

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусейнов А. А. Выражение кризиса и симптомы обновления // Вопросы философии, 1999. № 3. С. 7-12.
2. Философия и интеграция современного социально-гуманитарного знания (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 2004. № 7.
3. Плеханов Е. А. Гуманистическая парадигма образования // Философская антропология и гуманизм: Коллективная монография. Владимир: ВГПУ, 2004. С. 251.
4. Алферов Ж. И., Садовничий В. А. Образование для России XXI века // Образование, которое мы можем потерять. Сборник. М.: МГУ, 2002.
5. Борзенко И. М., Кувакин В. А., Кудишина А. А. Основы современного гуманизма. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: РГО, 2002. (2005)
6. Жукоцкий В. Д. Основы современного гуманизма. Учебное пособие. Нижневартовск: НЭПИ ТюмГУ, 2005.
7. Жукоцкий В. Д. Основы современного гуманизма. Курс лекций. М.: РГО, 2005.
8. Современный гуманизм. Документы и исследования. Сост. В. А. Кувакин. М.: РГО, 2000.

Вера Владимировна ГАВРИЛЮК —
заведующая кафедрой социологии
и социального управления,
доктор социологических наук, профессор

УДК 304.3

НУЖНА ЛИ «НОВОМУ ПОКОЛЕНИЮ» СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ?*

Аннотация. В статье рассматривается преодоление функциональной неграмотности в сфере социальных отношений и развитие социальной компетентности молодежи. Задачи гуманитарного и социального образования не сводятся, по мнению автора, только к формированию компетентности.

The author considers the ways to overcome functional inability in the sphere of social relations and to build up social competence of young people, and insists that the objectives of humanitarian and social education should not be limited to the formation of competence.

Социальные реформы конца XX — начала XXI вв. в России оцениваются сегодня по-разному, часто эти оценки полярные. Вероятно, причины полярных суждений о сути радикальных перемен во всех сферах общественной жизни (политике, экономике, культуре, образовании и других) кроются как в самих реформах, так и в способах их оценивания. Современникам всегда трудно понять вектор преобразований, особенно если сами эти преобразования неоднозначны и разнонаправлены. С другой стороны, в отечественном опыте социальных реформ, как правило, отсутствует предпроектный анализ возможных их последствий. Прогнозирование социальных последствий управленческих решений — признак развитой социологической культуры. Отсутствие предпроектного анализа возможных последствий принимаемых решений, таким образом, свидетельствует о недостаточной социальной компетентности органов управления. С другой стороны, это же свидетельствует и об общей низкой культуре социального мышления. В общественном мнении, в средствах массовой информации редко ставится вопрос о возможных, особенно отдаленных, последствиях тех или иных реформ.

* Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ «Исследование феномена функциональной неграмотности в условиях перехода к информационному обществу», № 05-06-80273-а

Как правило, пристальное внимание общества возникает к уже принятым решениям, причем тогда, когда выявляются их негативные последствия. Ярким примером является реформирование системы социальных льгот.

Безусловно, правильная, прогрессивная идея встретила ожесточенное сопротивление в самой социальной группе, на которую направлена реформа, и вызвала неоднозначные оценки общественного мнения. Неподготовленность механизма реформы — только одна из составляющих такой реакции.

Не менее важная часть протестных реакций вызвана полным игнорированием властью необходимости взаимодействия с гражданским обществом, формирования положительного общественного мнения. Другая сторона проблемы, скрытая от поверхностного взгляда на процесс взаимодействия власти и гражданского общества, состоит в динамике социальной компетентности самого общества, различных его социальных групп и лидеров общественного мнения.

Динамика социальной компетентности общества, отдельных его социальных групп, особенно новых поколений — достаточно новая исследовательская задача. Острота проблемы связана с новым феноменом общественной жизни, выявленным в конце прошлого, XX века — феноменом функциональной неграмотности.

Утвердившееся с 80-х г. XX в. представление о функциональной неграмотности уже сегодня кажется достаточно наивным и устаревшим. Изначально суть понятия о функциональной неграмотности связывали с неспособностью «осуществлять действия по чтению, письму и счету, необходимые для соответствующей жизнедеятельности и развития, как самого человека так и всего его социального окружения» (10; 327-328). Л. Н. Лесохина в понятие о грамотности включает умение не только читать (воспринимать информацию), писать (передавать свои мысли, расширять круг коммуникативного взаимодействия), говорить (способность к речевому общению и речевому самовыражению), но, что особенно важно, обеспечивать способность к социальной ориентации и социальной саморегуляции [10; 328].

В наши дни функциональной неграмотности уделяется пристальное внимание. Ее не следует путать с неграмотностью в обычном смысле слова, т. е. с неумением читать и писать, хотя и проблемы обычной грамотности не решены в современном мире до конца. Статистика ООН (ЮНЕСКО) показывает, что сегодня 99% американцев, так же как, например, англичан или немцев, являются грамотными людьми. Проблема функциональной неграмотности связывается с теми трудностями, которые испытывают люди при чтении и правописании в повседневных ситуациях. Она может проявляться, например, в ограниченных возможностях людей воспринимать содержание бланков федерального налогового ведомства, печатных инструкций или в том, способен ли человек правильно составить жалобу или написать заявление о приеме на работу. Безусловно, при характеристике общества XXI века как общества, основанного на знаниях, такой подход к трактовке функциональной неграмотности неполон, недостаточен.

Общепринятого определения функциональной неграмотности не существует, тем более нет достоверных способов ее измерения, поэтому и на практике применяются самые разные критерии ее оценки.

В США проблемы функциональной неграмотности уже стали объектом научного исследования. На протяжении многих лет по всей стране проводились тесты, оценивающие в баллах навыки чтения. «Уровень чтения для десятого класса», к примеру, имел в основе средний балл чтения для выпускников 10-го класса школы. Существует много подобных тестов разных видов. Один из критериев оценки функциональной неграмотности относит к «неграмотным» тех, кто читает на уровне ниже 8-го класса. Другой критерий берет за основу уровень последнего, 12-го класса средней школы США.

По общему убеждению, десятая часть американцев в той или иной степени функционально неграмотны в английском языке. Неудивительно, что именно те нации,

которые, подобно США, уделяют особое внимание этой задаче и проводят общенациональные тесты, обнаруживают наибольшие проблемы у себя — «проверка грамотности приводит к выявлению неграмотности». Например, в Канаде, где высок процент иммигрантов, для которых английский язык не является родным, недавно обнаружилось, что многие из ее граждан функционально неграмотны. То, что школы в Северной Америке и их ученики постоянно подвергаются тестированию, свидетельствует о внимании к данной проблеме.

В России проблемы функциональной неграмотности стали рассматривать немного позднее, чем на Западе. Да и специфика феномена требует иных подходов к решению проблемы. В конце XX в. население СССР (и России) было достаточно образованным, а качество образования на всех его уровнях не отставало от мировых стандартов. Три «кита» российского образования — фундаментальность, систематичность, последовательность — позволяли стране, даже в годы изоляции от мирового образовательного пространства, сохранять интеллектуальный потенциал. Тем не менее явление функциональной неграмотности не обошло и нашу страну. Особенно заметным становится ее проявление на рубеже веков и тысячелетия. «Функциональная неграмотность — это не просто отсутствие общеобразовательной подготовки, но неумение пользоваться навыками письма, чтения. В России функционально неграмотных, как показывают социологические исследования, тоже немало. Среди людей старшего возраста их насчитывается от 15 до 33% в зависимости от профессии, места жительства и некоторых других жизненных обстоятельств. Но страну ждет новая волна полной функциональной неграмотности уже в первой четверти XXI века: сейчас, по экспертным данным, до 2 млн детей не посещают школу, не учатся. Неграмотность выступает как симптом социального кризиса, как знак надвигающегося бедствия, сравнимого с экологическими потрясениями, в эпицентре которого находится человек» [10; 328- 329].

Функциональная неграмотность — неспособность работника или гражданина эффективно выполнять свои профессиональные/социальные функции, несмотря на полученное образование — стала следствием не только информационного бума и информатизации, но и резко возросшей социальной динамики: развития и смены технологий в промышленности, структурных изменений в экономике, миграции населения, трансформаций социально-культурного контекста. В результате происходит быстрое устаревание приобретенных профессиональных и общекультурных знаний, потеря ими актуальности. Выпускник учебного заведения оказывается невостребованным или не подготовленным к требованиям, которые предъявляют ему работодатель и социальное окружение. Возникает необходимость доучивания, обучения и переучивания в процессе трудовой и социальной деятельности.

Функциональная неграмотность обострила проблему качества образования и усложнила ее решение — недостаточно привести в соответствие профессиональную подготовку и требования заказчика (обучающегося, работодателя, общества, государства), необходимо скоординировать темпы изменений того и другого, иначе неизбежно не только запаздывание, но и забегание вперед или даже отрыв школы от жизни.

Все перечисленные выше процессы способствовали появлению и развитию идеи массового непрерывного образования как способа преодоления возникших социальных и образовательных проблем. Совсем недавно казавшееся благим, но вряд ли осуществимым намерением, оно превращается в жизненную необходимость индустриально развитых стран. Традиционное образование, предполагавшее получение общих и профессиональных знаний в течение определенного периода обучения, сменяется образованием, обеспечивающим приобретение знаний в течение всей социально активной жизни.

Непрерывное образование, однако, породило массу новых проблем, в частности, сделало необходимым переосмысление фундаментальных педагогических представлений, и отчетливо выявило несводимость образования к обучению, поскольку

ку непрерывное образование не может осуществляться посредством непрерывного обучения. Происходящие сегодня изменения осознаются как все более радикальные.

Проблема функциональной неграмотности в отечественной литературе представлена немногочисленными исследованиями. Существуют лишь отдельные публикации, посвященные этой проблеме (Ж. Т. Тощенко, В. П. Чудинова, Г. Л. Ильин), которые характеризуют функциональную неграмотность как социальное явление. В. П. Чудинова рассматривает функциональную неграмотность как: отсутствие навыков чтения и письма, причем на примере этого явления в странах Западной Европы и США [11]. Г. Л. Ильин считает распространение функциональной неграмотности следствием возросшей социальной динамики во всех социальных сферах [6].

Применительно к сфере социального знания функциональная неграмотность рассматривается Ж. Т. Тощенко [10]. Косвенным образом этой проблемы касается Н. Е. Покровский [9], рассматривающий особенности, специфику социологического мышления. Сущность социологического мышления он трактует как последовательность ответов на вопросы: что происходит? (выделение факта); как часто это происходит? (повторяемость); как это происходит? (механизм осуществления функции); кому это нужно? (задействованные интересы и группы); что будет? (развитие тенденции) [9; 310].

Несформированность социологического мышления (в трактовке Н. Е. Покровского), можно рассматривать как особенность социологической неграмотности. Формирование социологического мышления, на мой взгляд, должно служить основанием для социологического анализа как активизации социологического воображения. Формирование социологического мышления и социологической культуры — насущная задача в процессе становления гражданского общества в России.

Социологическая культура требует признания бесконечной сложности общества на всех его уровнях и во всех проявлениях и, как следствие, невозможность объяснять и решать социальные проблемы в виде простой задачи или только социально-инженерными мероприятиями. Носители социологической культуры сегодня — профессиональные сообщества социологов, отдельные люди, организации. Аксиома социологической культуры: дистанцирование гражданского общества и его структур от власти. Свобода научных суждений и объективность диагноза развития общества — необходимое условие развития научной социологии. Основная функция социологии — повышение социологической культуры общества, стимулирующей его самопознание и саморегулирование как системы.

Развитая социологическая культура, социологическое мышление — главное условие формирования социальной компетентности новых поколений. Речь идет именно о социальной компетентности, определенном уровне функциональной грамотности в сфере социальных отношений. Социальная компетентность, функциональная грамотность в сфере социальных отношений ни в коей мере не может стать единственной целью образования. Идея повышения компетентности связана с преодолением явных противоречий в гуманитарной и социальной подготовке современной молодежи. Более того, модель «компетентного образования» — это адаптивная модель, удобная для того, чтобы вписать современную российскую систему образования в мировую, усредненную систему образования. Задача адаптивной модели — обеспечить возможности использования наших специалистов на рынках западных стран. Квалифицированная и недорогая рабочая сила необходима рыночной экономике, ее приток сегодня во многом обеспечивается странами третьего мира, к числу которых реально относится и Россия. Поэтому и болонский процесс продвигает российское образование к адаптивной модели компетентного образования. Условно говоря, компетентный специалист для международного рынка труда — это человек, способный «торговать, избирать и общаться (зато на иностранных языках)» [8].

Фундаментальное, систематическое образование обладает гораздо большим потенциалом в развитии новых поколений – оно дает возможности для формирования творческого опыта и способностей. Очевидно, что только адаптация – тупиковый путь для образования, а значит и для будущего страны. Между тем адаптивный характер современного гуманитарного образования начинает проявлять себя достаточно отчетливо. «По наблюдениям преподавателей гуманитарных кафедр, из речи студенческой молодежи выпадают целые семантические пласты, связанные с вероятностным мышлением и формулировкой прогнозов, стиль коммуникации становится однообразным, оценки «черно-белыми», описание человеческих мотивов сводится к простейшим глагольным конструкциям. Очень сильно стала проявляться тенденция сведения Большой Истории и Большой Политики к предельно примитивизированным бытовым мотивам, из которых постепенно вырастает тяга к «простым решениям»... Сегодня о компетенциях и компетентностях уже нельзя говорить на языке простых эмпирических констатаций. Смысл, который вкладывается в эти понятия-концепты, все в большей степени задается теоретическим дискурсом, в частности, так называемым «компетентным подходом» к образованию, который в последние годы становится все более популярным. При этом из относительно локальной педагогической теории он постепенно превращается в общественно значимое явление, претендующее на роль концептуальной основы образовательной политики» [1; 4]. Сегодня вполне серьезно обсуждается вопрос о том, чтобы осуществить модернизацию российского образования на «компетентностной» основе [2, 10].

Передача новым поколениям целостного системного знания о социальной реальности преследует не только цели адаптации к ней, но и возможности ее преобразования. Творческое мышление, возможности действовать в ситуации значительной неопределенности не формируются в адаптивной модели образования. Задачи современного социального и гуманитарного образования усложнены быстрыми изменениями мировой системы, обострившимися противоречиями научных школ, противостоянием интеллектуалов и элиты.

В этом смысле позиция И. Валлерстайна мне представляется наиболее последовательной и адекватной изменившейся реальности. Он утверждает, что современная мир-система приближается к своему концу и входит в эру перехода к некоторой новой исторической системе, чьих очертаний мы не знаем и не можем знать заранее, но формированию ее структуры мы можем активно способствовать [4; 42-43]. Роль интеллектуалов в условиях быстрых, неопределенных, но весьма важных трансформаций нашего мира связана с разрешением дилеммы истинности и морального значения факта. Для функционирования современной мир-системы необходимы и культивируются четыре мифа: свободный рынок, суверенное государство, равные права всех граждан и ценностно-нейтральные ученые [4; 51]. Интеллектуалам нужно отбросить миф и с определенной ясностью настаивать на реальном взгляде на ситуацию, которая состоит в том, что все дебаты являются одновременно интеллектуальными, нравственными и политическими. Наиболее полезным будет выстроить эти требования в определенном порядке: во-первых, интеллектуальная оценка того, куда мы направляемся (наша реальная траектория); во-вторых, моральная оценка того, в каком направлении мы хотим двигаться; в третьих, политическая оценка того, каким образом мы с наибольшей вероятностью доберемся туда, куда, как полагаем, должны направляться [4, 52].

Важнейшим фактором социального и экономического развития в XXI веке становится образование. Образование играет определяющую роль в развитии гражданского общества, формировании институтов и благоприятного режима государственного управления, имеет огромное значение для накопления социального капитала и укрепления единства общества. Влияние органов государственного управления на развитие института образования достаточно исследовано, прозрачно и является неотъемлемым элементом социальной практики в этой сфере. Что же касается гражданского общества и форм его влияния на развитие образования, то здесь пока боль-

ше проблем, чем способов их решения. Социологическая культура гражданского общества в условиях модернизации системы образования могла бы стать реальным основанием для диалога его с властью.

Наиболее острые проблемы, требующие участия гражданского общества, это преобразование базового звена системы образования и реформирование высшей школы России. Стандартизация содержания образования, реабилитация системы воспитательной работы в средней и высшей школе, процессы оптимизации среднего образования (особенно в сельской школе) — все это вопросы не ведомственного значения. Эти проблемы требуют широкого участия гражданского общества в их постановке и решении, а значит, и повышения уровня социальной компетентности граждан. Приоритет ведомственности в решении столь важных, имеющих отдаленные социальные последствия проблем, может привести к непоправимым ошибкам.

Типичный пример такой проблемы — проблема грядущего сокращения спроса на образовательные услуги российской высшей школы в связи с демографическим спадом. Один из наиболее известных специалистов в этой сфере, Г. А. Балыхин, прогнозирует к 2007 г. резкий спад спроса на услуги учреждений высшего профессионального образования, т. к. количество мест приема в государственные учебные заведения превысит число абитуриентов — выпускников средних школ [3; 80–83].

Казалось бы, позиция подтверждена неопровержимыми данными и требует немедленного пересмотра и государственной политики в области высшего профессионального образования и стратегии деятельности образовательных учреждений. В действительности это — проблема существующих моделей высшего профессионального образования, их обоснованности и прогностических функций. Основаниями для такого моделирования должны выступить оценки динамики востребованности молодежи на национальном рынке труда, динамики числа поступающих в вузы, динамики образовательных потребностей населения страны. Все это характеристики неоднозначные, они определяются многими объективными и субъективными факторами, могут измениться в прогнозируемые сроки. Известно, что в первое десятилетие XXI в. будет быстро снижаться доля населения моложе трудоспособного возраста, а доля трудоспособного населения увеличится. Что это значит для системы образования? Только то, что в первое десятилетие рынок труда не будет нуждаться в притоке молодежи, он просто не сможет принять всю молодежь, вступающую в трудоспособный возраст. Молодежи с низким уровнем квалификации и профессионального образования конкурировать на рынке труда будет просто невозможно. Во втором десятилетии потребность в молодежи значительно увеличится, значит, система образования к 2010 г. должна привлечь как можно больше молодежи для получения профессионального образования высокой квалификации. Потребности рынка, вообще вызовы XXI века связаны с усложнением характера труда, следовательно, сама подготовка к трудовой деятельности для молодежи в первое десятилетие нового века должна быть более качественной и длительной, т. к. именно это поколение будет работать до середины столетия. Общество нового века сегодня определяется как общество, основанное на знаниях. Это требует от всей системы образования, и от профессионального образования в том числе, формирования у студентов потребности, опыта и навыков непрерывного образования и самообразования. Решению этой задачи как раз и может способствовать демографический спад. При существующем потенциале высшей школы повышение качества подготовки в ней возможно за счет сокращения учебной нагрузки на преподавателя, изменения норм соотношения преподавателей и студентов и существенного повышения квалификации преподавательского корпуса. Все это, в свою очередь, требует сохранения как числа вузов, так и числа студентов в высшей школе.

Исследования образовательных намерений выпускников средних школ, в том числе и в тюменском регионе, показывают, что около 80% из них хотят поступать в вузы. В действительности студентами становятся 42,8% молодежи, при этом в стране рас-

пространяется миф о том, что большинство школьников сегодня становится студентами, а это не нужно, невыгодно и противоречит мировым тенденциям. В действительности мы сильно отстаем от развитых стран по этому показателю. Лучшим способом опровержения господствующих мифов является статистика. Во всемирном докладе ЮНЕСКО по образованию (1998 г.) и докладе Всемирного банка (2002 г.) приводятся статистические данные по охвату молодежи высшим образованием. Проанализируем двадцать пять лучших результатов в мире и их динамику до 1998 года. «В соответствии с приведенными данными, Россия по охвату высшим образованием в 1985 г. занимала 3-е место в мире (после Канады и США), в 1995 -26-е, а в 1998г. — уже 23 место. При этом все страны из двадцати пяти, за исключением России, Украины и Казахстана, с 1985 г. значительно улучшили свои показатели к 1998 году. Но наибольший спад наблюдался именно в России, где показатель охвата высшим образованием за это время снизился на 10,8 пункта. Показатель США в этот период улучшился на 20,7 пункта, Канады — на 17,7, Великобритании — на 36,6, а Австралии — на 52,1 пункта. Так, в 1998 г. процент охвата молодежи высшим образованием в Канаде составлял 87,3%, США — 80,9%, Австралии — 79,8%, Республике Корея — 67,7%, Великобритании 58,0%, а в России — 42,8. При этом если Россия все еще более чем в два раза опережает общемировой показатель охвата высшим образованием, который достиг только 16,2%, то от показателей Северной Америки и Европы все больше отстает. В 1998–2003 гг. в России наблюдается резкое увеличение числа студентов. Но эта тенденция наблюдается и в других развитых странах. Поэтому и к 2004 г. по количеству студентов на 100 000 жителей и охвату молодежи высшим образованием Россия оказывается среди второй десятки лучших по этим показателям стран» [7; 55-56].

Прогнозирование уменьшения числа студентов из-за демографических причин, поэтому означает не что иное, как сохранение и увеличение отставания России от развитых стран. Количество потенциальных абитуриентов уменьшается почти во всех странах Европы, однако нигде не планируется сокращения числа обучающихся в вузах. В России такой сценарий развития высшей школы не оправдан вообще, т. к. существует два реальных, никак еще не использованных резерва: во-первых, увеличение процента охвата молодежи высшим образованием до среднеевропейских параметров; во-вторых, широкое привлечение взрослого населения к системе высшего профессионального образования, в том числе и за счет получения второго образования.

Проблема обостряется еще и тем, что в 1990-е гг. качество высшего профессионального образования, особенно в области наиболее престижных гуманитарных специальностей, резко упало. Так, «вместо 30-40 вузов, которые в российском прошлом профессионально занимались экономическим и менеджериальным образованием, появилось почти 1400 лицензий; вместо 15-20 правовых лицензий возникло 350» [7; 9]. Совершенно очевидно, что обеспечить высокий уровень качества подготовки по специальностям экономического, юридического и управленческого профилей высшая школа в таких условиях просто не в состоянии. Очевидно также, что расширение сферы подготовки по этим специальностям есть не что иное, как эксплуатация престижного спроса и способ выживания учреждений высшего профессионального образования в условиях его системного кризиса. Наименее очевидным следствием этого явления выступает расширение функциональной неграмотности уже на уровне специалистов, занятых в сфере социальной и гуманитарной деятельности.

Функциональная грамотность, следующая из качественного социологического образования, на мой взгляд, связана с компетентностью в таких важнейших сферах общественной жизни, как:

- работа
- государство
- семья

- здоровье
- право
- политика
- культура.

В условиях, когда процветает социальное мифотворчество, миссия социологического образования, социального просвещения в целом – служить истине, противостоять натиску человека экономического и человека политического. Формирование социальной компетентности, преодоление новой функциональной неграмотности в сфере социальных отношений относится к числу новых вызовов XXI века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 3-11
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.
3. Балыхин Г. А. Управление развитием образования. Организационно-экономический аспект. М., 2003
4. Валлерстайн И. Интеллектуалы в век перехода // Социология: теория, методы, маркетинг. 2002. № 3. С. 42-57
5. Дебаты Хабитат (российская версия) Т. 6. М., ЦООНП. 2000. № 4
6. Г. Л. Ильин «От педагогической парадигмы к образовательной» // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 64-69.
7. Любимов Л. Реформа образования: благие намерения, обретения, потери // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 8-24
8. Малинецкий Г. Г. Высшая мера для высшей школы / НГ-наука, 13. 11. 2003
9. Покровский Н. Е. Социология, преподавание социологии, социологическая культура и их место в современном российском обществе. В кн. Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. Аналитический доклад. Под ред. Ионина Л. Г. М., 2003. С. 298 – 327
10. Тощенко Ж. Т. Парадоксальный человек. М., 2001
11. В. П. Чудинова «Функциональная неграмотность — проблема развитых стран» — СоцИс. 1994. № 3.

Юлия Михайловна БЕСПАЛОВА —
заведующий кафедрой социологии и
социального управления,
доктор философских наук, профессор

Оксана Борисовна КРУТЬ —
старший преподаватель кафедры
иностраных языков № 1
Тюменского государственного
нефтегазового университета

УДК 316.77

РЕКЛАМА В ЗАПАДНОСИБИРСКОМ РЕГИОНЕ: ЕДИНСТВО СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПОДХОДОВ

АННОТАЦИЯ. В работе исследуется становление и функционирование рекламы в регионе, показаны специфические особенности рекламы в Тюмени.

The authors survey the development of advertising industry in Tyumen region and focus upon regional specificity of it.