

Гришанков В.Г. ОБРАЗОВАНИЕ КАК КВАЗИРЫНОЧНЫЙ ПРОЦЕСС

Актуальность темы заключается в том, что рассматривается внутренний механизм самопорождения коррупции и протекционизма в сфере образования, используя для этого новый подход к анализу отношений преподаватель-студент: с позиции обменных процессов, которые, будучи по своей природе нерыночными, при определенных условиях способны подчиняться логике товарно-денежных отношений.

Полузамкнутый характер сферы образования, создающий возможности для возникновения собственной линии эволюции, позволяет ей двигаться не в такт развитию общества: либо опережая его и создавая стремление молодежи к прогрессивным идеалам, либо отставая в своем развитии, обрекая общество на последующую деградацию и исчезновение.

Без четкого понимания реальной внутренней логики эволюции образования, его модернизация вряд ли будет успешной и эффективной. Усиление контрольно-репрессивных функций по борьбе с коррупцией и протекционизмом не могут продолжаться слишком долго, так как будут подрывать духовную атмосферу университета, превращая его в обычное бюрократическое заведение, где между людьми исчезает доверие.

Целью работы выступает выявление специфики обменных отношений между преподавателем и студентом, причин неэффективности этого обмена и определение путей его преобразования в современных условиях.

Широкое распространение внутрифирменного обучения, его направленность на раскрытие творческого потенциала всех работников фирмы, несут с собой изменение фундаментальных основ взаимодействия обучающего и обучаемого и заставляют по-новому взглянуть на сложившиеся формы университетского образования, которое является традиционным по своей сути в гораздо большей степени, чем это принято думать. А его обменные отношения вообще уходят своими корнями в каменный век.

Традиционно обучение на протяжении тысячелетий строилось на обмене знаний учителя-мастера на продукт труда ученика, обусловленном получением этих знаний учеником. Такой обменный характер обучения принимает уже в обществе охотников и собирателей. Как отмечает Ф. Роуз, лучшие охотники, обладающие также способностью передавать свои знания, берут в ученики мальчиков с 8-10 лет и обучают их вплоть до совершеннолетия. В свою очередь, ученики, обретая некоторый минимум необходимых знаний, начинают снабжать своего учителя мясом, добытым на охоте. И не только во время обучения, но и еще несколько лет после обряда инициации [1].

Необходимость знать досконально свою профессию, владеть ею на высшем уровне, с одной стороны, и обладание талантом к обучению, с другой стороны, и сейчас является обязательным требованием для таких профессий как врач, юрист, архитектор, учитель и т.п. А желательно, по-видимому, для обучения любой профессии. А когда преподаватель обладает собственным профессиональным опытом, то последний может рассматриваться как его ноу-хау, как его интеллектуальная собственность. Освоение этого опыта позволит обучаемому более успешно осваивать профессию и, следовательно, будет сопровождаться более быстрым ростом его заработка. Ценность этого опыта определяется текущей стоимостью прироста этого дохода за весь период работы. Преподаватель обладает моральным правом на оплату своей интеллектуальной собственности. Однако юридического права получать прибавку к зарплате, которая хотя бы частично компенсировала ему ценность его опыта, он не имеет. Если он попытается сделать свое право реальным, то это может трактоваться как требование взятки с соответствующими правовыми последствиями.

В то же время сокрытие этого опыта существенно снижает эффективность учебного процесса и может его превратить в простое озвучивание учебника по изучаемому курсу. Таким образом, по сути первобытная модель отношений, но лишенная всего одного звена: оплаты знания в соответствии с его ценностью, - начинает снижать свою эффективность и создавать проблемы для общества.

В условиях обособления обучения от профессиональной деятельности более типичным является привлечение преподавателей, не владеющих профессией, которой обучаются студенты. Это, однако, не отменяется обменный характер обучения, хотя существенно его модифицирует.

Преподаватель передает студенту некоторый объем информации, как правило, вместе с методами ее оценки и обработки. А в обмен получает ту же самую информацию, но существенно измененную, включая ошибки, пробелы, искажение логических связей, упрощение и т.д. Конспекты лекций даже сильных студентов содержат какие-то недочеты на каждой странице. И очень редко полно воссоздают смысл сообщения. Существует много причин, ведущих к искажению сложной информации. В основном, они связаны с наличием серьезных барьеров между преподавателем и студентом. Во-первых, отношения по передаче знаний в сфере образования носят сложный и противоречивый характер. С одной стороны, преподаватель выступает в роли организатора учебного процесса, его менеджером, а студент – в роли управляемого. С другой стороны, преподаватель – поставщик образовательных услуг, а студент – их потребитель. Таким образом, каждый должен выполнять по две роли, согласованный между собой и с ролями другого. Только при полной сбалансированности взаимодействия всех четырех ролей информация может передаваться без организационных проблем.

Во-вторых, передаваемая в обучении информация носит системный характер, а у студентов основу восприятия составляет обыденное знание, спонтанно возникшее в ходе взаимодействия с внешней средой. Обыденное знание по своей природе ситуационно и фрагментарно. И такой же характер приобретает восприятие учебной информации. Последняя теряет свою системность и превращается в обрывки из отрывков, даже если отсутствуют формальные ошибки.

В третьих, студент берет учебную информацию не для себя, не для собственного пользования, а для обратного возврата преподавателю с целью получения нужной оценки. Другими словами, с позиции студента

получаемая в учебном процессе информация – это не то, что он должен иметь, а это – то, что он должен вернуть, и вернуть как можно ближе к первоначальному образцу, в целостности и сохранности.

Не исключено, что и сам преподаватель рассматривает себя как посредника, который передает учебную информацию, потому что это требуется программой или так написано в тех учебниках, которые он использовал при подготовке к лекции или семинару. За это он получает зарплату. А при той легкости, с которой учебные курсы даются, забираются и заменяются совершенно другими, что еще можно ожидать от преподавателя, кроме добросовестного пересказа прочитанного материала?

Как следует из вышесказанного, обмен информацией между студентом и преподавателем-предметником носит формальный характер, а смысл этого обмена лежит за пределами познания: цель студента обменять свои знания на оценку с минимальными затратами труда, а цель преподавателя – минимизировать свои затраты по передаче знаний, чтобы можно было где-то еще подработать, или потратить свою энергию на что-то более осмысленное.

Дальнейшее опустошение, обесмысливание отношений преподаватель-студент становится возможным вследствие аморфной природы коллективного преподавателя университета, с одной стороны, и многочисленных учебных коллективов студентов – с другой. Совокупный преподаватель университета представляет собой весь коллектив преподавателей, который участвует в обучении определенного студенческого потока или группы. С позиции совокупного преподавателя университета каждый преподаватель должен понимать весь учебный процесс, видеть в нем место читаемых им курсов и максимально работать на общий результат – подготовку специалиста определенной профессии и квалификации. Действительность, однако, далека от этого идеала. Во-первых, не существует одной сверхдисциплины, частью которой выступали бы отдельные учебные курсы. Во-вторых, изучаемые дисциплины отличаются не только по степени теоретичности, но и по научному аппарату, по видению и по объяснению одних и тех же изучаемых фактов. В итоге, происходит значительное обособление преподавателей друг от друга и от общих целей, а предполагаемое сотрудничество пропитывается отношениями конкуренции буквально за все: за место читаемых дисциплин в учебном процессе, за более удачное расписание, за привлечение наиболее способных студентов именно к своему предмету, за должности и оклады, за выгодные командировки и пр. В ходе этой конкуренции, которая очень далека от совершенной, и определяется место преподавателя и читаемых им дисциплин в учебном процессе. И когда видишь, что в рамках одной и той же сессии, например, экономисты сдают зачет по дисциплине «Экономический анализ» и экзамен по дисциплине «Хозяйственное право», то воочию убеждаешься в иррациональной природе учебного процесса. Нерациональная структура учебного процесса приводит к неэффективному распределению времени и внимания студентов. Сложный и имеющий большое профессиональное значение курс может остаться без достаточных ресурсов, необходимых для его нормального воспроизводства студентами, тогда как на легкий и второстепенный предмет дается избыточное время. Однако в повторяющемся процессе обмена учебной деятельностью студента на определенную оценку формируется некоторый общий стандарт усилий, требуемых на «отлично», на «хорошо» и «удовлетворительно». А так как учебное время распределено не оптимально, то этот стандарт скорее всего будет установлен ниже средних затрат, которые действительно необходимы для качественного изучения материала. Хотя не исключается и вариант, когда общественный эталон установится выше требуемых средних затрат. Это произойдет в том случае, когда преподаватели, читающие сложные курсы, займут доминирующее место в совокупном преподавателе университета. В общем случае, чем выше рейтинг университета, тем выше ценность полученных оценок и тем больше труда готовы вкладывать студенты ради даже удовлетворительной оценки. Например, число мест в магистратуру на экономическом факультете МГУ в два раза меньше, чем количество выпускаемых бакалавров. Такая же примерно пропорция характерна и для европейских университетов. Напротив, постсоветский подход предполагает, что все бакалавры должны стать либо магистрами, либо специалистами, то есть существует очевидное завышение оценок для слабых студентов.

Другая традиция постсоветского общества – это деление учеников на отличников, хорошистов, почти хорошистов и троечников, которое носит явно дискриминационный характер. Многие университеты сохраняют это деление, меняя до некоторой степени лишь личный состав каждой группы. Вследствие сохранения вышеуказанных градаций студенты, имеющие, например, самый высокий статус, ожидают, что их фактический уровень знаний по определенному предмету является эталоном и заслуживает оценки «отлично», даже в том случае, когда они освоили материал не в полной мере. Таким образом, возникает дополнительный стимул к ожиданию более высокой оценки, чем это реально обеспечено знаниями. И чем жестче деление студентов на отличников и троечников, тем сильнее стремление студентов получить хорошую оценку любой ценой. Так как не существует общих правил по способу завышения оценок, то многое начинает зависеть от факторов, случайных по отношению к знанию. Процесс оценивания становится плохо предсказуемым. А определенное социальное положение студента требует вполне определенной оценки, которую нельзя отдавать на волю случая. Отсюда стремление к установлению неделовых отношений с преподавателями (самого студента, а чаще его родителей). Взятка – это всего лишь один из вариантов многообразного обмена услугами, многие из которых отделены в пространстве и времени от получения завышенных оценок, что и делает контрольно-репрессивную функцию почти бессильной. Здесь за общим упускается особенное. Гораздо существеннее, чем взятка потеря знанием реальной ценности, которая, по сути, является объединяющим началом университета.

Когда, например, врач, успешно вылечивший пациента, получает от последнего в знак благодарности подарок, – то в этом подарке есть и элемент признания профессионального мастерства врача и его добросовестности в отношении к своему делу. Когда же преподаватель получает подарок за завышенную оценку, он получает его за незнание студента, за его невежество, за то, что недоучил или вообще не учил, а вот, молодец, прикрыл это невежество положительной оценкой. И чем больше невежество студента, тем большую плату,

как правило, получает преподаватель за его сокрытие. Происходит переворачивание социального смысла профессии преподавателя. Учебный процесс вообще становится прологом к получению платы за его фиктивности (в рамках коррупционного отношения). А объединяющей ценностью – сохранение невежества студента, которое требует массы усилий со стороны преподавателей и администрации для своего сохранения в чуждой и даже антагонистической ему среде.

Конечно, содержание невежественных студентов в стенах университета препятствует в какой-то степени их полной социальной и моральной деградации, которая вероятно их ожидала бы за стенами университета. Одновременно порождая коррупцию и протекционизм как необходимое условие сохранения невежества. Если представить, что коррупция в сфере образования успешно преодолена, то как минимум придется отчислить треть студентов, оставляя без защиты и часть преподавателей и часть студентов. Конечно, такой негативный результат едва ли может устроить общество. Университеты для своего сохранения как центров знаний должны найти такие формы и методы обучения, которые создали бы мотивационный механизм саморазвития для той части студентов, которая и не может и не хочет учиться в существующих организационных формах. Но и работать на низших должностях, не требующих образования, им тоже не всегда. Сложность и масштабность этой насущной задачи во многом подобна задаче приобщения к промышленному труду бывшей крестьянской массы в период индустриализации. Благодаря методике ЦИТ, разработанной под руководством А.К. Гастева, проблему массового обучения производственному промышленному труду миллионов бывших крестьян удалось успешно решить. Передовая западная техника была освоена малограмотными людьми. В настоящее время Болонский процесс требует соединения западной технологии обучения практически со всей молодежью нашего общества, в том числе и функционально неграмотной. Путем простого приспособления старого содержания к новым формам проблему качественной перестройки образования не решить.

Во-первых, необходим переход от концепции принудительного образования, которое учит всего лишь исполнительности и то не очень успешно, к концепции естественного обучения, которое построено на пробуждении спонтанной познавательной деятельности студента. Такая концепция положена в основу множества конкретных методов и форм обучения креативными фирмами, для которых творческая активность сотрудников – главный источник развития. Одной из таких фирм является шведская компания *Celemi*, которая является глобальным поставщиком обучающих программ для персонала [2].

Процесс обучения в *Celemi* организован таким образом, что его участники включаются в обстановку, воссоздающую реальность и давление конкуренции, что создает в обучаемых максимальную восприимчивость к получению знаний, дающих им конкурентное преимущество. Методология *Celemi* включает в себя следующие принципы естественного обучения:

1. Формирование понимания у обучаемых, что им будет нужно в будущем процессе работы.
2. Предоставление на каждом этапе обучения четко дозированного объема первичных данных, представляющих изучаемый фрагмент реальности.
3. Создание системы вопросов, позволяющих обучаемым осмыслить представленные данные и составить о них собственное мнение.
4. Создание у обучаемых в ходе учебного процесса полного представления о предмете.
5. Обучение способам использования полученного знания.
6. Освоение обучаемыми форм тесного сотрудничества между собой в учебном процессе.

Обучение в этом случае предстает как процесс постоянного усложнения решаемых проблем путем увеличения степени неопределенности ситуации. Именно неопределенность – главное свойство среды, которое приходится преодолевать за счет инновационных решений.

Выпускники, способные выявить и решить проблемы, необходимо будут нести во внешнюю среду критичность и инновационность. И столкнуться с серьезным противодействием внешней среды, ибо в постсоветских обществах профессионализм человека без власти понимается как четкое выполнение указаний вышестоящих лиц, даже самых непрофессиональных, а, отсюда, не критическое отношение к существующей практике. Следовательно, необходимо вместе с преобразованием методов обучения внедрить новую концепцию профессионализма. Для решения этой проблемы можно обратиться, например, к опыту Великобритании, в которой в 1988 г. был основан Национальный совет по профессиональной квалификации (НСПК) [3]. Его главной целью было предоставить последовательную квалификацию уровней компетентности и помочь талантливым специалистам в продвижении и переходе с одного уровня на более высокий. В созданной НСПК системе классификации было выделено пять уровней компетентности. Первому уровню компетентности соответствует способность решать стандартные и предсказуемые задачи. Высшему пятому уровню соответствует способность применять набор фундаментальных принципов и комплексных методик в широком и четко непредсказуемом аспекте.

Высшее образование в Украине не ставит себе целью выйти за пределы 1-го уровня. Тогда как современное состояние экономики выдвигает требования к специалисту близкие к пятому уровню. Концепция естественного образования позволяет формировать креативные способности людей в массовом масштабе. А официальная аттестация работников согласно вышеуказанной методике является эффективным инструментом продвижения выпускников в зависимости от уровня их творческого развития.

Британская система национальной квалификации не является уникальной, подобные системы созданы во многих странах мира.

В концепции естественного обучения основой объединения обучающихся и обучаемых становится обмен знаниями в процессе их непрерывной трансформации при переходе от одного участника к другому. А для каждого отдельного участника включение в процесс обучения означает, что процесс интернализации знания со-

проводится процессом его экстернализации. Именно эти процессы превращения знания из формализованного в неформализованное и, наоборот, делают знание живым, а процесс общения подлинно духовным.

Источники и литература

1. Роуз Ф. Аборигены Австралии. – М., 1989. – 151 с.
2. Брукинг Э. Интеллектуальный капитал. – СПб, 2001. – С. 83-84.
3. Букович У., Уильямс Р. Управление знаниями. – М., 2002. – 200 с.

Джеппарова З.Р.

СТРАТЕГИЯ СТАБИЛИЗАЦИИ ХЛЕБОПЕКАРНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ КРЫМА

I. Введение. В системе экономических резервов приоритетное положение занимает проблема перестройки управления хлебопекарными предприятиями в условиях нарастающей конкуренции, борьбы за рынок. Эффективность использования этих резервов в значительной степени зависит от типа организационных структур.

На примере ряда хлебопекарных предприятий произведена оценка в рамках структуры управления, как осуществляется взаимодействие хлебопекарного предприятия с внешней средой и его деятельность во внутренней среде. Сопоставительный анализ структур аппарата управления хлебопекарными предприятиями позволил выделить две группы:

первая – используются структуры управления, обеспечивающие решения в основном стандартных управленческих задач;

вторая – в структуру управления вводятся новые должности, формируются новые функциональные блоки.

Основные резервы в области организационной структуры управления хлебопекарными предприятиями обусловлены:

- нерациональной системой подчинения некоторых подразделений;
- недостаточной взаимосвязью между подразделениями и затруднениями в получении необходимой информации;
- отсутствием высокоэффективных, как этого требует современная конкурентная ситуация, подразделений, обеспечивающих анализ рынка, планирование товарно-ценовой политики, продвижение продукта, прогнозирование спроса и др.

II. Постановка задачи. Таким образом, особую актуальность приобретает сегодня стабилизация предприятий хлебопекарной промышленности. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

ускорить разработку новых видов хлеба, хлебобулочных изделий, мягких кондитерских изделий под воздействием спроса;

диверсификация производства;

интенсивно внедрять наиболее передовые технологии;

систематически внедрять новые методы организации и управления производством на базе активного использования компьютерной техники.

III. Результаты. Комплексная диагностика вхождения хлебопекарной промышленности в рыночную экономику позволяет обосновать стратегию стабилизации, отражающуюся на системе мер по реализации внутрипроизводственных и экономических резервов.

Научно-обоснованная величина резерва производственной мощности на предприятии с учетом прогнозных оценок спроса, технического перевооружения, обновления продукции и пр., позволяет определить норматив использования производственной мощности, обусловленных: колебаниями спроса на хлебопекарную продукцию; освоением новых сортов хлебопекарной продукции; изменением ассортимента; техническим перевооружением и реконструкцией; прочими непредвиденными обстоятельствами.

Логическим завершением рассмотренных положений является предложение определять норматив использования производственной мощности (H_m) как отношение разности производственной мощности (M) и ее резерва, обусловленного объективными факторами, к общей величине производственной мощности:

$$H_m = \frac{M - (P_c + P_{н.с.} + P_a + P_{н.т.} + P_{н.р.})}{M}, \quad (1.)$$

где P_c – резерв производственной мощности в связи с колебаниями спроса на хлебопекарную продукцию;

$P_{н.с.}$ – резерв производственной мощности в связи с освоением новых сортов хлеба и хлебобулочных изделий;

P_a – резерв производственной мощности в связи с изменением соотношения выпуска хлебопекарной продукции крупного развеса и мелкоштучных изделий;

$P_{н.т.}$ – резерв производственной мощности в связи с техническим перевооружением и реконструкцией;

$P_{н.р.}$ – резерв производственной мощности в связи с непредвиденными обстоятельствами.

Для Симферопольского хлебокомбината норматив использования производственной мощности по условиям 2004г. составляет 55,5 % (табл. 1).

Норматив использования производственной мощности хлебопекарного предприятия может являться управленческим ориентиром при обосновании необходимых инвестиций с учетом времени.