьями. Те, кто разрыли могилы предков охотника-ханта плохи, конечно же, совсем не потому, думает он, что они нефтяники, а потому, что забыли о священном; и не ему, человеку, их карать – их “Бог накажет”. Он видит опасность для себя и своих земляков в том, что на смену времени “строительства коммунизма, советской власти”, – а это само по себе для него было свидетельством того, что Бог есть, – пришло время, когда российская власть как таковая стала падать – “Москва валиться стал”. Он потому не знает, Божья ли эта новая слабая власть, что при таком ее отношении и делам в стране “каша не вареная будет, хлеб не печеная будет”. Власть, чтобы не пасть окончательно, не уйти в забвение, должна “нас, земляков, послушать сейчас, пока не поздно”. Но если и сами ханты забудут веру предков, своего “великого Бога Торума”, то уже никакая власть не спасет их как народ.

Заботы нашего современника, охотника-ханта, “шамана маленько”, как видим, все о том же, о заповеданном предками: о сохранении и упрочении дружбы с русскими, о прочности российской государственности, о бережении традиционной веры. Он, человек из народа, – истинный выразитель духа своего народа; этноса, глубинным образом приверженного ценностям российской цивилизации.

Не случайно, что прежде всего против этих устоев российской цивилизации направлена ныне информационная агрессия со стороны сил, стремящихся установить на планете “новый мировой порядок”, т.е. мировую “гегемонию” Запада во главе с США. Одним из недавних идеологических замыслов, призванных обеспечивать достижение этой цели, являются, в частности, теория цивилизаций и сценарий возможного исхода их борьбы в пользу Запада, выдвинутые влиятельным американским политологом С. Хантингтоном. Выделяя цивилизации по признаку общности религии и биогенетического родства

этносов, он постулирует среди нескольких других основных цивилизаций существование и так называемой “славяно-православной” цивилизации. Отсюда и напрашивающийся вывод: Россия, населенная и неславянскими этносами, исповедующими в том числе и не православие, а иные религии, будто бы обречена быть “расколотой страной”,⁸ иначе сказать, – “расколотым государством”.

Но российская цивилизационная идентичность, подчеркнем еще раз, не сводится лишь к своему славяно-православному ядру, а является именно евразийской. В теории Ханнингтона, просто-напросто игнорируются результаты глубоких историософских и культурологических исследований и дискурсов на эту тему наших отечественных авторов, особенно мыслителей-евразийцев, у которых идея евразийской сущности России специально разносторонне обоснована,⁹ и труды которых, создававшиеся в основном в эмиграции, получили ведь широкую известность в Европе и везде в мире. Поэтому совершенно очевидно, что создатель этой теории, как и многие идеологи “нового мирового порядка”, руководствуются не стремлением к объективности, а чисто идеологическим замыслом: создать такой заведомо искаженный образ российской цивилизационной идентичности, имплантация которого в сознание россиян, в содержание этнических сознаний российских народов изнутри бы разрушала духовные устои России, подобно тому, как прозападный курс “радикальных реформ” разрушает ее социально-экономический потенциал. Правда, как показали и наши исследования, в области духовной, устои нашей цивилизации все-таки настолько глубоки и прочны, что до сих пор они удерживают на себе, и, надо надеется, - будут удерживать впредь, всю конструкцию нашей цивилизации. Благодаря чему не беспочвенны и наши надежды на выход из кризиса, на грядущее возрождение России и ее регионов.

Тем не менее, практические формы информационно-идеологической агрессии против российских духовных устоев мы можем наблюдать и непосредственно в районах Севера. Речь идет, в первую очередь, о протестантском, главным образом – зарубежном, миссионерстве. Действительно, активную деятельность зарубежных миссионеров в местах, где население исповедует с давних пор исключительно традиционные российские религии, православие и ислам, или

придерживается традиционных верований народов Севера, трудно охарактеризовать иначе, чем как пропагандистскую и агитационную экспансию. Особенно выделяются своей активностью баптистские секты из США и Англии. Протестантские миссионеры добираются зачастую даже до весьма труднодоступных небольших поселений. Таких, как например, мансийские деревни Кимкьясуй и Ламбовож в Березовском районе. Скажем прямо: роль этой протестантской миссионерской активности в плане межэтнических отношений и воспроизводства местных этнических культур никак нельзя признать конструктивной, но следует оценить как, по меньшей мере, – потенциально деструктивную.

Дело в том, что протестантские миссионеры утверждают принятые в тех или иных сектах догматы и нормы поведения среди будущих предполагаемых сторонников не столько для раскрытия самооценности этих догматов и норм, сколько для, если иногда и мягкого по форме, но зато всегда жесткого по существу, противопоставления местным отечественным религиозным и культурным нормам. Не случайно, что и обращенные или склоняющиеся к обращению в сектанство отдельные местные жители, как мы могли убедиться из нескольких случившихся у нас бесед, на первый план в мотивировке своего обращения выдвигают именно агрессивное отрицание достоинства, ценности отечественных религиозных и культурных традиций. Следовательно, протестантская миссионерская активность оказывается направленной на разрушение духовных скреп местных межэтнических сообществ и оснований самобытности этнических культур. Правда, нельзя сказать, что протестантская миссионерская активность привела к впечатляющим результатам в интересующих нас районах: обращенные исчисляются, по всей вероятности, не более, чем единицами. Впрочем, ведь совсем не похоже и на то, что миссионерская экспансия уже выдохлась.

Помимо внутренних естественно-исторически выработанных механизмов самозащиты целостности и самобытности местных межэтнических сообществ и этносов свою функцию в этом отношении должны выполнять и институционально-правовые механизмы. В предотвращении разрушительных для местных культур и этносов последствий миссионерской экспансии сект, особенно – зарубежных,

особую роль призван служить недавно принятый федеральный закон, основательно регламентирующий деятельность религиозных объединений.

Но в применении общенациональных актов в конкретных обстоятельствах и в конкретных регионах всегда существует проблема неизбежности “зазора” между возможностями правовой регламентации, предоставляемыми федеральным законом и местными потребностями. В данном случае мы имеем в виду в первую очередь вот что. Как бы не адаптировать механизмы применения общенационального закона о религиозных объединениях к потребностям округа все равно вследствие неистребимости известного момента формализма принципа “свободы совести” он, этот принцип, предоставит некоторую степень “свободы” и для сектантской агрессии против традиционных религий, образующих духовные основания местных этнокультурных сообществ.

Выход из положения должен быть найден благодаря деятельности системы местного самоуправления. Органы местного самоуправления тоже, конечно, как и любые иные инстанции, не могут решать обозначенную проблему, выходя за рамки закона о религиозных объединениях. Следовательно, они не могут обеспечивать какие-то особые преимущества в деятельности религиозных объединений, вероучения которых традиционно исповедуются местным населением, сравнительно с иными религиозными организациями, в том числе – сравнительно с протестантскими сектами, коль скоро последние сами не претупают рамки закона. Но местные органы самоуправления, не имея права предоставлять преимущества традиционным религиям именно как религиям, не только имеют право, но и просто обязаны всемерно заботиться о традиционных культурах, являющихся общим достоянием местного населения – и верующего, и неверующего.

Такой подход не исключает поддержку традиционных религий, но не как специализированных организаций, тем более юридических лиц, а в той мере, в какой их ценностно-мировоззренческое содержание нашло воплощение в ритуализированных формах массового поведения или, иначе говоря, – в том, что называют живой народной культурой. И фактически такой подход уже намечается и начинает проводиться в жизнь местными органами самоуправления районов округа. Мы могли это видеть, в частности, в тех районах, в которых удалось побывать в ходе

наших социологических экспедиций. В беседах на местах идею о необходимости поддержки традиционной культуры и притом именно живой культуры, культуры, воплощенной в живых ритуальных формах, в особенно отчетливом, продуманном виде удалось услышать от Главы местного самоуправления Березовского района А.И. Пермякова. Эта идея положена в районе в основу целой программы организационной и финансовой поддержки народных праздников календарного цикла. Большой упор пока сделан на поддержку аборигенной традиционной культуры, но есть и понимание того, что следует шире вводить в эту программу русские национальные календарные праздники. Важно же то, что любой такого рода праздник в национально-смешанных поселениях становится общим, служит целям взаимопознания культур, упрочения местных межэтнических сообществ.

Но чтобы регулирование межконфессиональных отношений и других сторон местной жизни могло осуществляться успешно, необходимо осознание и решение актуальных организационно-управленческих и правовых проблем развития самой системы местного самоуправления.

Примечания

- ¹ Федорова М.В. Славяне, мордва и анты (к вопросу о языковых связях) // Стерх. Религия. Культура, 1993, № 1 (3).
- ² Коренное население Северной Америки в современном мире. М., 1990, с. 323.
- ³ Там же, с. 323.
- ⁴ Айтин Еремей. Ханты или Звезда Утренней Зари. М., 1990, с. 305.
- ⁵ Шестаков Юван. Есть ли история у нашего Севера? // Он же. Крик журавля. Свердловск, 1990, с. 35.
- ⁶ Айтин Еремей. Ханты или Звезда Утренней Зари, с. 269-272.
- ⁷ Кто нас спасет кроме Торума? (Монолог Леонида Сопочина без редакционной справки) // Новости Югры, 1995, 28 февраля.
- ⁸ S.Ph. Huntington. The Clash of Civilizations? // Foreign Affairs, 1993, Vol. 72, № 3, p. 22-49; Столкновение цивилизаций? Реферат. // Свободная мысль, 1993, №17-18, с. 17-27.
- ⁹ См. напр.: Мир России – Евразия. М., 1995; Россия между Европой и Азией: Евразийский соблазн. М.1993; Вернадский Г.В. История России. Киевская Русь. М., 1996; Гумилев Л.Н. Ритмы Евразии. М., 1993 и др.

**О РОЛИ ПРАВОСЛАВНЫХ НРАВСТВЕННЫХ ТРАДИЦИЙ
В ПРЕОБРАЖЕНИИ РОССИИ**

Проблема возрождения России не может быть решена без нравственного, духовного преображения страны, основанного на исторических особенностях ее развития, ее ценностных ориентирах на будущее, а также без учета исторического предназначения, места России в мировом сообществе. В чем же состоит историческое призвание и назначение России? По мнению ряда русских философов, например А.С. Хомякова, России суждено в этом мире, мире своекорыстия и эгоизма, насилия и зла, являть высокие жертвы, великие дела, отстаивать племен святое братство, умиротворять народы, поддерживать правду на земле, стоять на страже свободы в человечестве, объединять всех и все в небесном начале любви.¹ Другой русский философ – В. Соловьев – даже будучи “западником”, считал, что Россия имеет в мире особую религиозную задачу. Эта религиозная задача России напрямую связана с Православием. Именно под влиянием Православия складывались главные национальные черты русского характера: набожность, честность, смирение, терпение, незлобие, милосердие и т.п., являющиеся евангельскими добродетелями. Даже само название основной части населения нашей страны – крестьяне – имеет происхождение от слова христиане.

“В самые страшные минуты для нашей Отчизны, когда во всем своем ужасе встал роковой вопрос – быть или не быть России, – двигателем народной мысли и силы всегда являлось именно Православие”, – писал сто лет назад профессор А.А.Церевский.²

Иван Ильин, рассматривая пути духовного обновления русского народа, писал: “...перед нами великая Россия, ее погибель или возрождение... Прежде всего мы не верим и не поверим ни в какую “внешнюю реформу”, которая могла бы спасти нас сама по себе, независимо от внутреннего, душевно-духовного изменения человека... Невозможно, чтобы дрянные люди со злою волею обновили и усовершенствовали общественную жизнь... Человек, в коем Бога нет, превратит всю жизнь в тайное и явное преступление.”³

Понимая всю важность именно нравственного усовершенствования общества, еще в начале перестройки в 1986 г. будущий Патриарх всея Руси Алексей II в письме к М.С. Горбачеву писал о необходимости совместных усилий Церкви и государства в преодолении наметившегося духовно-нравственного кризиса общества. В письме говорилось: "...у Церкви и государства есть общие задачи, которые мы должны вместе осуществлять – это нравственное и духовное здоровье общества". При этом "Церковь должна с нравственных, моральных позиций давать оценку тому, что происходит в обществе, в стране, не всегда следуя официальному курсу."⁴ В отличие от государственной политики, которая подвижна и опосредована множеством факторов текущей ситуации, Православие имеет глубокие традиции, устойчивые ориентиры при принятии каких-либо решений и оценках того или иного события в обществе.

В своем недавнем выступлении патриарх Алексей II говорил: "Часто раздаются голоса, что нужно найти национальную идею. Но разве наш тысячелетний опыт не является такой национальной идеей? Сейчас "всюду восстанавливаются храмы и обители. Но главная наша задача – не восстанавливать стены храмов, а помочь людям реставрировать их искаленные души, вернуть нравственные, духовные основы жизни общества."⁵ Ведь именно благодаря нравственности, которая сама по себе является способом выживания и сохранения народа, возможное успешное развитие общества. Нравственность должна пронизывать все сферы нашей жизни: политику, экономику, культуру, труд и т.д. Без этого невозможны никакие успешные преобразования в России.

Систематическое изложение начал христианской нравственности (или нравственное богословие, христианская этика) ведет свое начало от выдающихся богословов-нравоучителей: Климента Александрийского, Василия Великого, Иоанна Златоуста и др. Начиная с XVI в., нравственное богословие отграничилось от нравственной философии. В то время как нравственная философия ставила себе целью отыскать неизвестные нам нравственные нормы, нравственное богословие исходило из того, что нормы нравственности покоятся в Божественном Откровении. Такой характер имеет нравственное богословие и в России. Система нравственного богословия разрабатывалась в двух направле-

ниях: с одной стороны, в стремлении дать теорию существа и элементов нравственных процессов и, с другой стороны, в выяснении правил поведения, обязанностей людей к Богу, ближним. Это последнее направление охватывает нравственные аспекты всех сторон жизни, в том числе по отношению к государству, семье, власти, науке, искусству, культуре и т.д.⁶

Православие еще тысячу лет назад стало для русского народа не только суммой догматов, но и всеобъемлющим началом жизни и деятельности. С ним связаны также и традиции православного образования и воспитания. Само слово “образование” имело в дореволюционной России несколько иной смысл. Образованным называли человека, который смог раскрыть в себе образ Божий. (Каждый человек, по учению Церкви, это образ Божий, но человек своими грехами его замутняет.) А человека, который просто получил хорошие знания, называли грамотным. Иной человек спросит: “Разве нет хороших честных людей среди неверующих?” “Да, люди, не имеющие веры в Бога, могут тем не менее пользоваться духовностью и нравственностью, которую сформировала предыдущая культура, основанная на религии. Именно это произошло с поколением русских людей, оторванных от сердцевины русской христианской культуры – Православия, но при этом воспринявших в своем воспитании как положительные ориентиры такие понятия христианской культуры, как патриотизм, любовь к детям, целомудрие, скромность, нестяжательность, способность принести себя в жертву ради блага других.” – Так отвечает на этот вопрос православный священник Владимир Переслегин.⁷

А что если бы не было христианских традиций? Отвечая на этот вопрос Ф.М.Достоевский писал: “Если Бога нет, то все дозволено”. На что французский писатель ему отвечает: “Но ведь действительно все позволено, потому что Бога нет.”⁸ По логике дарвиниста, например, нет смысла жертвовать собою, а наоборот, надо вытеснить слабейшего, т.к. это “естественный отбор”. А для нациста олигофрен – не человек и подлежит уничтожению.

Россия, душа которой, несмотря на все перепетии истории, оставалась христианской, противилась этим учениям, не признавая их на

практике. Ведь именно с христианской точки зрения такой подход является безнравственным.”⁹

В чем же суть, основа православного учения о человеке? Как мы уже говорили, в Православном понимании, любой человек, каким бы грешным он ни был, является носителем образа Божия, или, по выражению В.Соловьева, имеет “особую форму абсолютного содержания...”¹⁰ “В человеке кроме животной природы и социально-нравственного закона есть еще третье, высшее начало – духовное мистическое или божественное...”¹¹ Этот образ Божий “теоретически и отвлеченно познается нами в разуме и через разум, а в любви он познается конкретно и жизненно.”¹² И цель жизни человека, – освобождаясь от грехов, раскрыть этот данный ему дар образа Божия в полной мере.

Говоря об особенностях православного учения о человеке В.В. Зенковский писал: “Православное сознание исходит по существу в понимании человека из глубокого чувства его ценности. Радость о человеке, живое ощущение образа Божия в нем, благословение бытию, в нем открывающемуся, – это пасхальное восприятие света и добра в человеке в Православии так сильно, что в нем тонет даже грех и ложь.”¹³

Главным источником и ориентиром для христианина в духовной и нравственной жизни является Евангелие, в котором особое место занимает Нагорная Проповедь. В ней изложены основы духовного, нравственного преображения человека. Начинается Нагорная Проповедь Заповедями Блаженства. Они призывают нас прежде всего понять, что причина чувства неудовлетворенности человека чаще всего заключается в его собственной духовной болезни, а не во внешних обстоятельствах, как нам порой кажется. Заповеди призывают нас осознать свою духовную нищету (немощь) и обратиться за помощью к Богу.

В Заповедях мы слышим также призыв к милосердию, к деятельной любви, которая может выражаться не только в материальной помощи, но и в прощении обид, в посещении больных, в утешении скорбящих, в молитве за ближнего и во многом другом. Духовная мудрость христианина заключается в том, чтобы уметь не пренебрегать “малыми” добрыми делами ради совершения в будущем, как ему кажется, “великих” дел. Великие планы остаются обычно не осуществленными,

малые же добрые дела своим количеством к концу жизни собираются в значительный духовный капитал.¹⁴ Исполнение заповедей Блаженства невозможно без любви. Именно через любовь, благодаря любви происходит, как писал В. Соловьев, восстановление образа Божия в материальном мире, воплощение истинной идеальной человечности.¹⁵

Любовь имеет много форм и оттенков проявления. По учению Церкви, “самым элементарным проявлением любви является недопущение злобы против людей, потом – преодоление желания мести и усилие простить обидчиков; затем, более высокими формами любви являются кроткое терпение неприятностей от людей и оказание помощи тем, которые нам не нравятся. Наконец, чувство жалости к своим врагам, любовь к врагам, молитва за них и желание им добра являются самыми высокими формами любви.”¹⁶

С христианской точки зрения все заповеди едины и направлены к целостному совершенствованию личности. Нарушение одной из них сказывается на всем нравственном состоянии. Это как физическое здоровье. Можно быть крепким во всем, но все решит одна болезнь – и не важно какая, если она ведет к смерти.¹⁷

Итак, заповеди Блаженства, как и весь Новый Завет, явились новой ступенью духовного совершенствования человека. Ветхий Завет не чужд был понятию любви, однако он распространял это чувство только на ближних своих, допуская ненависть к врагам. При этом он ограничивал месть повелением не наносить вреда обидчику больше, чем вред, который получил пострадавший... Это нашло свое отражение, например, в таких указаниях, как “око за око” и “зуб за зуб”. В целом же Ветхозаветные заповеди говорили нам о том, чего нельзя делать. Они призывали к послушанию через принуждение: “не убий”, “не укради” и т.д. и имели силу закона. Новозаветные заповеди, наоборот, зиждятся на любви и говорят о том, что следует делать, призывая к духовному совершенствованию прежде всего самого себя через любовь к своему Создателю и ко всем людям. Таким образом, в Новом Завете действует не уровень Закона, а уровень Благодати, призывающей к любви, милости и прощению. К этому же призывает нас и наш Патриарх Алексий П, говоря, что “выше Закона может быть только Любовь. Выше Права – лишь Милость. И выше Справедливости – лишь Прощение.”¹⁸

Если бы все люди имели любовь друг к другу, тогда не нужны были бы гражданские законы, т.к. в них не было бы необходимости.

Приход веры благодатной на русскую землю преобразил ее и “воссиял и в нас свет разума”, – так писал, воспевая хвалу князю Владимиру, крестившему Русь, митрополит Илларион в своем “Слове о Законе и Благодати.”¹⁹

Принятие христианства на Руси означало прежде всего освобождение от многобожия, разъединявшего славянские племена. Теперь соединились в одном общем типе христианина поляне, северяне, вятичи, кривичи, радимичи и т.д., слившись в нераздельном едином типе православного русского человека.²⁰

Благодаря христианству, стало возможным просвещение славянских народов, развитие письменности и культуры, что отразилось на всем характере их жизнедеятельности. “Из насильника, хищника и угнетателя в язычестве, – как писал А.А. Царевский, – русский народ становится в христианстве навсегда заступником за всех слабых и угнетенных, становится народом-миротворцем, народом-освободителем, который во всю свою, теперь уже многовековую, жизнь... никогда не начинал войны по собственному почину, никогда не предпринимал кровопролития ради себя, ради своей выгоды, прибыли, а всегда только для защиты оскорбляемой своей веры и отчизны православной, или – еще чаще – из-за других, ради меньших во языках людских.”²¹

Христианство становится душой русского народа, основой его национального характера. Для русского человека стали характерными смирение и осознание своей греховности. “Никто, может быть, не осознавал так глубоко свою греховность, как русский человек. И в этом было заветное сокровище его души... Словом – это было то смирение, которое, по слову святых отцов, и одно способно содейть наше спасение”, – писал в 1909 г. епископ Никон.²²

Говоря о роли православных традиций в жизни русского народа, с сожалением следует отметить, что эти традиции начали утрачиваться еще до революции. Это сделало возможным и саму революцию. После же переворота 1917 г. открытое гонение на Церковь привело к насаждению на Руси чуждого ей принципа приоритета материальных ценностей над духовными. По закону о религиозных объединениях от

1929 г. Церковь была лишена права заниматься благотворительной деятельностью. Сфера влияния Церкви на нравственную и духовную жизнь общества была резко ограничена. Забвение нравственных традиций привело к развитию и распространению всевозможных пороков, которые мы видим в современном обществе: росту алкоголизма и наркомании, распространению преступности, развалу семейных отношений, росту беспризорности. Падение нравственных устоев достигло сейчас своей критической отметки. Доктор медицинских наук, профессор Владимир Барабаш приводит страшные цифры, свидетельствующие о начале генетического вырождения русского народа:

- по показателям детской смертности наша страна занимает сейчас одно из первых мест в мире, опередив самых отсталые колонии;
- сейчас каждый четвертый ребенок рождается вне брака, причем многие матери заявляют, что не знают, кто является отцом ее ребенка;
- на тысячу новорожденных – 174 генетически больных и т.д.

Причины генетически обусловленных заболеваний чаще всего связаны с наркоманией и алкоголизмом. “Если только исключить зачатия, произошедшие в состоянии алкогольного опьянения, то показатели детского здоровья в России, – как пишет Владимир Барабаш, – возрастут в десятки раз. Вырождение русского народа прекратится и начнется процесс его возрождения.”²³

Другой нравственной проблемой нашего общества является воровство на всех уровнях. Особенно ярко оно стало проявляться в последнее десятилетие, когда политика рыночных отношений, узаконив грабеж, поставила материальные блага выше духовно-нравственных. Распространившиеся нечестность и воровство дали повод говорить о том, что жульничество является чуть ли не национальной чертой русского характера. Однако это не так. Об этом свидетельствует история. Так, например, англичанин Колинс, долго живший в Москве в качестве придворного врача при царе Алексее Михайловиче, в своих записках с великим уважением отзывался об добросовестности, правдивости и совестливости русских людей. Он свидетельствует, что русские даже не нуждались в клятвах, и редко, только в самых исключительных случаях прибегали к ним... “Благородство и честность старых русских людей

видны и из того уже только обстоятельства, что одна фраза, так часто читаемая в старых судных делах и в договорах: “А буде я не сдержу своего слова, да будет мне стыдно”, – была вернее и надежнее, чем самые предусмотрительные расписки нашего времени.”²⁴

Православная вера требовала от правителей России осознания всей полноты ответственности за судьбу вверенного им Отечества. Падение нравственных принципов в управлении обществом пагубно для будущего России. Об этом Иван Ильин писал: “Чем больше порочности будет гнездиться за ширмами парламента и всех учреждений, тем ближе государство будет к смуте и разрухе, тем непосильнее будут ему исторические испытания. И если этой продажности и порочности будет много, если русские люди будут мерить в жизни все личной жадностью, а не предметным достоинством, – то как возродим Россию? Что противопоставим напору внешних сил, стремящихся насадить коррупцию и разложить наше отечество? Как справимся с соблазнами озлобления, мести фактического захвата (грабежа), лжи, доноса и, главное, продажности? А если не справимся с этими тяготениями и соблазнами, то не возродим Россию, а предадим ее мировой закулисе и разбазарим ее на мировом рынке.”²⁵

С православием была связана и та удивительная сила патриотизма, которая всегда была свойственна русскому народу и помогала ему не раз выстоять в самых тяжелых боях за свое Отечество. Отстаивая свою независимость, русские никогда не питали ни национальной, ни вероисповедальной ненависти к другим народам. “Русский человек, – как писал А.А. Царевский, – как никто в мире, способен не только мирно уживаться, но и искренне сближаться, преданно дружить и с татаринном, и с немцем, и с евреем и т.д., если только эти последние – люди добрые и сами не обижают русского.”²⁶

Чувство патриотизма, любви к своему Отечеству может проявляться не только в условиях боевых действий, но и в повседневной жизни, в том числе, и через отношение к национальной символике. Проведенный “Микрофорумом” опрос новосибирских радиослушателей в августе 1999 г. на тему “Испытываете ли Вы уважение к Российской символике (флагу, гербу, гимну)”, показал, что большинство позвонивших высказывают негативное отношение к новому трехцветному флагу.

Мотивы негативного отношения были разные, начиная с того, что под этим флагом сражались власовцы на стороне фашистов, и, кончая тем, что этот флаг опозорил Б.Н. Ельцин своим правлением. Было высказано и такое мнение, что уважение к российской символике можно вернуть лишь тогда, когда Россия станет сильным, независимым государством. Однако для того, чтобы Россия снова стала таким мощным государством, прежде всего мы должны сами проникнуться любовью и уважением к своему Отечеству, сильно захотеть его возрождения и приложить к этому немалое старание. Без уважения к своей Родине, к ее святыням, без духовно-нравственного прозрения никто нам в этом не поможет. Более того, пользуясь нашей пассивностью и растерянностью в настоящее время, когда на смену бывшим коммунистическим идеалам еще не успели вернуться и обрести полной жизни православные традиции русского народа, стало возможным насаждение чуждой нам идеологии и распространение всевозможных окултных учений и тотальных сект. “Наблюдая нашествие сект, миссионеров из-за рубежа, я думаю, – говорит патриарх Алексий II, – что ими движет не желание просветить наш народ, а желание разделить нас еще по вероисповедному принципу так, как нас разделили по национальной принадлежности, по политическим взглядам. И это продуманная, хорошо финансируемая компания.”²⁷

Такой же диверсией против России является и хорошо финансируемая из-за рубежа программа “Планирование семьи”, которая направлена на радикальные изменения самой модели поведения русских людей, на переориентацию их культурных и нравственных традиций и ценностей, на самоуничтожение, на прекращение рода.²⁸

Однако не время впадать “в отчаяние при виде того, что творится дома”, и считать, что у России все уже потеряно. Как пишет священник В. Переслегин, “народ не смог в одночасье переступить через себя – свой генотип, сформированный Святой Русью. Поэтому только Святой Русью хотим видеть нашу Родину. Всмотритесь в себя, и Вы, надеюсь, подтвердите: никакой другой Вам не хочется, так как Русь не Святая (языческая, торгующая собственными дочерьми, пушниной и медом, либо “демократическая”, интегрированная в цивилизацию высокоорганизованных скотов-потребителей) – это не Россия. “Кому будет

нужна такая Россия?” – можем мы воскликнуть вместе с Константином Леонтьевым.²⁹

Возрождение же России невозможно без нашего деятельного участия. Необходимо чтобы каждый из нас осознал себя ответственным за судьбу Родины, стал творцом истории. Для этого, как писал В. Соловьев, “необходима деятельная вера, нравственный подвиг и труд.”³⁰

Рассматривая пути преодоления духовного кризиса в России, Иван Ильин также подчеркивал важность активности каждого из нас. В предисловии к своей работе “Путь к очевидности” он писал: “Современный мир переживает глубокий кризис – религиозный, духовный и национальный. Из него необходимо найти выход. Этот выход надо каждому из нас найти прежде всего в самом себе.”³¹

Примечания

¹ Царевский А.А. Значение Православия в жизни и исторической судьбе России. Новосибирск, 1995, с. 103.

² Там же, с. 19.

³ Ильин И.А. Русскому народу необходимо духовное обновление // Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948-1954 гг. М., 1992, Т.2, с. 40-41.

⁴ Алексий II, Патриарх Московский и всея Руси. Церковь и народ на путях духовного возрождения // Социально-гуманитарные знания. 1999, № 3, с. 3.

⁵ Там же, с. 5.

⁶ Полный православный богословский энциклопедический словарь. Репринтное издание. М., 1992, Т.2, с. 1681-1682.

⁷ Перслегин В. Мы все из святой Руси // Русский дом, 1999, № 1, с. 19.

⁸ Цит. по: Шаргунов А. Только любовь зряча // О Церкви, России, нравственном мире. М., 1993, с. 70.

⁹ Перслегин В. Мы все из святой Руси, с. 19.

¹⁰ Соловьев В.С. Смысл любви. Избранное. М., 1990, с. 169.

¹¹ Там же, с. 184.

¹² Там же, с. 169.

¹³ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996, с. 43-44.

¹⁴ Нагорная Проповедь. Новосибирск, с. 6-7.

¹⁵ Соловьев В.С. Смысл любви, с. 169.

¹⁶ Нагорная Проповедь, с. 16.

¹⁷ Шаргунов А. Только любовь зряча, с. 70.

¹⁸ Патриарх. М., 1993, с. 1.

¹⁹ Иларион. Слово о Законе и Благодати. М., 1994, с. 61.

²⁰ Царевский А.А. Значение Православия в жизни и исторической судьбе России, с. 5.

- 21 Там же, с. 52-53.
- 22 *Никон, Епископ Вологодский и Тотемский*. Чем жива наша русская православная душа. СПб, 1995, с. 5-6.
- 23 “Оставит человек отца своего и мать и прилепится к жене своей, и будут двое в плоть едину.” Новосибирск, 1999, с. 4-5.
- 24 *Царевский А.А.* Значение Православия в жизни и исторической судьбе России, с. 93.
- 25 *Ильин И.А.* О возрождении России // Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948-1954 гг. М., 1992, Т. 2, с. 56.
- 26 *Царевский А.А.* Значение Православия в жизни и исторической судьбе России, с. 91.
- 27 *Алексий II, Патриарх Московский и всея Руси*. Церковь и народ на путях духовного возрождения, с. 7.
- 28 “Оставит человек отца своего и мать и прилепится к жене своей, и будут двое в плоть едину”, с. 10.
- 29 *Переслегин В.* Мы все из святой Руси, с. 19.
- 30 *Соловьев В.С.* Смысл любви, с. 169-170.
- 31 *Ильин И.А.* Собр. соч. в 10 т. М., 1993, Т.1, с. 40.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРАДИЦИОННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КАК ФОРМА ЭТНИЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ

Жизнь и бытие народа с древнейших времен имеют свою определенную нишу в окружающей его среде, являясь составной частью единого целого. В свою очередь, сам народ, по своему представлению, знает свое место в мироздании и соотносит его не только с устройством окружающей природной среды, но и со всей Вселенной. Такая модель мира сосуществования выражена в народном понимании во взаимопроникающих связях человека и космоса. Поэтому изучение этих связей позволяет рассматривать через традиционные формы мировоззрения глубинные контакты коренного народа и Алтая. При этом Алтай выступает наряду с географическим понятием и как одухотворенное персонифицированное существо – объект культово-религиозного поклонения. Традиционное мировоззрение, составной частью которого является культово-религиозное действие или определенный обряд, в широком смысле понимаемая как философская система является развивающимся явлением. Духовная ценность алтайцев как части всемирной цивилизации состоит в том, что алтайский мировоззренческий институт трансформировал в себе духовные достижения цивилизаций скифов, гуннов, тюрков и тюркомонголов и сумел выработать уникальную модель своего мира, сохранив в ней древние религиозные отголоски. Но, несмотря на это, мы не стали бы поддерживать распространившийся сегодня среди населения удобный постулат, что алтайцы-язычники. Дело обстоит более сложно. На наш взгляд, бытие традиционного мировоззрения во многом зависит от духовно-идеологических и политико-государственных институтов, выражающих состояние этноса. Развитие и актуальность роли традиционного мировоззрения для самого общества имеет скачкообразный характер (спад–рост–спад), порой могут произойти и регрессивные процессы. Так, в период ойротского ханства, предки алтайцев приняли в качестве официальной религию буддизма, а местные верования синкретизировались с буддийскими религиозными ритуалами. После распада ханства первостепенным был вопрос

физического выживания, о сохранении религиозного единства стали думать позже. Тогда начал возрождаться культ родового шамана как основной фигуры в ритуально-обрядовом действии. В лоне же официальной буддийской религиозной иерархии местные духи и божества имели свою определенную нишу.

Качественный сдвиг в актуализации форм традиционного мировоззрения для общества происходит в момент идеологического обновления и внутренней консолидации народа. Так, в силу общественно-политических изменений в начале века в алтайском обществе трансформация традиционного мировоззрения стала необходимостью. В самом народе произошел рост этнического самосознания, что выразилось в религиозно-бурханистском движении. Помимо политико-идеологического обновления на фоне возрождения в памяти народа идеалов ойротского ханства и противопоставления движения бурханизма колониальной политике царизма, в частности православной церкви, шла ожесточенная духовно-идеологическая борьба внутри самого этноса на уровне таких философских понятий как бинарные оппозиции: белое и черное. Публичное отречение практикующих шаманство (или черную веру) – это было больше декларативным актом силы бурханизма, принявшего официальное название “белая вера” (“ак жан”). Для алтайцев это было окончательным периодом оформления своей территории, которая теперь ограничилась только Горным Алтаем, поэтому так трагично-призывны были заклинания о возвращении времен Ойрот-хана.

Таким образом, часть бывших ойротов сконцентрировала в себе этно-организующую энергетику, впервые вышла на новый качественный уровень общественно-политической жизни в постойротский период. Политико-идеологической подпиткой возрождения народа стало “ойротство”, поэтому реформирование традиционных местных верований (к которым снова вернулись алтайцы) шло по пути активного внедрения ламаистской атрибутики в культово-религиозном обряде. Мы знаем, что процесс реформы по известным политическим событиям был прерван, но тем не менее начало XX века стало ярким фактом этнического самовыражения алтайцев.

Если мы обратимся к нашей современности, то мы сделаем как бы скачок назад почти на целый век. Конечно же, в советский период кодовые знаки этнического самоощущения были переведены на совершенно иные ценностные ориентиры. Хотя то, что происходит сегодня, еще раз подтверждает вечность мировоззренческого фактора для полнокровного этнического бытия. Вновь для внутренней жизни народа стали актуальными бинарность оппозиций “черное-белое”, хотя казалось, что проблема была уже решена в начале века и провозглашена единая “белая вера”. Теперь уже через СМИ проходят научнообразные дискуссии по поводу, что есть белая-черная вера. Порой это происходит весьма болезненно. Если коснуться обрядовой части традиционного мировоззрения, то нужно сказать, в первую очередь, о том, как прошли 90-е годы моления “Благословение Алтая” или “Восхваление Алтая”. Это свидетельство начала активного заполнения пробела в традиционном мировоззрении.

Но при этом во многих случаях участники самого процесса распались на две группы: действующие и наблюдатели. По нашим наблюдениям, наконец-то барьер между этими был преодолен на летнем молении в 1999 г. в Чемале.

Таким образом, комплексная система ритуально-обрядовой части традиционного мировоззрения как бы полностью прошла реконструкция. Схематично сравнивая два периода: начало и конец XX в., мы находим очень много совпадений. Сегодня мы опять подошли к черте реформирования традиционного мировоззрения. Мы видим, что трансформация традиционного мировоззрения – это один из знаковых показателей периода этнического роста. Если осознавать этот факт в комплексе всего процесса возрождения формирующегося этноса, то следует ожидать, что в результате данной трансформации алтайцы приобретут свой внутренний духовно-мировоззренческий баланс. Статус формирующегося этноса должен предусмотреть невмешательство со стороны в форме духовно-религиозных экспансий, так как и без этого этнос находится во внутренней конфликтной ситуации, которая не должна искусственным образом усугубляться. Процесс обновления проходит всегда сложно через преодоление противоречий в самом народе.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР

В ПОЛИЭТНИЧНЫХ ЛОКАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВАХ

Данная статья основана на материалах эмпирического обследования сельских локальных сообществ двух районов Республики Алтай: Кош-Агачского и Усть-Канского, которое было реализовано сотрудниками Института философии и права СО РАН летом 1998 г. Экспедиционные работы в Республике Алтай проводились при финансовой поддержке РГНФ* и Правительства Республики Алтай. Эта работа проводилась в рамках исследовательской программы “Влияние процессов социальной модернизации на положение локальных сообществ Республики Алтай”, которая является составной частью мониторинговых исследований этносоциального развития народов Сибири. Всего было опрошено 1167 респондентов (654 – в Кош-Агачском и 513 – в Усть-Канском) в 25 населенных пунктах. Полученные в ходе этого обследования данные позволяют достаточно полно охарактеризовать современные процессы межкультурного взаимодействия в ареале.

Этнический состав Республики Алтай является довольно пестрым. Однако по численности в Республике все же преобладают три этнические группы: алтайцы, русские и казахи. Именно эти три этнические группы определяют этнополитическую жизнь Республики.

Обследованным районам, также как и другим районам Республики,¹ характерна полиэтничность. При этом они весьма различаются по своему национальному составу. В Кош-Агачском районе русское население практически отсутствует, а основу популяции составляют алтайцы и казахи. В Усть-Канском районе русские составляют около четверти населения, а основу популяции представляют алтайцы.

* Грант № 98-03-04402.

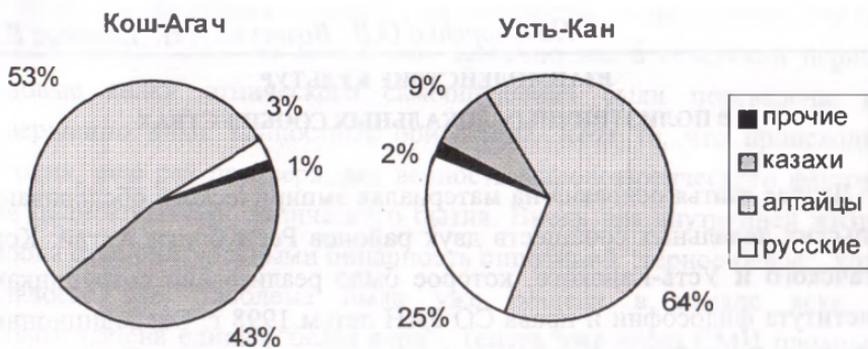


Диаграмма 1. Основные национальные группы

Долгое совместное проживание различных этносов в Республике Алтай, выявило в настоящее время необходимость глубокого исследования этнического самосознания народов, населяющих Республику. Как известно, наиболее значимым среди структурных элементов этнического самосознания является этническая идентификация. Для исследования уровня идентификации личности со своим этносом, респондентам были предложены вопросы, по которым они должны были указать свою национальность по паспорту и, независимо от этого, самим определить свою национальность.

В Усть-Канском районе из 100% опрошенных русских по паспорту, лишь 96% определяют свою национальность как русский. 2% русских по паспорту считают себя алтайцами и еще 2% – казахами. При уточнении национальности родителей респондентов обнаружилось, что у 96% считающих себя русскими отец по национальности также является русским. У остальных 4% респондентов, не признающих себя русскими, отец по национальности либо алтаец – 2%, либо казах – 1% и либо представитель иных этносов – 1%. Что касается национальности матери, то у 91% русских национальность матери – русская, у 4% – алтайка, у 5% – из иных этносов. Таким образом, у 4% русских по паспорту отец и у 9% русских – мать не являются русскими. Однако при определении своей национальности, респонденты ориентируются на национальность прежде всего отца, а не матери, возможно в силу патриархальных традиций.

Из 100% опрошенных алтайцев по паспорту в Усть-Канском районе, 99% подтверждают свою принадлежность к алтайскому этносу. 1% алтайцев признают себя либо русскими, либо представителем другого этноса. При рассмотрении национальности родителей у 98% алтайцев и отец и мать являются алтайцами, у 1% алтайцев отец и у 2% алтайцев мать являются русскими, у 1% алтайцев лишь отец является казахом и также у 1% алтайцев лишь отец является представителем иных этносов. Любопытно, что хотя у 1% алтайцев отец является казахом, предпочтение отдается национальности матери.

Из 100% опрошенных казахов по паспорту в этом же районе, лишь 91% считают себя действительно казахами. 2% казахов определяют свою национальность как алтаец, 7% казахов признают себя за представителя иных этносов, но исключая русский этнос. Между тем, у 93% казахов отец является казахом, у 3% – русским и у 5% – представителем иного этноса. У 93% казахов мать является казашкой, у 5% – алтайкой и у 3% – русской. В данном случае интересно то, что 2% казахов считающие себя алтайцами, предпочитают национальность не отца, а матери.

Исследование этнических групп алтайцев, русских и казахов Кош-Агачского района дало следующие результаты. Из 100% опрошенных русских по паспорту, только 75% определяют свою национальность как русский. 25% считают себя алтайцами, 5% – казахами и 10% – представителями иных этносов. В ходе опроса было выяснено, что лишь у 50% русских отец и у 59% – мать являются русскими. У 28% русских отец и у 35% – мать являются алтайцами, а у 22% русских отец и у 6% – мать являются представителями иных этносов.

Из 100% опрошенных алтайцев по паспорту, все согласны с указанной в документе национальностью. При этом только у 97% алтайцев по паспорту отец является алтайцем, у 1% алтайцев отец русский и у 2% – казах. Что касается национальности матери, то у 98% алтайцев мать является алтайкой, у 2% – казашкой. То обстоятельство, что в качестве национальной принадлежности матери не были указаны русский и другие этносы, говорит о том, что представители алтайского этноса предпочитают браки с представительницами своего этноса.

Из 100% опрошенных казахов по паспорту, также как и в случае с алтайским населением, все подтверждают свою принадлежность именно

к этносу казахов. В то же время, только у 98% казахов отец является казахом, у 2% казахов отец является алтайцем. Относительно национальности матери можно говорить о том, что лишь у 94% казахов мать является по своей национальности казашкой, 3% составляют алтайки и еще 3% – представительницы других этносов.

Таким образом, характерной особенностью национальной ситуации в ареале является незначительный уровень метисации населения. Число респондентов, имеющих родителей разных национальностей колеблется от 2% до 5% в разных подгруппах. Однако в последнее время ситуация несколько изменилась. Если основные национальные группы Кош-Агачского района по-прежнему практически не смешиваются (доля респондентов, имеющих супруга/супругу другой национальности составляет здесь около 6%), то в Усть-Канском районе налицо определенная тенденция к расширению числа межнациональных браков. Здесь около 20% русских респондентов имеют супруга/супругу другой национальности (в том числе – 14% алтайцев), а аналогичный показатель для казахов составляет даже 40% (23% имеют русского супруга /супругу и 17% – алтайской национальности).

И в Усть-Канском и в Кош-Агачском районах имеют место межэтнические браки. Самая низкая доля межнациональных браков наблюдается у алтайского этноса. Так, в обследованных районах мононациональные браки среди алтайского населения составляют: 93% в Усть-Канском и 97% в Кош-Агачском районах. Среди казахского населения состоят в мононациональном браке 60% в Усть-Канском и 94% в Кош-Агачском районах. Доля мононациональных браков среди русского населения в Усть-Канском районе составила 79%, а в Кош-Агачском районе – 40%.

Результаты опроса позволяют говорить о том, что доля межнациональных браков низка, прежде всего в тех районах, где тот или иной этнос проживают большими компактными группами. И где поэтому не стоит проблема нахождения супружеской пары среди представителей своего этноса. Так как алтайский этнос проживает довольно компактно в обеих исследованных районах, то и доля межнациональных браков для них низка. Что касается казахского этноса, то видно, что в Усть-Канском районе, где их численность ниже по сравнению с алтайским и

русским этносами, казахам приходится чаще вступать в брак с представителями других этносов (речь идет о так называемых туратинских казах²). Однако в Кош-Агачском районе, где у казахского этноса нет проблемы с нахождением супружеской пары среди представителей своего этноса, отмечается резкое сокращение межнациональных браков. Для русского же этноса в обоих районах характерна высокая доля межнациональных браков.

Если говорить об этнической структуре межнациональных браков, то 4% национально-смешанных браков алтайцев в Усть-Канском районе приходится на долю браков с русскими и 2% с казахами. В Кош-Агачском районе 2% национально-смешанных браков алтайцев падает на долю браков с русскими и еще 2% с казахами.

23% национально-смешанных браков казахов в Усть-Канском районе падает на долю браков с русскими и 17% с алтайцами. В Кош-Агачском районе на долю браков с русскими приходится всего 3% и с алтайцами 4%. В национально-смешанных браках русских в Усть-Канском районе 14% браков приходится на долю браков с алтайцами, 1% с казахами. В Кош-Агачском районе на долю браков с алтайцами приходится 47% и с казахами 13%.

Таким образом по результатам опроса видно, что представители русского этноса чаще представителей других этносов вступают в межэтнические браки. Большинство межнациональных браков в Усть-Канском и Кош-Агачском районах заключены с представителями именно русского этноса.

Констатируя в Усть-Канском и в Кош-Агачском районах низкий уровень заключения межнациональных браков, следует иметь в виду, что доля межнациональных браков сама по себе еще не определяет отношения народа к заключению мононациональных и национально-смешанных браков. В связи с этим респондентам были предложены вопросы о том, считают ли они межнациональные браки менее устойчивыми, чем браки между лицами одной национальности и считают ли они браки между лицами различных религиозных убеждений менее устойчивыми, чем браки между единоверцами.

Результаты опроса показали, что в Усть-Канском районе 27% алтайцев, 22% казахов и 20% русских считают межнациональные браки

менее устойчивыми. Такого же мнения придерживаются в Кош-Агачском районе 37% русских, 35% казахов и 32% алтайцев. На неустойчивость межрелигиозных браков в Усть-Канском районе указали 38% алтайцев, 37% казахов и 31% русских. Аналогичные ответы в Кош-Агачском районе дали 46% казахов, 32% алтайцев и также 32% русских.

Для обследованного ареала характерен мультилингвизм. Примерно треть респондентов помимо своего собственного и русского, знает также и третий язык.

	Русские	Алтайцы	Казахи
Кош-Агачский район			
русским	99%	85%	89%
алтайским	50%	97%	49%
казахским	30%	38%	99%
среднее число языков	1.8	2.2	2.4
Усть-Канский район			
русским	98%	94%	98%
алтайским	9%	94%	35%
казахским	2%	3%	88%
среднее число языков	1.1	1.9	2.2

Таблица 1. Свободное владение языками

Из таблицы видно, что лучше всего положение с языками у казахского населения обоих районов, тогда как наименьшее число языков знает русское население Кош-Агачского района.

Результаты опроса показали, что 92% алтайцев в Усть-Канском и 95% алтайцев в Кош-Агачском районе назвали родным языком алтайский язык. Русский язык является родным для 14% алтайцев в Усть-Канском и 6% алтайцев в Кош-Агачском районе, также в Кош-Агачском районе для 1% алтайцев родным является казахский язык. В то же время свободно владеют родным языком (говорят, читают, пишут) 94% алтайцев в Усть-Канском и 97% алтайцев в Кош-Агачском районах.

98% русских в Усть-Канском и 55% русских в Кош-Агачском районах считают русский язык родным. 2% русских в Усть-Канском и

30% русских в Кош-Агачском районах называют родным алтайский язык, и 1% русских в Усть-Канском и 15% русских в Кош-Агачском районах назвали родным казахский язык. Свободно владеют родным языком 98% русских в Усть-Канском и 85% русских в Кош-Агачском районах.

Что касается казахского этноса, то 86% казахов Усть-Канского и 91% казахов Кош-Агачского районов признают родным языком казахский язык. 16% казахов Усть-Канского и 7% Кош-Агачского районов считают родным русский язык, а 2% казахов Усть-Канского района и также 2% казахов Кош-Агачского района называют родным алтайский язык. Свободно владеют родным языком 88% казахов в Усть-Канском и 99% казахов в Кош-Агачском районах.

Необходимо отметить, что в ходе опроса в качестве родного языка не всегда назывался лишь один язык. В тех случаях, когда респондент являлся рожденным в смешанном браке и владел обоими языками своих родителей, то он называл оба языка в качестве родного. Данные опроса свидетельствуют об устойчивом сохранении каждым этносом своего родного языка; степень языковой ассимиляции незначительна.

В то же время в Усть-Канском и Кош-Агачском районах широко распространено двуязычие. Доля алтайцев, свободно владеющих вторым, русским, языком составила в Усть-Канском районе 94%, в Кош-Агачском районе 85%, кроме того, как показали данные опроса, практически все алтайское население владеет русским языком на разных уровнях языковой компетенции (понимают, говорят, читают и т.д.). К тому же в местах со смешанным алтайско-казахским населением многие алтайцы владеют еще и казахским языком. Так, в Усть-Канском районе, где доля казахов значительно меньше по сравнению с Кош-Агачским районом, и то 3% алтайцев свободно и 13% с трудом владеют казахским языком. В Кош-Агачском же районе казахским языком свободно владеют 38% и с трудом – 31% алтайцев.

Доля казахов, свободно владеющих вторым, русским, языком также значительна. В Усть-Канском районе свободно владеют русским языком 98% и в Кош-Агачском районе – 89% казахов. И также практически все казахское население владеет русским языком на разных уровнях языковой компетенции. Что касается знания алтайского языка, то в Усть-

Канском районе 35% казахов свободно и 44% с трудом владеют алтайским языком. В Кош-Агачском районе владеют алтайским языком 49% казахов свободно и 30% казахов с трудом.

Для русского населения характерно лучшее знание алтайского языка, чем казахского. Так, в Усть-Канском районе 9% русских свободно и 11% русских с трудом владеют алтайским языком, тогда как свободно владеют казахским языком лишь 2% и с трудом 3% русских. В Кош-Агачском районе свободно владеют алтайским языком 50% и с трудом 5% русских, а казахским языком свободно владеют лишь 30% русских.

Результаты обследования показали, что роль русского языка в Республике значительна, так как используется и на производстве, и при общении с людьми иной национальности. Значимость русского языка прежде всего обусловлена тем, что он является общероссийским государственным языком. В настоящее время, в Республике Алтай государственным языком наряду с русским, признается и алтайский язык. Со значительным повышением статуса алтайского языка, в Республике уделяется большое внимание развитию и изучению алтайского языка. В связи с этим респондентам был задан вопрос о том, что надо ли требовать знание алтайского языка от всех жителей Республики.

По результатам опроса, в Усть-Канском районе 67% алтайцев, 38% русских и 50% казахов согласны с тем, что жителям Республики необходимо знание алтайского языка. В Кош-Агачском районе видят необходимость в знании алтайского языка 64% алтайцев, 70% русских и 60% казахов.

Таким образом, положительная установка на требование знания алтайского языка от всех жителей Республики исходит прежде всего от коренного населения Республики Алтай. Но она имеет значительную поддержку и у других этносов, населяющих Республику.

Районы различаются по уровню межнациональной напряженности. Если в Усть-Канском районе ситуация в основном стабильна, наличие некоторой межнациональной напряженности отметило только 4%, а 89% опрошенных считают, что их возможности примерно равны возможностям людей других национальностей, то в Кош-Агачском районе некоторую напряженность отметило 17% респондентов (а среди

русских – даже 33%). При этом 28% русских жителей Кош-Агачского района указало, что их возможности ниже, чем у представителей других национальностей, тогда как среди алтайцев таких было только 21%, а среди казахов – всего 13%. Тем не менее, ни в Кош-Агаче, ни в Усть-Кане респонденты как правило не относят межнациональную напряженность к числу наиболее важных проблем.

И в Кош-Агаче и в Усть-Кане респонденты дают весьма различные ответы на вопрос о причинах межнациональной напряженности. Так в Усть-Кане на первом месте стоят такие факторы, как борьба за власть на разных уровнях (46%) и ухудшение экономической ситуации (50%). В Кош-Агаче налицо более сложная ситуация: значительное число респондентов указывает 4-5 основных факторов, вызывающих межнациональную напряженность. Следует, между прочим, заметить, что по мнению респондентов вопрос о распределении земельных угодий не оказывает особого влияния на межнациональные отношения (в Усть-Кане эту причину не указал никто), весьма незначительна и доля указавших на вытеснение коренного населения из традиционных промыслов. Можно с достаточно большой степенью уверенности говорить, что в Кош-Агаче имеет место большая, чем в Усть-Кане межнациональная напряженность: кроме того, что значительная часть респондентов (17%) признает наличие некоторой напряженности и об этом говорит и то, что респонденты имеют более четкое представление о причинах напряженности. Достаточно часто в качестве фактора, создающего межнациональную напряженность называется неуважение обычаев тех или иных народов.

В качестве основных причин напряженности респонденты в Кош-Агачском районе называли “распределение постов по национальному признаку” (40%), “ухудшение экономической ситуации” (39%), “борьбу за рабочие места” (31%), “борьбу за власть” (25%) и “неуважение обычаев” (25%). Учитывая, что “распределение постов” и “борьба за власть” отсылают примерно к одним и тем же фактам, приходится признать, что основной причиной межнациональной напряженности респонденты считают столкновения по поводу власти.³ В Усть-Канском районе иерархия причин примерно та же – на первом месте борьба за власть и экономическая ситуация.

Таким образом, обобщая рассмотренный материал, можно сделать вывод, что в обследованном ареале не наблюдается какого-либо “культурного экспансионизма”. Основные национальные общины достаточно хорошо уживаются друг с другом. Национальные культурные особенности продолжают сохраняться, несмотря на весьма высокую степень межкультурного взаимодействия. Это позволяет надеяться на то, что проблема межнациональной напряженности не станет в ближайшем будущем доминантой общественно-политической ситуации в Республике Алтай, хотя в современной экономической ситуации в регионе и присутствуют определенные дестабилизирующие тенденции.

Примечания

- ¹ *Нечипоренко О.В., Вольский А.Н.* Социальная ситуация в сельских районах Республики Алтай. Новосибирск, 1999.
- ² *Октябрьская И.В.* Туратинские казахи – вымирающий этнос? // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. Материалы VI Годовой итоговой сессии ИАЭТ СО РАН. Новосибирск, 1998.
- ³ *Нечипоренко О.В., Октябрьская И.В.* Современные этнополитические процессы в Республике Алтай: элита и электорат // Этносоциальные процессы в Сибири. Вып.3. Новосибирск, 1999.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ СЕМЬИ ЭТНОСОВ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Образование является важнейшим условием устойчивого развития общества. В нашей стране, в условиях трансформации современного российского общества, активно идет процесс смены ценностей, которые определяют образ общества будущего, продуцируют цели, нормы, регулируют общественные процессы. В системе ценностей особое место занимает ценность образования, так как падение уровня образования ставит под угрозу формирование общества будущего, собственно воспроизводство общества, которое перестает быть единым социальным организмом, обеспечивающим целостность, в том числе на уровне этнических групп.

Образовательные ценности этнических групп связаны с их мировоззрением, традициями, моделями этнического поведения, сложившимся менталитетом и не могут быть изменены в одночасье. Всякая попытка “революционной”, “скорой” смены ценностей может привести и приводит к ценностной дезинтеграции этноса, разбалансированию этнического самосознания, способствующей росту преступности, наркомании, алкоголизма и, следовательно, возникновению социальной напряженности и ухудшению социального самочувствия.

Падение уровня образованности чревато для общества потерей научно-технического, образовательного и культурного потенциала. Решение данной задачи требует больших усилий не только со стороны государства, но и со стороны общества, семьи.

Образовательные ценности в обществе, в значительной степени, транслируются семьей в процессе социализации подрастающего поколения. На разных исторических этапах для семьи характерны изменения в реализации ею образовательной функции: в новых условиях она сужается, либо расширяется, осуществляется полностью или частично. Изменения вызревают в виде процессов и тенденций, которые проявляются на протяжении определенного промежутка времени. Выявление современных тенденций, характеризующих осуществление

семьей образовательной функции, позволяет по новому осмыслить родительские обязанности и ответственность общества, государства за образование детей.

В данном сообщении автор предлагает некоторые зарисовки, связанные с изменением ценностных ориентаций на образование детей в семейной ситуации. Источником служат материалы третьего комплексного обследования, проведенного Институтом философии и права СО РАН в 1998 году на юге Республики Алтай в Усть-Канском и Кош-Агачском районах. Опросы проведены в 25 селах среди трех этнических групп: русских, алтайцев, казахов. Необходимо отметить, что в Усть-Канском районе преобладают алтайский (64%) и русский (25%) этносы. Доля казахского этноса невелика (9%). В Кош-Агачском же районе преобладают алтайский (53%) и казахский (43%) этносы. Доля русского этноса незначительна (3%).

Повседневные текущие проблемы сельской семьи в Горном Алтае настолько обострены, что члены семьи живут исключительно ими. Бюджет у 90 % сельских семей формируется из доходов подсобного хозяйства, других источников нет. Все это заставляет придавать первостепенное значение локальным вопросам выживания, отодвигая на второй план проблемы, связанные с получением образования. Ответы на поставленные нами вопросы относительно ориентации будущего детей это подтверждают.

Абсолютное большинство алтайцев, русских, казахов считает, что несмотря на тяжелые условия они хотели бы видеть своих детей образованными, причем приоритетно высшее образование. Рейтинг среднего специального и среднего образования находится значительно ниже. У алтайцев и казахов рейтинг среднего специального образования ниже в 4 раза, у русских в 3 раза. Еще ниже ориентация на среднее образование. Эта закономерность прослеживается как в Усть-Канском районе, так и в Кош-Агачском. (см. рис. 1, 2).

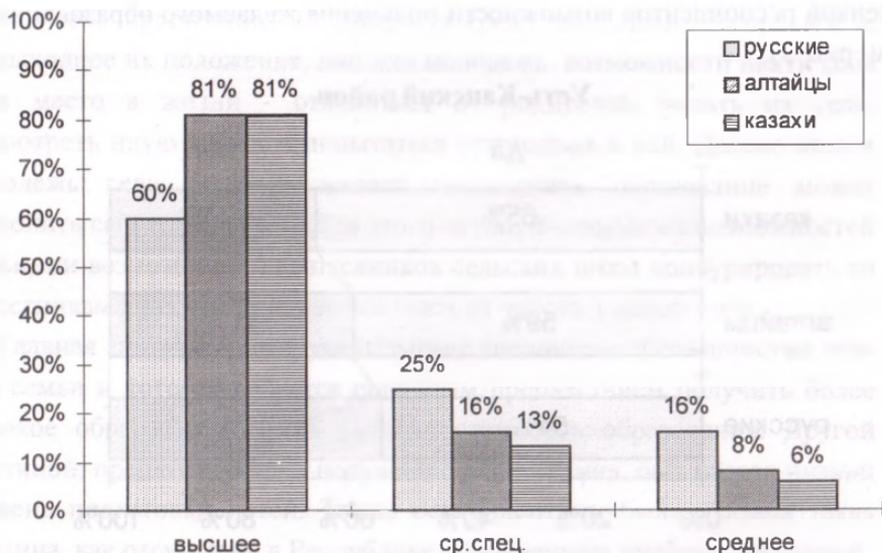


Рис. 1. Образовательные установки семьи в Усть-Канском районе

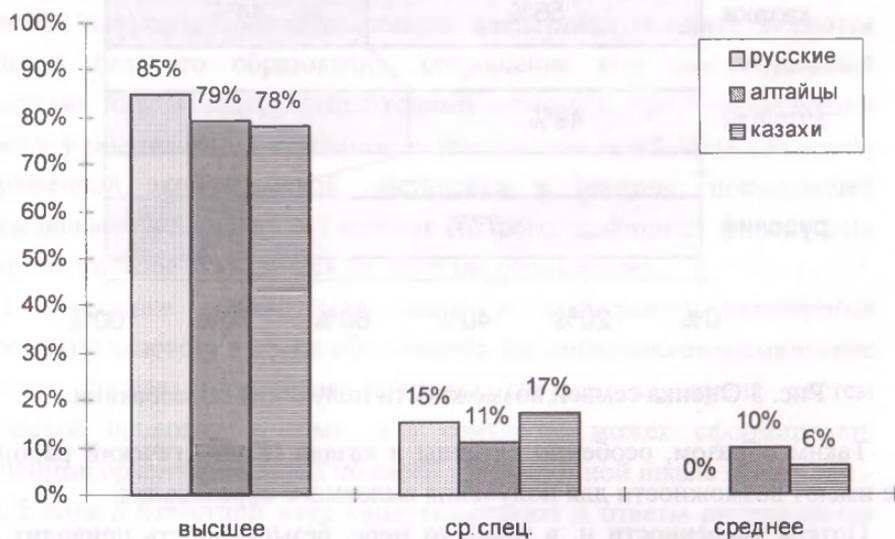


Рис 2. Образовательные установки семьи в Кош-Агачском районе

Однако осознание ценности образования входит в противоречие с возможностями семьи реализовать эту потребность. Это подтверждается

оценкой респондентов возможности получения желаемого образования.
(см. рис. 3).

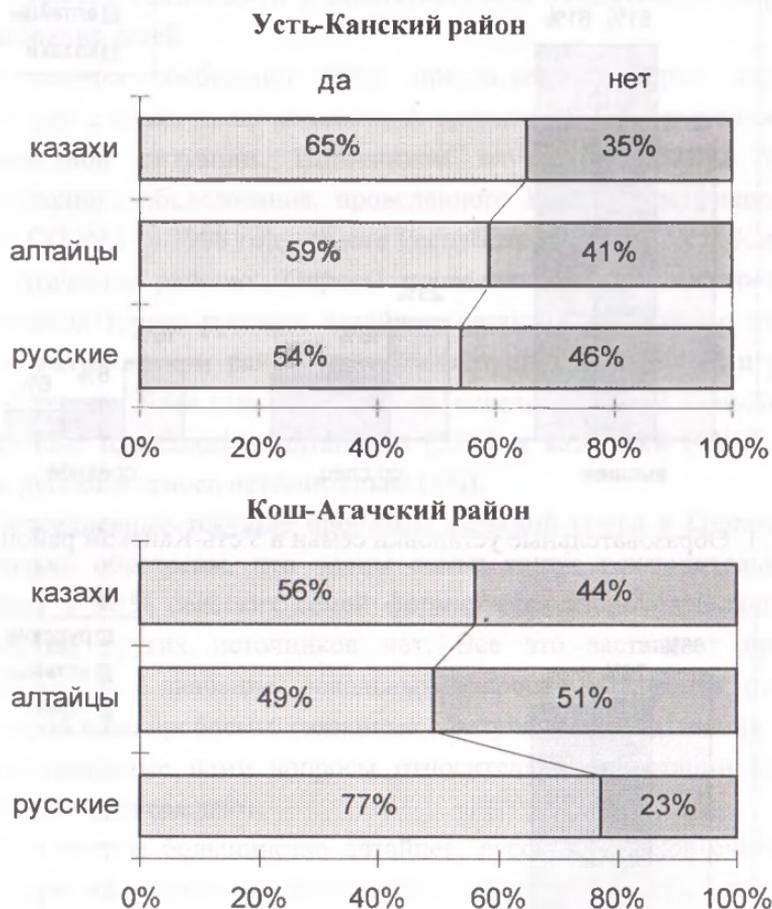


Рис. 3 Оценка семьей возможности получения образования

Таким образом, особенно алтайцы и казахи (Кош-Агачский район) не имеют возможности для получения желаемого образования.

Потеря уверенности и, в какой-то мере, безысходность приводит к тому, что немало детей не посещает школу и перестает учиться. Это характерно не только для подростков и юношей, оканчивающих школу, но и для детей младшего школьного возраста. В связи с ростом алкоголизации и безработицы часть семей практически не уделяет внимания воспитанию детей. Последние вынуждены, зачастую, сами

искать себе пропитание. Безработица среди молодежи, бесправное и безвыходное их положение, лишили молодежь возможности найти себе свое место в жизни - отделиться от родителей, уехать из села, посмотреть иную жизнь и попытаться устроиться в ней. Далеко не вся молодежь села, которая желает продолжить образование может позволить себе это сделать. Для этого нет ни финансовых возможностей семьи, ни возможностей выпускников сельских школ конкурировать со сверстниками из города за места в высших учебных заведениях.

Главная причина, которую называет абсолютное большинство членов семьи и которая является основным препятствием получить более высокое образование – это высокая стоимость образования. Другой причиной, препятствующей получению образования, был назван низкий уровень подготовки детей. Также респондентами была указана такая причина, как отсутствие в Республике необходимых учебных заведений.

Таким образом, респонденты связывают невозможность реализации права на образование, прежде всего, с сокращением социальных гарантий для получения образования, следствием которых являются введение платного образования, сокращение мер по социальной поддержке обучающихся. Необходимо отметить, что вызывающий тревогу у родителей низкий уровень подготовки детей, есть следствие напряженной экономической обстановки в регионе, поставившей учреждения образования в условия острого дефицита финансовых ресурсов, которое сказывается на качестве образования.

В настоящее время, хотя семья и закладывает ценностные ориентации человека в сфере образования, но социально-экономические условия, социально-семейная политика государства, смена систем ценностей приводит к тому, что семья не может сформировать жизненные ориентации детей по своей традиционной шкале ценностей.

Об этом в известной мере свидетельствуют и ответы респондентов на вопрос: “Кто решает в семье вопрос о профессии и образовании детей?”. Больше половины респондентов высказались, что данный вопрос решается самими детьми. Определенное влияние на выбор профессии и образования оказывают родители. И лишь в очень малой степени на выбор профессии влияет решение главы рода (старейшины в семье).

Вряд ли это следует объяснять только потерей или ослаблением родительского авторитета, оно вызвано тем, что «российская семья переживает глубочайший кризис и находится в стрессовом состоянии социальной напряженности.»¹ В этом отношении кризис захватывает все этнические группы в Горном Алтае в одинаковой мере.

Совместное проживание различных этносов в Республике Алтай актуализировало проблемы «сохранения и развития этнической, культурной, языковой и религиозной самобытности национальных общностей.»² В связи с этим в Республике Алтай принята «Концепция национальных школ», включающая модели развития алтайской, русской и казахской национальных школ. Осуществление концепции национального образования обеспечивает безболезненное вхождение этносов в поликультурное общество и сохранение их родного языка, культуры, обычаев и традиций. Задача формирования личности, неотчужденной от этнических корней может быть решена, как это отмечается в «Концепции национальных школ», «только в условиях продуктивного взаимодействия школы, детских учреждений, семьи и общественности.»³ В системе образования Республики Алтай уделяется внимание поддержанию и развитию национальных языков этносов, населяющих Республику.

В результате исследования ориентации семьи относительно родного языка выяснилось, что семья ориентирована на сохранение и функционирование родного языка. Но все же в Республике Алтай сохраняется проблема утраты родного языка, прежде всего среди алтайцев и казахов.

Знание родного языка способствует установлению билингвизма в Республике. Семья, поддерживая престиж родного языка, в то же время с необходимостью изучает другие языки, в особенности русский, как средство межнациональной коммуникации. Данные опроса подтверждают широкое распространение двуязычия. Так, в Усть-Канском 92% и Кош-Агачском районе 95% алтайцев и 86% и 91% соответственно среди казахов владеют своим родным языком. К тому же в местах со смешанным алтайско-казахским населением многие алтайцы и казахи владеют обоими языками.

В среде алтайцев и казахов уровень знания русского языка очень высок. Данное обстоятельство объясняется тем, как это отмечалось выше, что роль русского языка в Республике значительна, так как он является главным средством межэтнического взаимодействия. И именно это является причиной того, что русская семья не испытывает потребности в знании языков соседствующих этносов.

В Республике Алтай государственным языком наряду с русским, является и алтайский язык. Хотя изучение государственного алтайского языка не является обязательным, результаты опроса показали, что ориентация семьи на знание алтайского языка носит положительный характер.

По данным опроса можно говорить о том, что в Республике Алтай при условии продуктивного взаимодействия семьи и школы, возможно развитие национального языка каждого этноса, с одновременным решением проблемы развития двуязычия.

Анализ результатов этносоциологического исследования, проведенного в Республике Алтай, позволяет сделать следующие выводы:

- в образовательных установках семьи приоритетно получение высшего образования, однако семья утрачивает свой “диктат” в выборе детьми профессии;
- сокращение социальных гарантий по реализации права на образование вызывает тревогу в семье;
- в условиях формирования поликультурного гражданского общества в России, семья играет важную роль в осуществлении задач национального образования.

Примечания

¹ *Бойко В.И.* Семья: социальная обусловленность демографического воспроизводства // Гуманитарные науки в Сибири, 1999, № 1, с. 59.

² Концепция национальных школ и программа развития народного образования Республики Алтай на переходный период. Горно-Алтайск, 1992, с. 56.

³ Там же, с. 148.

СЕМЬЯ И ОБРАЗОВАНИЕ:

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Проблема взаимодействия образования и общества неизбежно связана с ответом на вопрос: “Способно ли образование изменить общество, или же оно может только отразить происходящие в нем процессы?”¹ В виду того, что в системах образования и семьи аккумулируются богатства всех общественных отношений, процессы, протекающие в этих сферах, динамичны и взаимосвязаны. Образование оказывает прямое или опосредованное влияние на ряд сторон жизнедеятельности, ценностных ориентаций общества и современной семьи, а последние в свою очередь, оставляют отпечаток на динамике развития системы образования в целом.

Семья как сложная социальная система, в рамках общества выполняет как специфические функции (рождение ребенка, содержание и т.п.), так и не специфические, связанные с накоплением и передачей собственности, статуса, организации домохозяйства, интериализацию общественных идеалов и целей. Возникает вопрос: “Способна ли семья самостоятельно и в каком объеме влиять на формирование личности, а также усвоения ею общественных установок и ценностей?”² Процесс формирования личности и ее приобщение к принятым в обществе и его подсистемах ценностям и нормам называется социализацией. В широком смысле слова она может длиться всю жизнь, в узком – ограничивается периодом взросления.³ Что же касается функции социализации, то важно знать характер ее воздействия на качество воспитания – является ли она сугубо семейной или вне семейной.

Если исходить из семейной социализации детей, дополняемой воспитательной деятельностью других социальных институтов, то вполне возможна оценка ее эффективности, хотя при этом затрудняется разнообразием и неоднородностью бытующих ценностей в обществе.⁴ Общество требует воспитания определенного типа личности, гарантируя семье необходимые ресурсы для реализации этих целей, а государство в свою очередь определяет прямые ресурсы для формирования личности через школу и общественные институты. Таким образом субъективные

установки на воспитание и становление подрастающего поколения в семье социально обусловлены.⁵

Прежде всего для определения характера влияния на выполнение семьей функции социализации в соответствии с целями будущего общества, необходимо рассмотреть влияние объективных и субъективных факторов.

Что касается общих объективных условий, оказывающих влияние опосредовано, обозначим три фактора, на наш взгляд, более глобальных: общецивилизационный процесс нуклеаризации, т.е. разделение всех поколений в семье; общемировой процесс коньюгализации – редукция семейной жизнедеятельности; и индивидуализация (индивидуально-одиночного образа жизни).⁶ К специфическим государственно-региональным факторам относятся условия кризиса внутри Российской Федерации и государственно-семейная политика. В свою очередь, объективные компоненты совокупности воздействуют на ряд субъективных. К ним относятся, на наш взгляд, социальная напряженность (самочувствие населения), проводники социализации, через которые непосредственно осуществляются процессы воспитания подрастающего поколения, внутрисемейная политика, обеспечивающая создание собственного эталона личности, и государственная, направленная на заказ семье эталона личности, который формируется на основе идеала, определяемого правящим режимом.

Совокупность объективных и субъективных компонентов оказывает влияние на процесс социализации по средствам социокультурного, нормативного информационного влияния, что в свою очередь воздействует на личность и ее формирование. Ухудшение условий реализации социальных функций семьи характерно как в целом для Западно-Сибирского региона, так и для районов Новосибирской области.

Материалы проведенного в 1999 году исследования в Здвинском и Доволенском районах дают сведения об уровне брачности и разводимости. В 1996 г. количество разводов в Здвинском районе составило 61, в Доволенском – 45, а в 1998 г. соответственно – 69 и 50. Коэффициент разводимости составил в 1998 г. 4.5 на 1000 человек, против 4.0 в 1996 г. В 1997 г. приходилось в Здвинском районе на 105 браков 39 разводов,

в Доволенском – 139 и 50 соответственно. В результате разводов распадаются главным образом браки, в которых имеются дети (две трети всех распадающихся семей). В 1998 г. из-за разводов в Здвинском районе без одного из родителей осталось 22 ребенка, в Доволенском – 26 детей и подростков в возрасте до 18 лет.⁷

Большая часть детей остается вне какой-либо образовательно-воспитательной системы (школы, семьи) после школьных занятий. Это значительная часть детей и подростков школьного возраста подвержена наркомании. Каждый десятый школьник младших классов хотя бы один раз попробовал наркотик. Из всех зарегистрированных Здвинским РОВД случаев наркомании более 60% составляет молодежь. Среди несовершеннолетних наркоманов 54% составляют учащиеся или выпускники СПТУ. До 70% детей даже в рабочих семьях не имеют постоянных обязанностей, что влечет за собой затруднение процесса становления самостоятельной личности.⁸

Для анализа влияния российских и региональных условий на социализирующую функцию семьи необходимо ввести следующие три принципиальных направления:

Первое. Общественный заказ, “предписание” семье эталона необходимой обществу личности, которую она должна воспитать.

Семейная нормативно-ценностная система консервативна и изменяется медленно. Она обеспечивает преемственность поколений и традиционное ценностное поле, которое во многом сохраняет ценности и нормы, базирующиеся не только на природно-биологической основе выживания, но главным образом и на культуре, духовности, мировоззрении и собственно человека как личности. В семье, как правило, приоритетное ориентирование на ее членов, а потом на социальную группу, общество. Государство предусматривает наоборот, первоначальное ориентирование на ценности и нужды общества, а затем на ценности и нужды отдельных его членов.⁹

В современной российской действительности наблюдается замена ценностей коллективного характера на индивидуализм и, как правило, фокусируется на молодое поколение, которое проходит стадию социализации. Правящему режиму на информационном поле удастся сформировать действенные механизмы обработки сознания в пользу индивидуализма.

С другой стороны, наблюдается попытка государства разрушить семейную преемственность, согласованность ориентации дедов-отцов-внуков, прямое разрушение советской модели социализации и замена ее искусственной, навязанной капиталистической моделью. Противоречивость и противоположность при пролонгации периода становления личности и некоторое ослабление семейного воздействия на потомство – вот фон фрагментарной дисфункциональной социализации.

Итак, на лицо две несовпадающие системы ценностей, а следовательно и норм социализации личности современного общества. Это не просто не совпадение, которое можно минимизировать, а принципиальное различие, устранение которого, по замыслу правящего режима, возможно за счет поглощения консервативно-ценностной системы воспитания становления личности, в которой еще прочно живут традиции, духовность, нравственность и в целом российская ментальность.

Второе направление – структура и объем ресурсов – имеет определяющее значение в решении проблемы воспитания ребенка, в зависимости от наличия определенных материальных и духовных ресурсов в семье, в том числе полученных от государства через общественные фонды, которые необходимы для формирования определенного качества личности.

В современных социально-экономических условиях период социализации (воспитания) детей в семье увеличивается в связи с тем, что современные требования государства к личности и ее образованности целиком перекладываются на родителей, а экономическое положение большинства российских семей не дает возможности обеспечения нормального материально-ресурсного поддержания. Создаются своего рода “ножницы” между реальными экономическими возможностями семей и их устойчивое стремление дать полноценное воспитание своему ребенку и обеспечить нормальное дальнейшее его существование. Поэтому в этих условиях семья вынуждена сокращать период социализации, т.е. останавливаться на базовом уровне образования (среднее и среднеспециальное).

Социологическое исследование в Здвинском и Доволенском районах показало, что за 1998 г. денежные доходы населения не изменились, при росте потребительских цен за это время в 3.5 раза. Доход на одного члена семьи в среднем составляет 209 руб. в месяц. Удельный вес жителей, имеющих доходы на одного члена семьи ниже прожиточного

минимума превышает 87%, учтенный доход ниже минимального потребительского бюджета достиг 99%. Структура доходов и расходов населения при опросе была представлена респондентами следующим образом: от всех доходов семьи 70% в среднем тратилось на питание, 13% на вещи повседневного спроса, 15% на квартплату и на культурно-просветительские цели остается лишь около 2%. При этом для того чтобы отправить ребенка в школу необходимо как минимум 1000 руб., а год обучения в вузе стоит 9000 руб. в среднем, что противоречит структуре доходов и расходов семьи, показанной выше.¹⁰

Такое положение вещей влечет за собой сокращение периода обучения подрастающего поколения.

Третье направление – культура потребностей (статусные и функциональные), которые брачная пара считает необходимыми для себя и социализации ребенка.

Культурно-образовательный уровень детей сильно зависит от культурного и образовательного уровня родителей. Семья и родители оказывают значительное влияние на процесс становления подрастающего поколения. Общественные институты несколько усредняют этот процесс, но семья в ранний период социализации является активным и во многом определяющим субъектом воспитания. Наиболее благоприятная ранняя социализация происходит в семье, где родители имеют высокий уровень образования и с детства приобщают ребенка к культурным ценностям.

В целом, в исследуемых районах Новосибирской области, у родителей, имеющих высшее или средне-специальное образование, 50% детей тоже получают такое же. А у менее образованных родителей в вузах и техникумах обучается только 24% детей. Прослеживается естественная закономерность: чем выше образование родителей, тем больше детей учится в высших или средне-специальных заведениях. Но в дальнейшем, если социально-экономическая ситуация в стране будет ухудшаться, то родители, имеющие высшее образование и желающие по своим нормативно-ценностным представлениям дать высшее образование своим детям, не смогут этого сделать.¹¹

Таким образом, российская семья переживает глубокий кризис, находится в состоянии социальной напряженности. Она не ориентируется на предложенную правящим режимом нормативно-ценностную систему – эталона личности определенного социального качества.

Ее функция социализации обусловлена семейной (и не только) политикой правящего режима. Семья:

- не приемлет предполагаемый режимом для воспроизводства эталон личности;

- не ориентируется на нормативно-ценностную систему социализации личности, реализуемую режимом;
- не в состоянии понять, почему государство отказывается от участия в процессе социализации нужной ему, государству, личности, вводя платное образование, медицинское обслуживание, профессионализацию и т.д. и т.п., перекладывая это бремя на семью;
- не имеет сегодня необходимых ресурсов не только для социализации ребенка, но и для его содержания.¹²

Дальнейшее проведение такой семейной политики может привести к негативным и необратимым изменениям в обществе.

Примечания

- ¹ Турченко В.Н. Основы стратегии образования (новая парадигма-императив устойчивого развития) // Материалы международного конгресса "Образование и наука на пороге третьего тысячелетия". Новосибирск, 1995.
- ² Бойко В.И. Семья: социальная обусловленность демографического воспроизводства (к методологии исследования) // Гуманитарные науки в Сибири. Новосибирск, 1999.
- ³ Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М., 1996, с. 124.
- ⁴ Там же, с. 110.
- ⁵ Бойко В.И. Семья: социальная обусловленность демографического воспроизводства (к методологии исследования), с. 53.
- ⁶ Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи, с. 136.
- ⁷ Южносибирская экспедиция под руководством Ю.М.Плюснина. Исполнитель – Зонов А.В.: Доволенский и Здвинский районы.
- ⁸ Там же.
- ⁹ Бойко В.И. Семья: социальная обусловленность демографического воспроизводства (к методологии исследования), с. 56.
- ¹⁰ См.: Южносибирская экспедиция ...
- ¹¹ Там же.
- ¹² Бойко В.И. Семья: социальная обусловленность демографического воспроизводства (к методологии исследования), с. 59.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ НАУКИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ	10
<i>Бойко В.И.</i> Методологические и идеологические принципы социогуманитарного исследования.....	10
<i>Гордиенко А.А.</i> Переход к постнеклассической науке и организация научной деятельности.....	23
<i>Черненко А.К.</i> Способ конструирования правовой базы образования и науки.....	37
<i>Еремин С.Н., Куперштох Н.А.</i> Реальная и потенциальная международная миграция ученых ННЦ СО РАН.....	46
<i>Ляпидевский А.В.</i> Проблема воспроизводства научных кадров (на примере ННЦ).....	57
<i>Еремин С.Н., Ларченко С.Г.</i> Знание в системе социальной деятельности: производство и трансляция.....	68
<i>Якунин А.В.</i> Наука и политика: процессы политической интеграции (на примере ННЦ).....	80
РАЗДЕЛ 2. ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	100
<i>Турченко В.Н.</i> Методология преодоления мирового кризиса образования.....	100
<i>Иваненко М.А.</i> Ценности образования и спрос на образовательные услуги.....	134
<i>Харченко И.И.</i> Образовательный потенциал и отношение к образованию взрослого населения Сибири: тенденции 90-х годов.....	142
<i>Кущенко С.В.</i> Проблемы формирования регионального интеллектуального потенциала в процессе преподавания политологии и истории в техническом вузе.....	159
<i>Сергеев С.К.</i> Моделирование гуманитарного образования в высшей школе.....	171
<i>Симанов А.Л.</i> Общее видение физики.....	179
<i>Саркисян И.С., Новиков В.Г.</i> Насколько необходимо проектное образование?.....	194

РАЗДЕЛ 3. ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА.....	198
<i>Олех Л.Г.</i> Проблемы переходности, гражданского общества и социальной работы	198
<i>Саломатова Т.И.</i> Социальная работа и социальное образование как фактор социокультурного развития регионов	208
<i>Рубанцова Т.А.</i> Гуманизм как ценность в сфере образования социальных работников.....	218
<i>Солодова Г.С.</i> Профессиональные ориентации как индикатор экономического сознания молодежи.....	226
<i>Гончарова Г.С., Савельев Л.Я.</i> Образование и занятость населения Ханты-Мансийского автономного округа	234
<i>Белоусова Н.В.</i> Расширение сети высших учебных заведений Западной Сибири и укрепление их материальной базы в годы IV пятилетки (1946 - 1950 гг.).....	244
<i>Киндикова Н.М.</i> Развитие литературного образования в Горном Алтае.....	253
<i>Мархинин В.В., Шмаков В.С.</i> Совместимость и взаимопроникновение культур как основа стабильности межэтнических отношений	262
<i>Удалова И.В., Соловьева Н.Г.</i> О роли православных нравственных традиций в преобразении России	277
<i>Садалова Т.М.</i> Трансформация традиционного мировоззрения как форма этнического самовыражения	288
<i>Нечипоренко О.В., Вольский А.Н., Шмаков В.С.</i> Взаимодействие культур в полиэтничных локальных сообществах	291
<i>Топчина А.П.</i> Образовательная функция семьи этносов Республики Алтай: современные тенденции.....	301
<i>Зонов А.В.</i> Семья и образование: проблема социализации подрастающего поколения	308

**ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО
И КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПОТЕНЦИАЛА В СИБИРИ
(РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)**

под редакцией к.филос.н. Шмакова В.С.

ЛР № 020909 от 01.09.99

**Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Уч.-изд. л. 17. Тираж 300. Заказ № 216 от 21.01.2000 г.**

**Издательство Сибирского отделения Российской академии наук
630090, Новосибирск, Морской проспект, 2**