

6. Доўнар-Запольскі, М.В. Асновы дзяржаўнасці Беларусі / М.В. Доўнар-Запольскі. — Мінск: ВПП Дзяржэканомплана Рэсп. Беларусь, 1994. — 23 с.
7. Гарэцкі, М. Думкі і развагі з прычыны Сьвята Незалежнасці / М. Гарэцкі // Спадчына. — 1993. — № 3. — С. 5—17.
8. Цвікевіч, А. Усе дарогі вядуць у Беларусь / А. Цвікевіч // Спадчына. — 1997. — № 3. — С. 2—15.
9. Мяснікоў, А. Змагар за нацыянальнае Адраджэнне / А. Мяснікоў // Нар. воля. — 1998. — 10 снеж. — С. 3.
10. Луцкевіч, А. 25 марца 1918 году (з маіх успамінаў) / А. Луцкевіч // Спадчына. — 1997. — № 2. — С. 10—17.
11. Вабішчэвіч, А. Аляксандр Цвікевіч / А. Вабішчэвіч // Нар. воля. — 2000. — 28 снеж. — С. 4.
12. Абдзіраловіч, І. Адвечным шляхам. Даследзіны беларускага сьветагляду / І. Абдзіраловіч. — Мінск: Навука і тэхніка, 1993. — 43 с.

В.Я. Кочергин,

кандидат философских наук, доцент

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

В статье рассматривается сущность профессиональной культуры, которая транслируется в процессе профессиональной социализации в вузе, в частности, рассматриваются основные подходы к описанию, анализу содержания и строению профессиональной культуры. Выделяются такие особенности, как особый язык профессиональных групп, профессиональная память, а также различные типологические группы, например, на основе разделения труда разных уровней, смежности, частичного совпадения, гендера, возраста. Кроме того, выделяются основные функции профессиональной культуры и социокультурные роли. Социальная ответственность рассматривается в качестве важнейшей гражданской компетенции, которая характеризует устойчивую связь общесоциальной, профессиональной и индивидуальной культуры личности. Подчеркивается, что особенности формирования профессиональной культуры влияют и на эту важнейшую компетенцию. В статье также рассматриваются результаты социологического исследования, посвященные формированию у студентов социальной ответственности в контексте профессиональной социализации. Проведенный кластерный анализ выявил три основных кластера (типа), которые условно обозначены «гедонисты», «конформисты» и «нонконформисты». Делается вывод о том, что «нонконформисты» в наибольшей степени демонстрируют самостоятельность и готовность к принятию индивидуальной ответственности в отличие от других типов. В статье также предлагается модель социально ответственной личности и принципы педагогических технологий, позволяющих развивать личность студентов как в отношении профессионализма, так и формирования связанной с ним социальной ответственности.

Системная трансформация белорусского общества и государства, осуществляемая уже второе десятилетие, сталкивается с новыми вызовами. Финансовый кризис только усилил необходимость поиска оптимальных и своевременных ответов на них. Сложность и слабая предсказуемость многих социальных процессов приводит на практике к возрастающей рационализации и технологизации как наиболее прагматичной стратегии управления обществом. Для того чтобы не утратить гуманитарную составляющую, проблема решается путем поэтапного расширения объема ответственности каждого участника социального процесса при одновременном увеличении спектра социотехнологических средств, позволяющих надежно достигать поставленных целей. Каждый из таких шагов предполагает развитие профессиональной культуры, которая наряду с со-

циальной ответственностью сохраняет инструментальную эффективность социальных технологий через проектирование и управление последними.

Среди современных подходов, принципов, моделей профессиональной культуры можно выделить несколько обобщенных «блоков». Во-первых, описание и анализ содержания, строения профессиональной культуры. Сюда можно отнести особый язык каждой профессиональной группы, профессиональную память, содержащую накопленный и разделяемый опыт. В свою очередь необходимо уточнить, что профессиональный опыт предполагает сохранение образцов достижений, причем зачастую персонифицированного характера. Структура профессиональной культуры, если не рассматривать ее внешние связи, описывается как иерархическая или как «поле» (Бурдье).

Второй «блок» описания и анализа профессиональной культуры может быть представлен как типологический. Прежде всего, следует выделить разнообразные типы культур, обусловленных разделением труда. Например, профессиональные культуры инженеров, политиков, медиков, ученых, педагогов, предпринимателей и множества других профессиональных групп. Кроме того, выделяется «уровневая» типология: индивидуальная профессиональная культура и культура профессиональной группы как целого. Наряду с «уровневой» весьма перспективной (в нашем контексте — *В.К.*) представляется типология, основанная на «смежности». Например, профессиональные культуры взаимодействующих на практике групп или индивидов: партнеров, смежников, производителей товаров и услуг, их потребителей, клиентов, конкурентов и т.д. В условиях, предполагающих развитие сетевых структур, межпрофессиональное взаимодействие с очевидностью требует оптимизации также и по социокультурным критериям. Близкой, но все же отличной от предыдущей является типология, основанная на принципе «частичного совпадения». Речь идет о профессиональной культуре, культуре организаций и корпоративной культуре. Понятно, что в рамках организации или корпорации формируется собственная культура, которая не тождественна профессиональной. В то же время профессиональная культура выходит за пределы не только данной организации, но и данного времени, учитывая традиции широкой профессиональной группы. Кроме того, в рамках одной организации или корпорации могут работать представители различных профессий, и роль корпоративной культуры имеет прежде всего интегративный характер. Еще одна типология — это типология профессиональных культур по принципу возрастных когорт: культура, ориентированная на «ветеранов», культура, ориентированная на «новичков», смешанная культура.

Третий «блок» содержит описание основных функций профессиональной культуры. Прежде всего это группа функций, которые устанавливают границы, поддерживают целостность, структуру данной профессиональной группы. К ним относятся функции взаимодействия и взаимосвязи с другими профессиональными и социальными группами; легитимизирующие профессию в социальном пространстве и конструирующие реальность профессии. Реализация этих функций осуществляется посредством руководства, регуляции, санкций, включающих и символическое поощрение — таким образом поддерживаются границы профессиональной культуры. Взаимодействие с иными культурами происходит путем аккультурации, диффузии и т.д. Вторая группа функций профессиональной культуры в большей степени сосредоточена на «внутренней жизни» профессиональной группы. Это функции, обеспечивающие подготовку и вхождение новичков в профессию; обеспечивающие идентификацию личности с профессиональной группой; обеспечивающие создание новых ценностей, образцов, критериев, селекцию и распространение, а также сохраняющие традиции группы. Они реализуются в процессах вторичной (профессиональной) социализации; ритуализации наиболее значимых этапов в развитии профессиональной карьеры личности или событий в жизни всей профессиональной группы. Кроме того, эти функции предполагают не только принятие профессионально значимых ролей, непосредственно связанных с практикой группы, но и

принятие культурно-профессиональных ролей более общего характера. Эти роли представляют собой метауровень профессиональной культуры и связаны не столько с разделением труда в профессии, сколько с ее устойчивостью и развитием в целом. К основным из них можно отнести следующие роли: «адепт» — принимает и поддерживает профессиональную культуру такой, какой она сформировалась; «критик» — отвергает некоторые традиционные или новые элементы профессиональной культуры; «новатор» («генератор идей») — формирует новые элементы, меняющие облик культуры; «мастер» — сохраняет и служит образцом профессиональных достижений; «наставник» — сохраняет, передает культурное наследие новичкам. Эти роли действуют как единый «ансамбль». Кроме того, даже индивидуальные акторы профессиональной практики могут (при доминировании какой-то одной роли) принимать и исполнять одновременно несколько из них, например, «адепт» — «наставник» или «новатор» — «критик» и т.д. Поскольку современная профессиональная культура — это открытая и динамичная система, которая относится к типу сложных саморазвивающихся систем, то в ней могут появляться новые элементы, в том числе и новые роли описанного ряда (уровня).

Предлагаемое нами определение выглядит следующим образом: профессиональная культура представляет собой саморазвивающуюся систему признанных социально-профессиональной группой функций специалиста (профессиональных ролей), норм и ценностей, регулирующих и направляющих процесс производственной деятельности, отношения между членами профессиональной группы с другими группами и общественными институтами, а также устанавливающих квалификационные критерии, образцы достижений и профессиональной мобильности.

Социальная ответственность, выступая в качестве компетенции, характеризует устойчивую связь между общесоциальной, профессиональной и индивидуальной культурой личности. Поэтому особенности формирования профессиональной культуры личности студента в современном обществе, несомненно, влияют и на эту важнейшую компетенцию.

Как свидетельствуют современные исследователи общественных процессов [1, с. 80—81], трудовая деятельность в привычном понимании утрачивает свои прежние характеристики и все более становится «гибкой», т.е. становится работой по краткосрочным контрактам. Это сопровождается ростом социальной и профессиональной мобильности, изменением образцов профессиональной карьеры, изменениями в профессиональной культуре, ослаблением идентичности с профессиональными группами [2, с. 27].

Вуз перестает быть исключительно институтом профессиональной социализации. Он становится «каналом» вертикальной социальной мобильности.

Социологическое исследование, посвященное формированию у студентов социальной ответственности, было проведено в 2008 г. в трех вузах Республики Беларусь (БГЭУ, МГУП, ЧИУП) по репрезентативной выборке (число респондентов — 747).

Кластерный анализ выявил три основных кластера (типа), описывающих 98,8 % выборки. Мы их условно обозначили: «гедонисты», «конформисты» и «нонконформисты». Сложность содержательной интерпретации полученных латентных структур является традиционной для многомерного анализа. Тем не менее ряд статистически значимых различий в характеристиках кластеров можно зафиксировать. Например, «гедонисты» более высоко оценивают значимость досуга, чем представители двух других типов, а «нонконформисты» — значимость творчества по сравнению с «конформистами». «Нонконформисты» менее всего склонны выбирать в будущем «спокойную работу, предполагающую выполнение распоряжений руководства, и, не отвечая за результаты и последствия». «Гедонисты» в отличие от других типов проявляют эту склонность в наибольшей степени: 43,5, 25,7 и 34,4 % соответственно. «Интересная работа» представляется более значимой для молодого специалиста «нонконформистами» (46,6 %) и менее значимой «конформистами» (30,2 %) и «гедонистами» (25,0 %). В то же время последние

вне конкуренции, отмечая значимость «удобного режима работы»: 37,5, 6,2 и 7,0 % соответственно. Такая же картина при оценке «большого отпуска» (79,0, 0,0 и 0,0 % соответственно последовательности типов) и «отсутствия жесткого контроля» (20,8, 0,8 и 3,1 % соответственно). Статус «карьерного роста» как характерный показатель вертикальной профессиональной мобильности рассматривают 16,7, 62,9 и 63,1 % соответственно. При этом различие между вторым и третьим типами статистически незначимо. Среди отличительных черт, присущих, по мнению респондентов, предпринимателям как выразителям рыночных отношений, «гедонисты» акцентируют внимание на «наличии свободного времени для проведения досуга»: 41,7, 14,0 и 19,6 % соответственно номерам типов. Одновременно «реализации творческого потенциала» предпринимателями «гедонистами» придается меньшее значение: 37,5, 65,2 и 58,7 % соответственно. Различие между вторым и третьим кластерами статистически незначимо. К числу процессов, ведущих к развитию частного предпринимательства в Республике Беларусь, студенты (на уровне статистически значимых различий) относят «формирование у людей таких качеств, как трудолюбие, инициативность, креативность»: 4,2, 21,1 и 14,6 % соответственно типам. Учитывая представленность кластеров по курсам обучения («гедонисты» в основном — это студенты первого и второго курсов; их число уменьшается с 37,5 % на первом-втором курсах, до 16,7 % — на третьем и до 8,3 % — на четвертом; удельный вес двух других кластеров варьируется в диапазоне от 21,2 % на первом курсе до 26,4 % на третьем-четвертом курсе), логично сделать вывод о том, что «гедонисты» являются промежуточным, неустойчивым кластером. Он как бы перетекает в более устойчивые и многочисленные основные кластеры — «конформистов» и «нонконформистов». Различия, обнаружившие себя на уровне представлений о будущей профессиональной деятельности, сохраняются и на уровне представлений о специфических характеристиках социальной ответственности студентов в период обучения в вузе. Речь идет, в первую очередь, о признании того, «является ли студент ответственным перед вузом». «Да» ответили 50,0, 64,5 и 65,9 % соответственно разделению кластеров. Между вторым и третьим типами различие несущественно. Некоторые иллюзии периода адаптации характерны при сравнении ответов на вопрос о том, считают ли респонденты, что они «оказывают влияние на принятие решений, связанных с жизнью студентов в вузе». «Да» ответили 12,5, 4,5 и 2,5 % соответственно. Весьма информативен для всех кластеров (типов) студентов выбор стратегии поведения в отношении ближайшей к ним управленческой структуры — деканата. Так, например, считают, что «студент должен следовать указаниям деканата, преподавателей» 16,7, 4,8 и 13,8 % соответственно представителей «гедонистов», «нонконформистов», «конформистов». Считают, что «студент должен сам решать проблемы, связанные с учебой и нести ответственность» 62,5, 73,6 и 42,7 % соответственно. Вполне логично, что выбор стратегии «студент может рассчитывать на послабления со стороны деканата, преподавателей» выглядит следующим образом: 20,8, 9,6 и 23,3 % соответственно.

Таким образом, «нонконформисты» именно в этом случае оправдывают свое условное название, демонстрируя самостоятельность и готовность к принятию индивидуальной ответственности, не рассчитывая на послабления. Характерно, что между первым и третьим типами различия незначимы. Подводя итог краткому изложению результатов этого эмпирического исследования, представляется возможным, на наш взгляд, набросать эскиз теоретической модели социально ответственной личности, которая могла бы послужить ориентиром в учебно-воспитательной работе вуза, а также могла бы стать основой программы в дальнейшей исследовательской практике.

Модель социально ответственной личности

1. Социально ответственная личность должна обладать:

- осознанным представлением о последствиях своих действий, т.е. обладать компетенциями (мировоззренческая компонента, общая эрудиция, профессиональная подготовка);

- высокой степенью идентификации с данным обществом, государством и группами собственной статусной принадлежности, включая и референтные (эталонные);
- сформированной мотивацией, основанной на частичном отказе от собственных эгоистических устремлений; мотивацией, которая изначально включает в себя конвенционально определяемые нормы и ориентации;

• «гарантиями», индивидуально обеспечивающими ответственное поведение, т.е. отвечать в правовом отношении (материально, своей свободой и даже жизнью), в нравственном и психологическом, в религиозном (если речь идет о верующем человеке);

- ресурсами, обеспечивающими ответственность.

2. Общие проявления социальной ответственности:

• «хронотоп» (временной и пространственный аспекты): синхронизация индивидуальных жизненных циклов и циклов и процессов социальной среды (эмпирические проявления — в таких качествах, как обязательность, точность, предсказуемость);

- высокая степень самоконтроля и самоорганизации, подавление импульсивности;
- в то же время способность идти на оправданный риск;

• особенности проявления социальной ответственности в условиях «рутинизации» и неопределенности (например, кризиса).

По нашему мнению, данная модель может рассматриваться прежде всего в контексте профессиональной социализации. Ее содержанием является трансляция профессиональной культуры.

Выпускник вуза, как уже отмечалось выше, оказывается один на один с неопределенностью, которая становится ключевой характеристикой трудовых отношений.

Формы социальной регуляции чрезвычайно уязвимы в условиях неопределенности, что таит в себе немало опасностей как для отдельного человека, так и для группы и общества в целом. Одно дело, когда речь идет об изменении отношения к нормам и ценностям, регулирующим процесс профессиональной деятельности, другое — отношения между коллегами внутри профессиональной группы или отношения с более широким социальным окружением.

В данном случае именно социальная ответственность личности выражает «сердцевину» этих отношений. Отсюда следует необходимость понимания педагогической парадигмы и соответствующей ее технологии развития личности студента.

На наш взгляд, педагогическая парадигма, реализующая цели социо-культурной идентификации и самоопределения, должна строиться на следующих принципах:

- технологизации образовательного процесса;
- локализации педагогической ответственности;
- подчиненности обучения воспитанию;
- личностной включенности педагога в процесс развития профессиональной культуры;
- создании развивающей проблемной среды;
- ведущей роли экстерниоризации в развитии личности;
- рефлексивном управлении развитием;
- рефлексивности знаний;
- педагогике сознания;
- региональности — связи содержания образования с задачами регионального развития.

Требование технологизации образовательного процесса обусловлено следующими обстоятельствами. Обычно в область организации учебного процесса входила только педагогическая деятельность, что фиксировалось в теоретической педагогике понятиями «метод» и «методика», на практике это часто приводило к методическому фетишизму. На наш взгляд, технологическое описание педагогической деятельности не может не включать в себя знания, представления о процессе развития личности и обеспечиваю-

щей его системе учебно-предметной деятельности. Педагогические знания о последовательности усложняющихся структур учебной деятельности учащегося и соответствующей последовательности педагогических действий педагога, развивающих студента на каждом конкретном этапе, знание об определенной системе педагогических средств, условиях и характере их применения, о необходимых педагогических способностях — такого рода комплекс знаний представляет собой, по нашему мнению, педагогическую технологию.

Личная включенность педагога в процесс развития профессиональной культуры позволяет осуществить трансляцию не столько пустых знаковых форм, сколько глубинного ценностно-смыслового пласта культуры.

Необходимость этого принципа следует также и из особенностей социальных технологий, частным случаем которых являются педагогические. Педагогические социальные технологии в отличие от производственных не могут быть реализованы без человеческого участия. В педагогике включенность личности в реализуемую ею технологию возрастает вследствие того, что объектом педагогической деятельности выступают не безликие социальные процессы, а суверенный внутренний мир другого человека. Кроме того, успешность процесса воспитания напрямую зависит от способности педагога к актуализации в учебном процессе опыта своей внутренней работы как по овладению культурным знанием, так и по его развитию. Тогда транслируемая им культура наполняется его личным ценностно-смысловым опытом, который является не только условием продуктивного обучения, но и фактически содержанием образования (воспитания).

Можно говорить также о своеобразной педагогике среды, когда «ситуация» «вынуждает» учащегося мыслить и делать выводы. В этом случае задачей педагога является организация такой проблемной ситуации, попадая в которую студент осознает уровень своего развития, недостаточность используемых им средств, находит в сотрудничестве с педагогом необходимый культурный материал для преодоления затруднения, ставит цели развивать недостающие способности. Педагог всячески поощряет творческое самовыражение студентов, культивирует множественность типов и путей культурного самоопределения (принцип ведущей роли экстерииоризации в развитии личности).

Управление развитием осуществляется не непосредственно, а опосредованно, через передачу учащемуся в проблемной ситуации такой информации, которая может служить основанием для принятия им решения или средством для выработки соответствующей стратегии действий в учебной ситуации (принцип рефлексивного управления развитием личности).

При таком обучении знания укореняются в личном опыте ученика, он может отдать себе отчет о природе того или иного знания, его генезисе и культурных функциях в жизни человека (принцип рефлексивности знаний).

Приоритетность целей идентификации и самоопределения личности оформляется в принцип подчиненности обучения воспитанию.

Таким образом, предметом педагогической деятельности становятся не только знания, а прежде всего развивающиеся структуры сознания, в частности такие личностные новообразования, как культурная идентификация и самоопределение (принцип педагогики сознания). Основным инструментом развития сознания и выступает специально создаваемая педагогом развивающая среда.

Перечисленные принципы педагогической парадигмы, разрабатываемой под конкретную задачу, могут быть реализованы только посредством нетрадиционных педагогических технологий.

На наш взгляд, педагогическая технология, обеспечивающая самоопределение личности, не сводится лишь к технологиям обучения, она должна включить в себя в качестве необходимого компонента духовную атмосферу и образ жизни вуза, интегрированные идеей национальных интересов развития.

Единицей этой педагогической технологии может выступить совместный акт самоопределения педагога с учащимися в той или иной значимой для белорусского общества ситуации. Критерии отбора материала для конструирования такого учебного процесса:

- возможность представления социального материала сквозь драматичную по своему характеру индивидуальную судьбу определенного человека;
- допустимость трактовки этой судьбы как ряда экзистенциальных выборов;
- возможность многопозиционного описания отбираемой ситуации, т.е. описания с точки зрения разных субъектов социального действия.

Л и т е р а т у р а

1. Бауман, З. Возвышение и упадок труда / З. Бауман // Социолог. исслед. — 2004. — № 5. — С. 80—81.
2. Данилова, Е.Н. Нестабильная социальная идентичность как норма современных обществ / Е.Н. Данилова, В.А. Ядов // Социолог. исслед. — 2004. — № 10. — С. 27.

В.Г. Наталевіч,

кандыдат філалагічных навук, дацэнт

АКТУАЛЬНЫЯ ПРАБЛЕМЫ БЕЛАРУСКАЙ ЛЕКСІКАГРАФІІ: АСАБЛІВАСЦІ ВУЧЭБНАГА ПЕРАКЛАДНОГА СЛОЎНІКА ЭКАНАМІЧНЫХ ТЭРМІНАЎ

У артыкуле разглядаюцца праблемы, звязаныя з падрыхтоўкай вучэбнага перакладнага слоўніка эканамічных тэрмінаў: высвятляецца значэнне паняццяў «тэрмін» і «тэрмінасістэма», закранаюцца пытанні спецыфікі вучэбнага слоўніка, адбору і ацэнкі тэрмінаў для ўключэння ў вучэбны перакладны слоўнік, а таксама задача вучэбнага слоўніка, якая ў адрозненне ад задач традыцыйнага даведканага слоўніка, заключаецца ў тым, каб даць неабходныя звесткі пра словы для далейшага выкарыстання ў працэсе навучання. Вопыт комплекснага камунікатыўнага і лінгва-кагнітыўнага вывучэння лексічных працэсаў у сферы эканамічнай тэрміналогіі можа мець вынікам стварэнне руска-беларускага вучэбнага слоўніка.

Імклівыя змены, што адбыліся за апошнія дзесяцігоддзе ва ўсіх сферах грамадства, істотна паўплывалі на слоўнікавы склад беларускай мовы. Існуючыя рэаліі сучаснага жыцця, павышэнне «эканамічнай» кампетэнцыі носьбітаў мовы і дэмакратызацыя мовы ў цэлым выклікалі ўваходжанне ў масавае маўленчае ўжыванне значнай колькасці эканамічных тэрмінаў. Пры адлюстраванні рэчаіснасці мова становіцца ўсё больш інфарматыўна насычанай, прычым колькасць новых слоў расце прапарцыянальна развіццю навуковых і тэхнічных галін. Даследаванне тэрміналогіі як падсістэмы лексікі агульналітаратурнай мовы паглыбляе ўяўленні пра лексічную сістэму, якая выступае комплексам сукупнасцей пэўнага ўзроўню і адрозніваецца па складанасці свайго аб'екта ў структуры і цэласнасці.

У выніку паглыблення нашых ведаў пра свет з'яўляюцца новыя рэаліі і паняцці, якія патрабуюць свайго наймення ў сістэме мовы. Гэта прыводзіць да масавага ўзнікнення новых тэрміналагічных моўных адзінак. Сусветная тэндэнцыя да глабалізацыі сучаснага грамадства прыводзіць да актыўнага міжнароднага супрацоўніцтва, якое мае вынікам актывізацыю працэсаў запазычанняў з іншых моў у нацыянальныя мовы. Названыя фактары нараджаюць стыхійнасць і некіруемасць у сферы намінацый навуко-

□□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□. □□□□□□□□.
□□□□□□□□ □□□□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□. □□□□□□□□□□.

БДЭУ Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт. Бібліятэка.

БГЭУ Белорусский государственный экономический университет. Библиотека.

BSEU Belarus State Economic University. Library.

<http://www.bseu.by> elib@bseu.by