

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

**ОБРАЗОВАНИЕ В КООРДИНАТАХ
ГЛОБАЛИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ:
ТЕОРИИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ**

Монография

Под общей редакцией
доктора социологических наук Е. А. Подольской

Харьков
Издательство НУА
2014

УДК 37.014.24
ББК 74.04(о)ж
О-23

*Рекомендовано Ученым советом
Народной украинской академии.
Протокол № 5 от 23.12.2013.*

Под общей редакцией д-ра социол. наук *Е. А. Подольской*

Рецензенты:

Г. П. Климова – д-р филос. наук (Национальный юридический университет им. Я. Мудрого);
О. П. Проценко – д-р филос. наук (Харьковский национальный университет архитектуры и строительства);
В. М. Онищук – д-р социол. наук (Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова).

Авторский коллектив:

Е. А. Подольская – д-р социол. наук (предисловие, разд. 3.1 и 3.3, заключение); А. А. Яковлев – канд. социол. наук (разд. 1.1 и 2.1); Д. В. Подлесный – канд. ист. наук (разд. 1.2); И. С. Нечитайло – канд. социол. наук (разд. 1.3 и 2.4); Н. В. Шевченко – канд. социол. наук (разд. 1.4 и 2.3); А. Г. Масалов – канд. филос. наук (разд. 1.5); Н. Г. Чибисова – канд. филос. наук (разд. 2.2 и 3.4); Т. В. Подольская – канд. филос. наук (разд. 3.2).

У монографії розкривається пояснювальний потенціал новітніх теорій освіти, виділяються методологічні орієнтації підвищення якості та конкурентоспроможності освіти в умовах глобалізації та цивілізаційного розвитку світової спільноти, а також тенденції європеїзації освіти в Україні. Освітній процес досліджується з урахуванням модернізаційного дискурсу, вивчаються соціокультурні фактори трансформації освітнього середовища, можливості соціального партнерства у сфері освіти і особливості ідентифікації сучасного студента у контексті постмодернізаційних змін.

Для студентів, магістрантів, аспірантів, викладачів і наукових працівників, для всіх, хто цікавиться проблемами філософії та соціології освіти.

ВВЕДЕНИЕ

Современное общество все в большей мере приобретает черты «общества знаний», ведь оно развивается на основе процессов производства и использования научных знаний, которые позволяют конструировать новую социальную реальность, ее экономические и ментальные структуры, новый образ жизни человека в условиях цивилизационного развития. В этом контексте актуализируются проблемы изменения социокультурного статуса, функций и новых задач института высшего образования, выступающего одним из главных производителей и распространителей научных знаний.

Причина внимания к творческому потенциалу высшей школы коренится, с одной стороны, в усилении роли образования в обществе, которое постоянно трансформируется под влиянием глобализации, постмодернизационных сдвигов и рыночных условий, а с другой – в несоответствии современного состояния образования в Украине индивидуальным и общественным потребностям. Именно образование фокусирует противоречивый и сложный характер современной эпохи, синтезируя проблемы материального и духовного, общественного и индивидуального, цивилизационного и культурного, национального и общечеловеческого.

Кроме того, глобальные тенденции развития информационной цивилизации, также как и общенациональные потребности украинского общества, связанные с его модернизацией и постепенной интеграцией в единое мировое сообщество, предъявляют новые, несравнимо более высокие требования к выпускникам высших учебных заведений, которые все в большей степени выступают активными и сознательными субъектами общест-

венной преобразующей практики. В условиях неустойчивого, неопределенного, переполненного непрогнозируемыми рисками мира современный специалист с высшим образованием должен на основе фундаментальных знаний уметь эффективно действовать в нестандартных ситуациях, проявляя максимальную ответственность и не создавая новых рисков.

С целью успешного выполнения этих задач современным высшим учебным заведениям необходимо провести критический аудит своих учебных практик, четко определить принципиальные конструктивные недостатки и осуществлять трансформацию высшего образования в соответствии с новыми потребностями общества. В связи с этим особую значимость приобретают теоретические разработки современных ученых, в которых обосновываются идеи методологического характера относительно реформирования системы образования, раскрывается эвристический потенциал новых научных подходов к модернизации образования в Украине.

Отдавая должное научной и практической значимости работ, в которых рассматриваются вопросы образования, следует отметить, что в отечественной и зарубежной литературе отсутствует исчерпывающий анализ возможностей и рисков трансформации образования в условиях глобализационного развития, не выявлены факторы реализации модернизационного импульса в сфере образования Украины.

Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью выделения и интерпретации универсальных констант образования, обозначенных в новейших социальных теориях отечественных и зарубежных авторов, на основе которых возможно выстроить порядок взаимодействий в сфере культуры и духовной жизни, обеспечить трансляцию и воспроизводство культурных норм и ценностей в образовательном пространстве Украины. Обратившись к трудам историков, философов и социологов, авторы данной коллективной монографии пытаются осмыслить жизнедеятельность социального института образования не с позиций учебно-педагогической деятельности, а с позиций социальной потребности в ракурсе цивилизационных

изменений мирового сообщества, в контексте социокультурных преобразований в Украине.

Именно на пересечении культуры и образования становятся узнаваемыми мировоззренческие интерпретации ученых в области определения функций образования и появляется возможность выявить закономерности влияния менталитета и специфики исторического развития страны на процесс реформирования образования. Авторы данного исследования пытаются не столько соотнести функцию образования, обозначенную тем или иным исследователем, с определенной научной парадигмой, сколько предвидеть последствия реализации данной концепции.

Выделение идей методологического характера, несомненно, поможет современным теоретикам и практикам образования в Украине выстроить порядок социальных взаимодействий в сфере культуры и духовной жизни, трансляции и воспроизводства культурных норм и ценностей, знаний и идеалов, образцов поведения и символов, обозначающих глобализационный и цивилизационный контекст модернизации образования.

Раздел I

ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА: ОБЪЯСНИТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НОВЕЙШИХ ТЕОРИЙ

1.1. Философия образования: полипарадигмальность теоретических подходов к исследованию современных тенденций в развитии образования

Современная философия образования представляет собой такую исследовательскую область философии, которая анализирует принципы педагогической деятельности и образования, ее цели и идеалы, методологию педагогического знания, методы проектирования и создание новых образовательных учреждений и систем. Свою социально-институциональную форму она приобрела в середине 40-х годов XX века, когда в США, а потом и в Европе были созданы специальные общества по разработке проблем философии образования. В рамках этого процесса на Западе оформились несколько ведущих направлений философии образования.

Эмпирико-аналитическое направление возникло в начале 1960-х гг. в США и Англии. Его представители И. Шеффлер, Р. С. Питерс, Э. Макмиллан, Д. Солтис и другие основную цель философии образования усматривают в логическом анализе языка, в выявлении содержания терминов «образование», «обучение», «воспитание». Они обращаются, прежде всего, к таким вопросам, как структура педагогического знания, статус педагогической теории, взаимоотношения ценностных мыслей и выражений о фактах [144]. В этом направлении образование рассматривается как сфера жизни общества, человек же

определяется, преимущественно, в зависимости от целей и процессов этой сферы.

С конца 1960-х гг. в философии образования формируется новое направление – *критико-рационалистическое*. Опираясь на идеи К. Поппера, такие представители этого направления аналитической философии образования, как В. Брецинка, Г. Здарзил, Ф. Кубе, Р. Лохнер и другие начали трактовать педагогику как прикладную социологию, отстаивали принципы «открытого общества» и демократических институтов в управлении системой образования. Основным акцент они ставили на ориентацию педагогической теории и практики на воспитание и образование критического ума, на формирование критических способностей человека.

Следующее направление в западной философии образования обобщенно именуется *экзистенциально-герменевтическим* и наиболее конструктивно представлено педагогической антропологией (Отто Фридрих Больнов, Г. Рот, М. Лангевелд и др.), которая формируется, главным образом, в Германии в конце 50-х годов XX века. Представители этого направления подчеркивают специфичность методов педагогики как науки о духе, трактуют образование как систему осмысленных действий и взаимодействий участников педагогических отношений, на первый план выдвигают метод понимания, интерпретации смысла действий участников образовательного процесса. Представитель *герменевтического историзма* Г. Ноль анализирует специфику педагогических отношений (Bezug), что является исходной клеточкой педагогического действия, проникнутого ответственностью и любовью. *Структурные герменевты* Э. Венигер и В. Флитнер, обосновывая автономию образования в современном обществе, рассматривают педагогику и философию образования как критическую интерпретацию педагогических действий и взаимоотношений внутри педагогического процесса [213; 214; 256].

Педагогическая антропология в рамках экзистенциально-герменевтического направления представлена в разных вариантах – от натуралистически ориентированных (Г. Рот,

Г. Здарзил, М. Лидтке) до феноменологических (О. Больнов, И. Дерболав, К. Данелт, М. Я. Лангевелд). Если для первых педагогическая антропология – это интегрированная наука о методах изучения человека, то для вторых – это определенный способ рассмотрения, подход, методология, которая не завершается педагогической теорией. Ориентируясь на концепции философской антропологии (А. Гелена, М. Шелера, Э. Мунье, М. Хайдеггера, Г. Марселя и др.), они ядром педагогической антропологии считают «образ человека», который строится с учетом биологической недостаточности человека, его открытости и особенностей становления в процессе воспитания и образования, понимания человека как целостности, где духовно-душевное неразрывно связано с телесным [144].

К этому направлению относится и *экзистенциально-диалоговая философия образования*. М. Бубер смысл и принципы педагогических отношений усматривал в межличностных связях, в отношениях Я и Ты. А. Петцелт, К. Шаллер под образованием понимали диалог, симметричную коммуникацию между учителем и учеником. К. Мелленхауэр, обратившись к теории коммуникации Ю. Хабермаса и К. О. Апеля, определил образование как форму коммуникативного действия [214; 256].

В 1970–1980-е гг. становится популярным *критико-эмансипаторское направление* в философии образования, представители которого под влиянием критической теории общества Франкфуртской школы развернули радикальную программу «десекуляризации общества», требуя ликвидации школы как социального института. Так, А. Иллич, П. Фрейре и другие считали школу источником всех социальных проблем, поскольку она на основе дисциплины воспитывает конформиста, подавляет творческие потенции ребенка. Они предложили проект реорганизации общества на основе профессионального обучения и межличностного общения ученика с мастером. Они настаивали на исключении из педагогического процесса любых норм и регулятивов, по сути превращая это направление философии образования в антипедагогiku. В работах «Педагогика угнетенных» и «Образование как практика свободы» Пауло Фрейре

утверждает, что критическая педагогика может превратить безграмотных крестьян в грамотных политических актеров, способных трансформировать общество [218].

С критико-эмансипаторским направлением во многом перекликается *постмодернистская философия образования*, представители которой (Д. Ленцен, В. Фишер, К. Вюнше, Г. Гизеке, С. Ароновиц, У. Долл) выступают против «диктата» теорий, за плюрализм педагогических практик, проповедают культ самовыявления личности в малых группах [159].

Вообще, в XX веке философия, обращаясь к педагогической теории и практике, уже не ограничивается описанием и рефлексией относительно состояния образования, его целей и уровней, а выдвигает проекты его преобразования и построения новой системы образования с новыми идеалами и целями. Современная философия образования дает наиболее общие установки для развития теории и методологии образования и педагогики [161; 213; 215; 255]. Это сфера, которая вместе с эволюцией предусматривает определенные стабильные принципы, которые сохраняют свое значение на всех этапах развития человечества. Среди модернизационных идей сегодня особо выделяют идею человекоцентризма, ориентирующую на развитие личностных черт человека с целью повышения эффективности его труда в условиях современного производства. Важно объединить личностный выбор с феноменом коллективистских отношений.

В методологическом плане важно выявить взаимосвязь между современными теориями образования и их философскими корнями. Формирование современных теорий образования было в значительной степени феноменом XX века и было обусловлено поиском путей урегулирования массового процесса урбанизации и индустриализации.

Частью обширного социально-политического движения общего реформирования в США стал *прогрессивизм* в образовании, возникший как реакция на традиционное образование, которое акцентировало внимание на методах формального наставления, заучивания литературных классиков западной цивилизации. Наибольшее интеллектуальное влияние на основы

прогрессивного образования оказали Джон Дьюи, Зигмунд Фрейд и Жан-Жак Руссо. Все эти интеллектуальные влияния в итоге развились в теорию прогрессивного образования благодаря выдающейся группе педагогов, которые также проявили активность в том, чтобы применить свою теорию в школьной практике. Карлетон Вошберн, Виллиам Х. Килпатрик, Харольд Рагг, Джордж С. Каунтс, Боид Х. Боуд, и Джон Чайлдз способствовали развитию различных оттенков прогрессивной мысли. Благодаря их влиянию и энергии, прогрессивная теория образования стала доминирующей теорией в американском образовании с 1920 по 1950 годы [131]. Большим организационным усилием прогрессивизма в образовании была Прогрессивная Педагогическая Ассоциация (1919–1955). Многие прогрессивные идеи продолжают жить в концепциях образовательного гуманизма конца 1960-х – начала 1970-х годов.

Основные *принципы прогрессивизма* сводятся к следующим.

1. Происхождение и цель образования – в ребенке. Подходы к обучению и к составлению учебных программ должны базироваться на проблемах их значимости для учеников.

2. Обусловленность учебного плана и методов обучения интересами и инициативами учеников. Интерес учащегося является естественной точкой отсчета для приобретения опыта, но он должен управляться учителем.

3. Мотивационная сила подлинного интереса учащегося, помогающая ученикам и учителям работать вместе, а не в отношениях соперничества.

4. Гуманное отношение учителя к ученикам как к индивидуальностям. Ученики – это динамические существа, в которых потребность к обучению нельзя блокировать поучением взрослых и различными авторитетами.

5. Проективный метод обучения. Знание – это инструмент достижения опыта.

6. Демократичность социальной атмосферы в школе, которая должна побуждать к сотрудничеству, так как общество и учение чаще прогрессируют в процессе кооперации.

7. Демократические формы управления классом и школой: важно способствовать самоуправлению, свободомыслию и свободному обсуждению идей, вовлечению учеников и преподавательского состава в процесс обучения и его планирование.

Прогрессивистов не следует рассматривать как группу, которая была едина во всех теоретических материях. Однако они были объединены в своей оппозиции к некоторым школьным практикам: осуждали авторитарность учителя, книжные методы обучения, зазубривание информации и фактического материала, изолирование образования от социальной реальности, использование физического наказания как формы дисциплины.

Прогрессивизм послужил стимулом и катализатором для согласных и не согласных с его основными предположениями и педагогическими практиками. Идеи прогрессивистов продолжали ощущаться в самых различных направлениях в образовании, известных под названием *гуманизма*. Гуманисты переняли большинство принципов прогрессивистов, включая центральную роль учащегося, неавторитарную роль учителя, активность ученика и его вовлечение в процесс обучения, а также принципы сотрудничества и демократии.

Стимулом для развития гуманизма стал также экзистенциализм, что обусловило акцент на уникальности и неповторимости в большей степени, чем у прогрессивистов. Этот акцент на индивидуальности ребенка в гуманистическом образовании был усилен еще и взглядами таких психологов-гуманистов, как Карл Роджерс, Абрахам Маслоу и Артур Комбс. Основной их проблемой было помочь ученику стать «гуманизированным» и «самоактуализированным», то есть помочь индивидуальности ученика раскрыться, развить его подлинное «Я» и весь скрытый потенциал [131].

Среди основных *принципов гуманизма* выделим следующие:

1) создание среды обучения, свободной от жесткой конкуренции, строгой дисциплины и страха неудачи;

2) обеспечение среды обучения, ведущей к индивидуальному возрастанью;

3) фундаментальная цель обучения – самоактуализация;
4) открытость, использование воображения и экспериментирования, но осуждение стандартизированного тестирования и массового обучения;

5) признание большей продуктивности работы в маленьких группах и индивидуально. Стремление избежать стадной ориентации современного общества.

Акцент гуманистов на индивидуальности обусловил в 1960–1970 гг. создание *новых институциональных форм*, породил множество различных подходов к школьному обучению. Тремя самыми влиятельными из них были:

- *открытый класс*: децентрализованный класс; отсутствие традиционной строгости, жесткого расписания; распределение пространства по областям изучения; студенческое сотрудничество и физическая подвижность; общность учителя и учеников; учет различий учащихся; ориентация на их интересы, а не на ожидания учителя;

- *свободная школа*: обеспечение условий для гуманистического обучения; отказ от опекунских и идеологических функций школы, от авторитарной системы с ее акцентами на структурированной учебной программе и на требованиях конформизма; развитие «свободных детей», смелых и независимых, способных иметь дело с постоянно меняющимися сложностями современного мира;

- *школа без неудач*: установление теплых межличностных взаимоотношений; удовлетворение потребности учеников в чувстве собственной значимости; обеспечение благоприятной, неугрожающей среды для обучения; призыв к индивидуальной ответственности каждого учащегося.

Открытый класс, свободная школа и школа без неудач – только три из множества вариантов, предлагаемых гуманистами в сфере образования, направленных на гуманизацию образования.

В качестве реакции на прогрессивизм в 1930-х годах возникла *перенниалистская теория образования* (от лат. *perennia* – вечность) как течение, оформленное на принципах «чадоцентризма» (ребенок в центре педагогического процесса),

актуальности знаний и их использовании в настоящем. Перенниалисты (Роберт Мэйнард Хатчинз и Мортимер Адлер) отстаивают возвращение к абсолюту и сосредотачиваются на идеях человеческой культуры, доказавших свою обоснованность и полезность. Перенниализм подчеркивает важность ума, рациональности и огромной работы интеллектуального прошлого.

Ключом к пониманию протеста перенниалистов может быть концепция либерального образования. Либеральное образование в классической традиции вращалось вокруг тех исследований, которые делали людей свободными и по-настоящему гуманными, и составляло оппозицию обучению, которое требовало от людей выполнять специальные, единственно правильные действия в мире работы. В Древней Греции подчеркивалась значимость образования для формирования свободных людей, главной функцией которых было управление. Образование развивало их человеческую – рациональную – способность. Обучение для последующей работы не рассматривалось как задача образования, конкретно выполнять функции на рабочем месте обучали посредством ученичества, а не в школе.

Образовательная традиция либерального искусства постепенно переключалась из Греции в христианскую Европу и до самого окончания XIX и начала XX века представляла собой основную линию в образовании Европы и Соединенных Штатов Америки. На фоне развития промышленности машины обеспечивали материальную базу, которая дала многим людям возможность воспользоваться привилегиями обучения, которые некогда предназначались только для руководящих классов. Прогрессивисты предприняли попытку сделать образование более значимым для новых масс в школах. Всем людям необходимо либеральное образование, чтобы они могли думать и общаться, а не просто обучаться обычной работе для животного существования.

Философские корни перенниализма уходят в неосхоластику. Идеи Аристотеля, Фомы Аквинского (светское направление перенниализма) тесно переплетаются с римско-католической

теорией образования (Жака Маритэна). Перенниалистские задачи и цели были описаны группой авторов, возглавляемой Адлером в «Пайдейском проекте» (1982) с акцентом на нужды современного общества [67].

Основные принципы перенниализма сводятся к следующим.

1. Люди и животные имеют много общего, но только человек имеет интеллект. Цель системы образования одинакова в любом возрасте: улучшить человека как человека. Образование должно быть сосредоточено на проблеме развития рационального аспекта человека.

2. Природа человека универсальна, поэтому образование должно быть одинаковым для каждого. Знания универсальны, поэтому существуют определенные базовые предметы, которым нужно обучать всех людей.

3. Система обучения, адаптация, основные потребности различаются в зависимости от общества.

4. Люди могут иметь различные мнения, но когда они соглашаются, мнения становятся знанием. Система образования должна иметь дело со знанием, а не с мнением. Образование не должно приспособлять человека к миру, но скорее приспособлять его к истине.

5. Центральное место в изучении отводится тем предметам, которые дисциплинируют ум. Сложные умственные упражнения, такие как чтение, письмо, выполнение упражнений, механическое запоминание и вычисления являются самыми важными в обучении и дисциплинировании интеллекта. Упражнения в грамматике, логике, риторике также являются обязательными. Внешне усиленное дисциплинирование ума помогает приобрести внутреннюю силу воли, которая понадобится в будущем при столкновении с трудностями взрослой жизни.

6. Учебная программа не должна быть сосредоточена на непосредственных интересах учеников, на том, что кажется важным в данный момент. Суть предмета, а не ребенок, должна стоять в центре усилий образования. Учебная программа должна включать в себя языки, историю, математику, естественные науки, философию и изобразительное искусство.

7. Профессиональное обучение не может быть функцией образования. Школа должна сосредоточиться на воспитании интеллекта, чтобы охватить и понять необходимую и вечную истину, которая определяет соотношение с ролью индивидуума в человеческом обществе. Эта всеобщая база знаний поможет людям понять друг друга, подготовит их к общению и установлению более удовлетворительного социального порядка.

8. Изучение работ ведущих умов, вошедших в историю, является лучшим средством контакта с величайшими идеями человечества и с развитием интеллекта в этой связи. Акцент на чтении оригинальных трудов противостоит эссенциалистской традиции в образовании, которая возвысила учебник как преимущественный путь передачи материала школьного предмета.

9. Обучение – это скорее подготовка к жизни, чем к реальной жизненной ситуации. По своей природе школа – это искусственная организация, в которой незрелые умы знакомятся с величайшими достижениями человечества. Школа не является и не может быть микрокосмом общества, как считают прогрессивисты. Человеческая жизнь, в полном смысле этих слов, может быть прожита только после того, как рациональная часть человека будет развита. Школа – это специальная организация, которая имеет цель выполнить эту важнейшую миссию. Она не может иметь ничего общего с такими вещами, как профессиональные и развлекательные аспекты человеческой жизни. Последние имеют место в человеческой жизни, но лежат вне сферы деятельности заведений образования.

Вторая реакция на прогрессивизм в образовании также возникла в 1930-е годы под знаменем *эссенциализма*. Эссенциалисты соглашались с перенниалистами, что практика прогрессивизма в образовании является слишком мягкой, так как в своих попытках сделать образование безболезненным предприятием прогрессивисты отошли от серьезной проблемы соединения с основами образования, такими как овладение инструментами знаний и конкретными фактами.

Основами философского учения эссенциализма стали

идеализм и реализм. Это консервативная позиция, которая в результате больше других соответствует функции школы передавать проверенные факты и истину, чем нововведениям и педагогической изощренности. С 1930-х эссенциалисты (Вильям Бэгли, Исаак Кандел и Фредерик Брид) выступили против подхода «образование для жизни». Эссенциализм, как и другие теории, не сумел удержать всех своих сторонников в полном согласии относительно наилучшего курса для школ. Однако все они сходятся на некоторых основных *принципах*:

1) центром образования является обучение базовым искусствам и предметам, которые, благодаря своим особенностям прививать мастерство, готовят учеников к жизни в цивилизованном обществе;

2) начальная школа должна сосредоточить свое внимание на развитии основных инструментальных навыков грамотности и овладении арифметическими вычислениями. Программа средней школы должна иметь своей целью развитие знаний по истории, математике, естественным наукам, родному языку, литературе и иностранным языкам;

3) учение – это тяжелая работа, требующая дисциплины. Изучение тех вещей, которые являются необходимыми, не может быть соотнесено только с интересом ребенка. Интерес развивается тогда, когда учащиеся прилагают достаточное количество усилий, необходимых для того, чтобы понять суть изучаемого предмета;

4) учитель – источник авторитета для класса. Если уважение со стороны учеников не наблюдается, учитель имеет право и обязанность применить дисциплинарные меры, которые создадут атмосферу, обеспечивающую порядок для обучения.

Сравнивая эссенциализм и перенниализм, мы отмечаем их *сходные черты*:

- соображения о технократической полезности и эффективности должны быть подчинены высшим интеллектуальным, духовным и нравственным целям общего образования;

- проблема образования состоит в передаче и усвоении определенного количества материала изучаемых предметов,

тех, которые соединяют в себе основы социально-культурного наследия;

- кардинальная важность усилия, дисциплины и самоконтроля в учебном процессе в оппозицию развращающему удовлетворению сиюминутных потребностей и мимолетных интересов;

- одобрение идеи преемственности учебного плана: основания академического уровня либерального образования заложены в систематическом, спланированном и последовательном преподавании элементарных знаний и навыков, начиная с чтения, письма и математики в начальной школе и продолжаясь введением в основы школьных предметов на уровне средней школы.

Несмотря на то что между эссенциализмом и перенниализмом много общего, все же существуют важные *различия*: во-первых, эссенциализм не настолько всецело интеллектуален, как перенниализм, он меньше исследует так называемые вечные истины и больше нацелен на приспособление учеников к их физической и социальной среде; во-вторых, эссенциализм более склонен включать позитивные достижения прогрессивизма в педагогическую методику; в-третьих, различное их отношение к великому наследию прошлого: перенниалисты считают эти работы выражением универсальных и вечных достижений человечества, а эссенциалисты рассматривают великие труды прошлого как один из многих возможных источников изучения сегодняшних проблем; в-четвертых, если усилия перенниализма традиционно направлены на высшее образование, то действия эссенциалистов преимущественно связаны с начальным и средним уровнями.

1930-е годы были десятилетием кризиса, что потребовало создать новый социальный порядок, основанный на коллективной экономической системе и демократических политических принципах. На философской основе прагматизма в этих условиях возник **реконструкционизм**. В теоретическом плане его развитию существенно способствовали работы Теодора Брамелда «Образцы педагогической философии» (1950), «Вперед к обновленной философии образования» (1956) и «Образование как

сила» (1965). Джордж Каунтс и Харольд Рагга обосновали необходимость перехода школы от традиционной роли передатчицы культуры до роли лидирующего органа социальных реформ.

Основные *принципы реконструкционизма* таковы.

1. Мировое сообщество находится в состоянии кризиса: проблемы перенаселения, загрязнения окружающей среды, ограниченных природных ресурсов, глобальная неравномерность их распределения, ядерная экспансия, расизм, национализм, а также грубое и безответственное использование технологии угрожают нашему современному мировому порядку и могут его уничтожить.

2. Экономические, военные и социальные проблемы сопряжены с трудностями, вызванными современным тоталитаризмом, утратой новым обществом ценностей гуманизма и возросшим невежеством среди населения мира.

3. Единственным эффективным решением мировых проблем является создание планетарного мирового порядка. Технологическая эра привела к мировой взаимозависимости и к мощному развитию науки, но человечество страдает от культурной отсталости в процессе приспособления к новому мировому порядку.

4. Интернациональное общество, находясь в условиях сотрудничества, должно перейти от стадии озабоченности производством и борьбой за материальные блага к стадии, в которой потребности и интересы человека будут поставлены на первое место.

5. Правильное образование может стать наибольшей действующей силой в реконструировании общественного порядка. На грани самоуничтожения необходимо переориентировать роль образования, ведь школы способны лишь передавать социальные, экономические и политические пороки, которые в настоящее время тревожат человеческое общество.

6. Школа не способна в одиночку произвести социальные перемены, но она может стать первоначальным механизмом проникновения в социальные проблемы и самым главным зачинщиком социальных перемен.

7. Методы преподавания должны базироваться на демократических принципах, в основе которых лежит природный интеллект большинства, направленный на признание наиболее действенных решений мировых проблем и на их непосредственное разрешение.

8. Образование должно пробудить в учениках осознание социальных проблем и включить их в активную работу по их разрешению. Социальное сознание будет пробуждено тогда, когда ученики будут побуждаемы исследовать status quo, а также противоречивые вопросы религии, общества, экономики, политики и образования. Критическое исследование и обсуждение поможет ученикам увидеть несправедливость и неконструктивность многих аспектов современной системы.

9. Такие социальные науки как антропология, экономика, социология, политология и психология оказывают помощь в формировании оснований учебного плана, которые реконструкционисты используют, чтобы определить наиболее противоречивые, конфликтные и несостоятельные области проблем.

10. Роль образования заключается в том, чтобы раскрыть области проблем человеческой культуры и прийти к наиболее универсальному консенсусу по вопросу первоначальных целей, способных направлять человечество в процессе реконструирования мировой культуры [220, с. 60].

В методологическом плане важно осмыслить отношение к реконструкционизму представителей футуризма. В 1970 году Элвин Тоффлер разработал новую систему теории образования, сориентированную на супериндустриализм. В работе «Шок будущего» он критиковал современные школы за то, что они работают по методикам и теориям индустриальной эры, обучают молодежь с опорой на прошлое, в то время, как она живет в мире, претерпевающим постоянные и быстрые изменения. Людей учат выживать в системе, которая умрет скорее, чем они в нее попадут. Чтобы избежать будущего шока, необходимо искать цели и методы образования не в прошлом, а в будущем. Рассматривая образование в свете новой информационной технологии, Тоффлер настаивал на футуристическом

образовании, подчеркивал потребность в системе образования исследовать возможные, вероятные и предпочтительные варианты будущего [206].

Современное образование требует распространения новых каналов и сильного увеличения программного разнообразия, чтобы готовить людей к достойной жизни, соответствующей новому обществу, в котором экономическая продуктивность приобретает все большее значение.

Цель футуристов – помочь подготовить людей, способных реагировать на перемены и делать разумный выбор. Но в отличие от реконструкционистов, футуристы менее настойчивы в требованиях к школе вызывать социальные перемены. В то же время и футуристы, и реконструкционисты стремятся критически исследовать имеющийся социальный, политический и экономический порядок, чтобы развивать «предпочтительное будущее» через образование. С этой точки зрения футуризм можно рассматривать как расширенный и модифицированный реконструкционизм.

Важную роль в развитии реконструкционизма сыграло педагогическое движение *критической педагогики*, которая активно использовала идеи школы социальной и политической мысли, известной как франкфуртская школа или критическая теория. Франкфуртская школа, возникшая в Германии в 1930-х годах, объединила идеи социальной теории и философии в целях прекращения всех форм господства путем трансформации общества.

Особенно сильное влияние на развитие критической педагогики оказала третья мировая образовательная программа освобождения и развития, призванная внести изменения в мировую культуру путем обучения низших классов их политическим, социальным и экономическим правам и возможностям. В работе «Педагогика угнетенных» (1970) бразильский ученый Пауло Фрейре обосновал необходимость развития проблемного обучения не только у учеников из высших слоев населения, но у детей рабочих и крестьян [218].

Сильное влияние на формирование критической педагогики

оказали также взгляды постмодернистов на субъективное знание и знание как силу. Опираясь на идеи постмодернизма, представители критической педагогики активно выступили против эссенциалистов, перенниалистов и бихевиористов. Они подчеркивали значимость взаимоотношений между властью и знанием, рассматривали учебную программу как введение в особенную форму жизни, подготовку учеников к позициям господства или подчинения в существующем обществе. Это своеобразная форма «культурной политики».

Представители критической педагогики Мак Ларен и Генри Гирукс выступают против выполнения школой традиционной функции, состоящей в воспроизведении социальных и экономических взаимоотношений и принципов, необходимых для подкрепления существующей экономической и классовой структуры. Развивая идеи реконструкционистов, они призывают развивать подход к обучению, призывающий дать учащимся свободу действий изменять мировой социальный порядок в интересах справедливости и равенства.

Поскольку в постсовременном мире одной из самых важных задач власти является выявление наиболее важного знания, то важно развивать критический подход с целью преодоления угнетения цветного населения, бедных и женщин. Необходимо развернуть борьбу за производство и создание системы знания в рамках более широкой попытки создания общественной категории граждан, которые будут претворять задачу власти в своей жизни, и особенно в условиях производства и приобретения знаний. Опорой данной концепции является такое образование, которое прививает ученикам знания, умения и навыки изучения истории таким образом, чтобы уметь пересматривать подлинность фактов в соответствии с интересами современных форм жизни, являющихся более демократическими и более справедливыми.

Мультикультурализм также можно рассматривать в качестве методологической основы выявления основных тенденций в современном образовании. Опираясь на идеи критической педагогики, мультикультурное образование позиционировало себя как форму сопротивления господствующей

шим методам обучения и практически превосходству белых. Защитники мультикультурализма отмечают, что в прошлом группы, составляющие меньшинство, общались только друг с другом, поскольку большинство контролировало институты культурного производства (школы, музеи, университеты и издательства). Мультикультурализм разрушает эту традицию и призывает меньшинство говорить свободно. Кристин Слитер в своей книге «Мультикультурное образование как социальная деятельность» усматривал основную роль образования в исправлении социальных, экономических и политических несправедливостей прошлого.

Предметом критической педагогики в определенном смысле является также образовательный *феминизм*, который внес большой вклад в обоснование роли межличностных взаимоотношений, эстетики и эмоций в процессе приобретения знаний в школе. Борясь за равноправие женщин в обществе, где господствуют мужчины, феминизм не только создал такие новшества в учебной программе, как женские дисциплины, но и увеличил количество женщин в системе образования. Поскольку главной стратегией феминизма является увеличение количества женщин в представительских и властных структурах, то некоторые защитники феминизма утверждали, что опыт, ценности, ответственность и деятельность женщин должны быть интегрированы в школьную программу. Например, Нел Ноддингз в своем труде «Вызов заботе в школах» заявляет о необходимости перестройки образования на основе нравственной заботы, исходящей из женского материнского опыта и феминистского сознания.

Достаточно значимый методологический потенциал имеет и *бихевиоризм*. С середины XX века бихевиористы сумели развить чисто психологическую теорию во вполне самостоятельную теорию образования. Бихевиористский подход поставил акцент в образовательном процессе на научную методологию и «объективность», что соответствовало интересам делового общества, которое в первую очередь ценит результативность, эффективность и экономию.

Идеологическими корнями бихевиоризма являются:

– во-первых, философский реализм, сосредоточенный на законах природы. Поскольку человек действует по законам природы и реальность зависит от человеческого сознания, то необходимо изучать законы поведения;

– во-вторых, позитивизм, для которого центральной задачей является эмпирическое подтверждение. Огюст Конт разделил историю человечества на три эпохи (самая примитивная эпоха – теологическая, в которой все вещи истолковывались в свете их отношений с духами и богами; средний период – метафизический, в котором события объяснялись явлениями, причинами и внутренними принципами; наивысшая ступень – позитивная, на которой люди не пытаются выйти за пределы фактов, доступных наблюдению и измерению). Вслед за Контом бихевиористы не признавали явления, чувства и внутренние причины, которые не могут быть измерены;

– в-третьих, материализм, объясняющий все законами материи и движения. Развивая учение И. Павлова, основатель современного бихевиоризма Джон Уотсон утверждал, что психология должна прекратить изучать мысли и чувства человека, а начала изучать то, что люди делают. Поскольку среда является первоначальным фактором, формирующим поведение, и она может быть контролируема, то можно создать любого ребенка таким, каким требуется.

На осмысление таких проблем образования, как изменение поведения, обучающие машины и программное обучение, существенное влияние оказали работы Б. Ф. Скиннера: «Наука и человеческое поведение» (1953), «Вне свободы и чувства достоинства» (1971) и «Уолден два» (1948), в которых он утверждал, что, поскольку поведение обусловлено средой, то необходимо не допускать слепого действия законов природы, а выработать такое поведение людей, чтобы увеличить возможность человечества выжить в сложную техническую эпоху [279, с. 7, 721–724].

Ставя перед человечеством цель создать науку человечес-

кого поведения, Скиннер называл бихевиоризм «философией этой науки» [281, с. 1206–1210].

В плане нашего рассмотрения важное методологическое значение имеет утверждение Скиннера, что не существует наук без философского основания – основания, которое формирует и ограничивает их потенциальные открытия [282, с. 780–786; 283, с. 568–574].

Основные *принципы бихевиоризма* сводятся к следующим.

1. Образование – это процесс техники поведения. Люди запрограммированы средой на определенные действия.

2. Процесс позитивной и негативной награды (подкрепления) формирует или программирует человека вести себя тем или иным образом. Поведением можно управлять путем манипулирования подкреплениями среды.

3. Учебные заведения рассматриваются в качестве институтов формирования культуры. Задачей образования является создание условий среды, способствующих желаемому поведению.

4. Обусловливание средой и программирование являются частью обучения и воспитания. Необходимо осознанное использование законов обучения для управления людьми, чтобы увеличить жизненный уровень и шансы выжить.

5. Роль учителя – создать эффективную для обучения среду, создать позитивное подкрепление желаемого поведения. Необходимо отказаться от традиционного образования с его телесными наказаниями, бранью, принудительным трудом, лишением поощрений, чтобы у учеников не было потребности быть агрессивными и изучать методы, помогающие им избегать неприятных ситуаций.

Харольд Озмон и Сэм Кравер описали методику изменения поведения в обычном классе следующим образом: установить желаемый результат, какие нужно произвести изменения, и как он будет оцениваться; создать предпочтительную среду путем устранения нежелательных раздражителей, которые могут осложнять обучение; избрать соответствующие подкрепления для демонстрации желаемого поведения; начать формировать желаемое поведение путем использования необходимых для него

подкреплений; стоит показать пример желаемого поведения, и сразу уменьшается количество необходимых подкреплений; оценить результаты для дальнейшего развития [284, с. 216–223].

Таким образом, цели поведения и соответствующее использование положительных подкреплений являются центральными для эффективной среды обучения в учении, предложенном бихевиористами. Центральными ценностными характеристиками в образовании они считают эффективность, экономию, аккуратность и объективность. Эти ценности происходят как из философской ориентации бихевиоризма, так и из целей делового общества, с которым школа сосуществует в современной культуре.

Техники бихевиоризма способствовали усилению ответственности школы и педагогов за результаты обучения и формирование стратегии дальнейшего обучения. В то же время критики бихевиоризма отмечали, что его подход к образованию базируется на примитивном понимании процесса обучения, на объединении обучения и манипуляции в образовании.

С 1970 года за рубежом стало активно развиваться *анти-школьное движение*, что по сути привело к педагогическому анархизму. В работе «Дешколинизированное общество» Иллич отвергал всякого рода заведения и учреждения, поскольку они монополизировали все услуги и возможности для всех людей удовлетворить основные человеческие потребности [89].

Уильям Ф. О'Нейл ввел даже термин «педагогический анархизм», имея в виду точку зрения, которая «защищает упразднение фактически всех институциональных ограничений человеческой свободы, с целью обеспечения полнейшего выражения свободных возможностей человека» [157, с. 287]. Анархисты утверждают, что лишь тогда может установиться гармония, когда будет устранен внешний контроль.

Согласно Илличу, школьная система учит молодежь смотреть на установленную систему образования как на идеал. В результате обучение подменяется преподаванием, образование – переходом из класса в класс, профессиональная пригодность – наличием диплома. Предложение дешколинизации

Иллича по сути стало призывом к дезорганизации школы и отмене законов принудительного образования. Он обосновал необходимость введения системы расписок и учительских субсидий, при помощи которых фонды образования будут направлены прямо к тем, кому они предназначены, и они сами решат то, как их расходовать при попытке приобрести часть образования в свою собственность.

Правильная система образования, по Илличу, должна иметь три цели: 1) обеспечивать всех желающих доступом к имеющимся в наличии источникам в любой момент их жизни; 2) уполномочить всех, кто хочет поделиться тем, что он знает, найти тех, кто хочет учиться у них; 3) дать возможность всем, кто желает представить свои труды обществу, стать известными [89].

Чтобы создать возможность эффективного обучения в дешколинизированном обществе, Иллич предложил четыре «учебные паутины», или «сети образования», которые помогут обучаемым найти контакт с обучающими, другими обучаемыми и средствами обучения. Это справочные службы по объектам образования, обмену опытом, поиску контактов, а также справочные службы для учителей в широком смысле [90].

Хотя к 1990-м годам предложение дешколинизации не получило широкой популярности, в постмодернистской ситуации в современном обществе его идеи иногда возрождаются в поисках ответов на общественные проблемы образования и социальную несправедливость [78].

В целом, рассмотренные теории в большей степени были порождены проблемами образования, чем чисто философскими изысканиями. Хотя они и построены на метафизических, гносеологических и аксиологических воззрениях, все же категориальный анализ образовательной сферы не имеет в них достаточной философской глубины. Однако следует признать, что эти теории позволяют повысить уровень подготовки педагогов в сфере философских предпосылок теорий образования и снабдить их концептуальными инструментами для того, чтобы развивать эти теории.

С целью построения теоретических концептов, с помощью

которых возможно выявлять современные тенденции образования и осмысливать перспективы его развития, мы обратились к работам представителей западной философии и социологии образования Питера Куксона, Алана Садовника, Мишеля Янга, Фреда Пинкуса, Поля Аткинсона, Филиппа Векслера.

П. Куксон и А. Садовник источником развития функционализма в социологии образования считают труды Э. Дюркгейма [271, с. 267–272].

В работах «Мораль образования», «Эволюция образовательного мышления», «Образование и социология», признавая разнообразие форм образования, которое определяется временным различием и национально-географическими особенностями, Э. Дюркгейм обосновал идею о том, что образование в мировом сообществе играет главную роль в создании морального единства, необходимого для обеспечения социальных связей и гармонии. Он утверждал, что воспитание и образование могут быть исследованы как социальные факты, то есть они являются предметом науки. Образование и воспитание, по его мнению, неразрывно связаны с социализацией индивидов, выступают ее средствами. Чтобы обуздать естественный эгоизм, необходимо в процессе воспитания и образования приучать человека подчиняться дисциплине, которая должна иметь характер власти, но одновременно быть обязанностью, как требуемой, так и осознанной. При этом он предостерегал, что дисциплину не следует абсолютизировать как единственную цель социализации. Общество должно способствовать становлению личности. Содействие расцвету личности, формирование в индивиде чувства независимости, способности к рефлексии и выбору все в большей степени определяет направленность образования, воспитания, социализации.

Отмеченная Дюркгеймом значимость ценностей в обществе задает тон в разработке современных подходов к образованию, ориентирующих на социализацию учащихся в соответствии с ценностями, а отбор – способностями.

1. **Функционализм** (Э. Дюркгейм, К. Дэвис, В. Мур, Дж. Коулман, Я. Блау, О. Данкен, Е. Хоппер) пытается решить

проблему неравенства возможностей в сфере образования. Они обращают при этом особое внимание на различия в индивидуальных способностях учащихся, разницу между школами и однотипными учебными заведениями.

Функционалисты отмечают, что образовательная реформа предполагает создание структуры, программ и учебных планов, которые являются рациональными по содержанию, передовыми по техническому оснащению и поддерживают социальное единство.

Они выделяют четыре целевые области в процессе обучения:

- *интеллектуальные цели*: преподавание базисных когнитивных навыков, передача специфического знания и помощь в развитии мыслительных навыков (анализ, синтез);

- *политические цели*: воспитание верности существующему политическому порядку и стремления его поддержать, обучение основным законам общества и помощь различным культурным группам в их ассимилировании;

- *социальные цели* направлены на социализацию детей соответственно ролям, нормам поведения и ценностям общества, на основе которых развивается способность работать в социальных институтах общества и обеспечивать сохранность социального порядка;

- *экономические цели* – подготовка к будущим профессиональным ролям и распределение согласно разделению труда в обществе.

Именно достижение экономических целей в индустриальном и технологическом обществе оказывается наиболее важным для снятия напряжения между принципами разделения труда и нормами социального распределения заслуг.

Согласно функционалистам, в условиях неравенства общество все же пытается создавать равные образовательные возможности, опираясь на наличие критического компонента справедливости и меритократического порядка. Джеймс Коулман на основе сравнения студента на входе (социально-классовая принадлежность, раса, академические способности) и студента на выходе (общее количество баллов в стандартизи-

рованных тестах) обосновал поливариантное разнообразие учебных заведений с точки зрения организации, но основой этого разнообразия считал индивидуальные достижения учащихся в области образования и последующей за ним карьере. Поскольку Коулман признает существование скрытых связей между ценностями школы и ценностями общества, он раскрывает потребность школы не только транслировать культурные ценности, но и быть самой культурной ценностью.

Идею о статусных различиях в дальнейшем развивали П. Блау и О. Данкен. Они изучали степень варьирования индивидуальных достижений учащихся в зависимых переменных величинах, например, таких, как профессиональный статус. Коулман, как и все функционалисты, статус достижений индивида представил следующим образом: образовательные достижения – это результат переменных величин в профессиональной мобильности (чем выше образовательные достижения, тем больше вероятность профессиональной мобильности). Но, как отмечают Куксон и Садовник, предложенная Коулманом модель не решает вопросы природы профессионального порядка, внутренних взаимоотношений между количеством лет обучения и актуальной потребностью подготовки профессионала. Авторы статьи делают ссылки на работы Е. Хоппера, который различает понятия «образовательный путь» и «объем образования». Действительно, имея одинаковый объем образования, в результате можно получить различную образованность и разные профессиональные возможности.

Таким образом, зарубежные функционалисты, принимая во внимание индивидуальные способности учащихся и различия между школами и однотипными учебными заведениями, обосновывают вывод о том, что имея равные возможности (способности, школу), но низкий уровень социального и культурного капитала, который служит тормозом на пути их карьерного роста, учащиеся из непривилегированных слоев должны приложить больше усилий и времени на достижение цели.

В целом же, отличительной чертой функционализма является убеждение его последователей в том, что норму для

государства составляет консенсус, а конфликт вызывается деградацией части общественных ценностей.

2. Функционализму в западной науке противопоставляется *теория конфликта* (С. Боулз, Н. Пуланцас, Г. Гинтис, Р. Коллинз, С. Ароновиц, Х. Жирокс, Л. Альтюссер, Дж. Анион, М. Эплл, А. Грамши, П. Виллис, И. Шор, П. Фрейре), фокусирующая внимание на противоречиях интересов различных элементов надстройки общества. В отличие от функционалистов, которые видят общество базирующимся на ценностной солидарности, представители теории конфликта рассматривают социальный порядок как продукт принуждения и идеологической манипуляции.

Марксистские концепты в рамках развития теорий конфликта подчеркивают классовые противоречия на основе экономики. При этом они выделяют противоречия, основанные на неэкономических социальных институтах (культура, политика, религия и т. п.). Суть марксистской критики функционализма состоит в том, что взаимоотношения между школой и обществом базируются на неравенстве и социальном поддержании власти. В качестве примера Пинкус [278, с. 587–590] приводит книгу С. Боулза и Г. Гинтиса «Обучение в Католической Америке», где они доказывали, что существует соответствие между обучением и классовой системой: студенты-выходцы из высшего класса получают образование для работы, требующей высокоинтеллектуальных способностей, а детей – выходцев из рабочего класса готовят лишь к ручному труду и профессиям, не требующим высоких интеллектуальных способностей.

По мнению Пинкуса, более радикально, чем марксисты, выступил Р. Коллинз в своей статье «Функциональные и конфликтные теории в образовательной стратификации», доказывая, что образование рабочих сохраняет социальный порядок неравенства с помощью предоставления удостоверений, которые, казалось бы, базируются на способностях, а на самом деле основаны на привилегиях.

Как отмечает Ф. Пинкус, в рамках этого направления выделяются две группы теорий [278, с. 587–592].

▪ *Теории воспроизводства* акцентируют внимание на присутствии школ в воспроизводстве неравенства при капитализме. В качестве основных категорий теоретического осмысления института образования С. Аронович и Х. Жироке предложили экономику, культуру и господство государства [261].

Так, в области экономического воспроизводства главным аспектом выделяется связь между школами и рынком труда. Как отмечает Пинкус, такие авторы как Л. Альтюссер, С. Боулз и Г. Гинтис доказывали, что стратификация системы образования повторяет иерархию рынка труда, ведь «скрытый учебный план», основанный на внутришкольной специфике, осуществляет селекцию студентов и подготавливает их к работе, «подходящей» по их происхождению. С целью обеспечивать сложившийся порядок в обществе, школьные структуры стремятся менее обучить выходцев из рабочего класса, чем представителей привилегированных слоев. Идеология меритократии и так называемое объективное тестирование узаконивают этот процесс, доказывая, что студенты из непривилегированного класса не имеют необходимых навыков, чтобы подняться на более высокую ступень [239, с. 22–23]. Пинкус приводит высказывание Д. Анион, что школы для привилегированного сословия уделяют больше внимания заучиванию правил, тогда как школы для представителей преуспевающего населения учат творческому мышлению и самостоятельности [258, с. 87–92].

Кроме того, как обосновывают представители идеи культурного воспроизводства, студенты – выходцы из разных рас и из разных социальных слоев имеют различные культурные представления, языковые отличия и стили жизни. Представители из белых и благополучных семей быстрее адаптируются и имеют больше шансов для успеха в школе, чем выходцы из рабочего класса и представители социальных меньшинств [239, с. 24].

Ссылаясь на мнение М. Эппл [259], Пинкус показывает, что с помощью учебников, имеющих тенденцию легитимировать историю, культуру, соответствующую личностным ценностям доминирующей группы студентов, школы способствуют деконструированию личностей студентов из других групп и снижают

силу воздействия их собственных групповых качеств. В результате повышается мотивация обучения большинства привилегированных студентов и снижаются интеллектуальные амбиции непривилегированных. В результате культурные различия, вызванные экономическим неравенством, играют важную роль в воспроизводстве капитализма [239, с. 24].

Обосновывая идею государственного господства над образованием, Л. Альтюссер показал, что школы, которые по сути являются частью государственного идеологического аппарата, воспроизводят господствующую идеологию через учебный план двумя путями: явно – через содержание учебного плана, и бессознательно – через ценности, заложенные в учебный план [257].

Н. Пулансас рассматривает школу как арену борьбы классов за право использовать ее с целью контроля. Благодаря тому, что рабочему классу в определенные исторические периоды удавалось добиваться уступок, а также в силу того, что некоторые преподаватели имеют собственные ценности, не всегда совместимые с ценностями капиталистического класса, в какой-то степени снижается давление государства [239, с. 25].

▪ *Теории сопротивления* (П. Виллис, И. Шор, П. Фрейре и др.) обосновывают идеи о том, что студенты привносят в процесс образования собственное мировоззрение, базирующееся на опыте их семей, их сверстников и окружения, часто не соответствующее господствующему мировоззрению, которое преподаватели пытаются вложить в сознание через обучение.

Опираясь на работу «Обучение труду» П. Виллиса, Пинкус [239, с. 26] обосновал вывод о том, что сопротивление студентов (срыв занятий, непочтительность к учителям) является также и их поражением, поскольку снижает их шансы в получении знаний и навыков, необходимых для восхождения наверх по каналам мобильности на рынке труда.

В то же время И. Шор описала такую форму сопротивления, как «бойкот действию». Она показала, что студенты в чуждом культурном окружении либо скучают в школе, либо находятся

в дисгармонии со стандартным диалектом и нормами культурного поведения, которые пытаются им привить [280].

Пытаясь подвигнуть учителей и учащихся на содействие трансформации школы и общества в целом, Шор перечисляет 11 прилагательных, которые описывают нацеленный на решение данной задачи учебный план: участвующий, влияющий, представляющий проблему, ситуационный, мультикультурный, основанный на диалоге, десоциализированный, демократичный, исследовательский, междисциплинарный и деятельностный.

В последние два десятилетия марксисты безуспешно пытаются интегрировать и расширить эти два направления. С одной стороны, воспроизводство неравенства через школу неизбежно и не зависит от принадлежности образовательного учреждения к какому-либо классу; с другой – сопротивление этому неравенству со стороны учащихся и преподавателей прежде всего присуще массовому образованию и показывает динамику его развития [239, с. 28]. Как отмечает Пинкус, многие представители теории конфликта, пытаясь расширить границы марксистского анализа, в последнее время стали анализировать не только противоречия, основанные на экономических факторах, но и на неэкономических социальных институтах (культура, политика, религия). Они провели расовые и гендерные исследования, но в целом это привело их к отходу от марксистских традиций.

3. *Структурализм* (П. Бурдьё, Б. Бернстайн, Ш. Хиф, Казден, Химс) в качестве основополагающего принципа обосновывают код знания. Именно от него зависят различия в мировоззрениях и социальной идентификации учащихся. Система образования выполняет при этом функцию кодирования культуры, а эти коды, в свою очередь, воссоздают социальные категории.

Базил Бернстайн, признанный в Британии и Соединенных Штатах Америки первым структуралистом в области образования, разработал понятие «код» как принцип регулирования, который действует в глубинных пластах культуры под поверхностными слоями [239, с. 29]. Он обосновал идею о том, что

контрастные коды порождаются различными образцами школьных отношений и культурных форм. Они соответствуют разным социальным стратам. Это последовательно ведет сначала к формированию различных ориентаций в использовании языка, а затем подразумевает различное мировоззрение. Бернштейн фокусировал свое внимание на основах речевых кодов и их корнях в динамике класса, расы, гендера и власти. Он изучал особенности контраста в кодировании, порождающем различные спецификации социальной идентификации, различные нормы мышления, различные субкультуры и различные принципы социализации и социального контроля.

Через три десятилетия Казден и Химс показали, что важно фокусировать внимание на глубинных структурах [239, с. 302, 308].

Бернштейн показывает, что в рамках учебных заведений на основе прочности символических границ учебного плана формируются свои коды знаний, которые помогают в развитии самоопределения студентов и преподавателей в рамках этой организации.

Б. Бернштейн показал, что педагогические практики могут быть видимыми и невидимыми. В первом случае границы между системами носят строгий характер, они относятся к формальной педагогике. В другом случае границы внутри системы определены слабо, они относятся к неформальным формам образования, которые основаны на коммуникациях [263, с. 62–74].

Б. Бернштейн в своей теории кода пытался объединить социальный, институциональный и внутриспсихологический уровни. Для этого он исследует внутренние взаимоотношения среди социального класса, семьи и школы. В его представлении структура социокода основана на языковых отличиях и выступает как источник для своего формирования. В своих исследованиях Бернштейн пришел к выводу, что структуру социокода определяют, в первую очередь, стратификационные различия [263, с. 75–79].

В своих исследованиях Бурдые показал, что капиталистическое общество воспроизводит себя через систему образо-

вания. Представители низших слоев должны переосмыслить тот опыт и те взгляды, которые они получили благодаря своему социальному происхождению, чтобы достичь того, что представители других классов общества приобретают с рождения. Только в таком случае их образование может стать ключом к успеху. Если они не способны уяснить, о каких символических ценностях идет речь, и включить их в свое «образование», они никогда не смогут достичь высокого статуса.

Для объяснения механизма воспроизводства классовых интересов с исторической точки зрения Пьер Бурдьё разработал понятие «капитал», с помощью которого он характеризует борьбу за символические ценности. Кроме символического, Бурдьё выделяет *три формы капитала*: экономический (владение материальными благами, к которым можно отнести деньги и товары, помогающие занять преобладающее место в социальном поле); культурный (образование и тот культурный уровень индивида, который достался ему в наследство от его семьи и был усвоен в процессе социализации); социальный (сеть мобилизационных связей, которыми нельзя воспользоваться иначе, как через посредничество группы: семья, друзья, церковь, спортивный или культурный клуб и т. п.).

Символический капитал – это разновидность социального. Он связан с владением определенным авторитетом, репутацией. Это капитал признания группой равных и внешними инстанциями (публикой).

Хотелось бы отметить, что в условиях постиндустриального общества знания и информация являются источником и власти, и высокого положения. А поскольку знание можно получить с помощью образования, то именно оно является главным фактором в приобретении культурного, социального и других капиталов в современном обществе. В плане нашего рассмотрения важно его методологическое положение, разработанное Бурдьё, о том, что одной из форм существования культурного капитала может выступать «объективация культурного капитала, который проявляет себя как своеобразная гарантия отношений (например, образовательная квалификация)» [265, с. 54–57].

Обосновывая идею, что вся совокупность социальных отношений не является чем-то однородным, но наделена обусловленной структурой, Бурдьё вводит понятие «поле» – место проявления сил, относительно свободное пространство, структурированное оппозициями, которые нельзя свести к одной лишь «классовой борьбе»; это особое место, где проявляются разнообразные ставки борьбы, но чаще всего в преобразованном виде [246, с. 115].

Образование в таком контексте рассматривается как особого рода рынок, поле, где происходит интенсивное инвестирование социального капитала. Этот капитал приобретает качества, имеющие отношение к индивидуальному пространству личности, поскольку в процессе образования формируются ценностные ориентации, компетенции, знания, вкусы и т. п. Также для Бурдьё «стремление к накоплению знаний и привычек неотделимо от поиска признания и желания создать себе имя» [246, с. 115].

Следовательно, образование мы можем рассматривать как поле, которое ориентирует индивида на собственное воспроизводство, а также на воспроизводство доминирующей модели культуры.

Обосновывая идею, что стереотипы поведения и мышления человека формируются на основе опыта в разных социальных сферах, то есть «в коллективных полях социальной конкуренции», Бурдьё вводит также понятие «*габитус*». Для того чтобы индивид имел возможность достичь успеха в поле конкуренции и занять высокое положение, он должен усвоить разные подходы и необходимый объем доминирующих в поле форм капитала [34, с. 121].

В методологическом плане достаточно продуктивной является идея П. Бурдьё о влиянии на социокод временного фактора, поскольку «практика целиком имманентна продолжительности... она разыгрывается во времени, ... в самой этой стратегии заложено обыгрывание времени и особенно темпа» [35, с. 158].

Анализируя взаимоотношения практики и образования,

ученый выделяет в образовательном процессе формальную (видимую) педагогику, называя ее академизмом и отделяя ее от естественного практического знания. По его мнению, «совершенное, то есть полностью практическое, владение знаниями перестало существовать, как только призадумались над тем, нельзя ли ему научить, как только появился замысел основать правильную практику на правилах, выделенных с целью их передачи (так поступает любой академизм) из практики бывших времен и из ее продуктов» [35, с. 202]. Процесс кодифицирования в образовании сначала строился на уровне видимой (формальной), а потом и невидимой (неформальной) педагогики, захватывая все пространство социума.

Таким образом, используя социокультурный подход, мы получаем возможность изучать процесс образования как на индивидуальном уровне, где происходит изменение объемов капитала, усвоение ролей и осознание социального положения, которое проявляется в габитусе, так и на коллективном уровне, то есть на уровне социальных отношений – в положении поля.

В русле идей Б. Бернстайна и Л. Бурдьё, Ш. Хиф также сформулировал принцип контраста в кодировании, порождающего специфику социальной идентификации, различные нормы мышления, субкультуры и различные принципы социализации и социального контроля. Эти разработки структуралистов позволяют исследовать социокультурное образовательное пространство, изучать различные факторы и учитывать риски социокультурных трансформаций в современном обществе.

4. **Новая социология образования** (Мангейм, Горбут, Карабел, Халси, Браун, Векслер, Шарп, Жирокс) обосновывает принцип критического осмысления научного знания. Социология знания – это научная ориентация, которая выражает более общее научное и культурное направление. Это продукт взаимодействия двух контекстов: профессионального (через деятельность университетов) и широкого социального контекста культуры и истории.

В своей статье Ф. Векслер [287, с. 593–598] подчеркивает, что в представлении новой социологии образования все знания

социальны. Хотя знания и формулируются специалистами, но они не являются плодом их индивидуального видения, а создаются с помощью социального бытия людей, которые, несмотря на свою профессиональную принадлежность, живут в пределах определенной культуры и исторического времени.

Представители этого направления внесли в науку об образовании концепт *идеологии* образования. Для них академическое знание как в широкой культурной среде, так и в профессиональной, академической, воспринимается как пристрастное представление специфических интересов групп, и не просто в виде зеркального отражения, а как «объективная реальность». Именно такой вид знания начал восприниматься как идеология.

В отличие от традиционных представлений об образовании, по-другому стали понимать и само явление «образование». Это, как отмечает Векслер, не просто индивидуальный прогресс или индивидуальная мобильность на основе здравого смысла, его суть состоит не в копировании, а в «воспроизводстве» или поддержании структурных образцов социального неравенства.

Образование они рассматривают не только как маскировку идеологии групповых интересов в виде объективного знания или учебного плана, это также воспроизводство социальных образцов неравенства, проявляющихся в различиях индивидуальной успеваемости в школе. К. Мангейм утверждал, что социальное осознание знания происходит в атмосфере, где господствует политический конфликт и социальный беспорядок.

Концепт идеологии образования представители новой социологии образования трактовали как субъективное, искаженное знание, отражающее интересы специфических групп. Они выделяли плюсы и минусы современного образования, подчеркивая, что принцип критического осмысления научного знания стал «мостиком» к критической социологии.

Важной положительной характеристикой они считали и объективацию знания, которая стала основой изучения взаимодействия образования и общества. В то же время в современных условиях индивидов лишали права реально воздей-

ствовать на процессы социального и культурного производства общества. Сопротивление студентов и преподавателей фактически признавали, но оценивали как нечаянно возникающую обратную реакцию на процессы внутри воспроизводства общества. По мнению представителей новой социологии образования, культура и общество просто автоматически воспроизводят себя как бы за спинами участников.

В целом, благодаря идеям таких исследователей, как Мангейм, Горбут, Карабел, Халси, Браун, Векслер, Шарп, Жирокс, был сформулирован принцип критического осмысления научного знания, а объективация знания стала основой для расширения границ исследования проблем взаимодействия образования и общества и совершенствования инструментария исследователей.

5. Критическая социология. Этому направлению посвящена статья М. Янга [288, с. 563–570], в которой он рассматривает образование личности как сложный социокультурный процесс, который не ограничивается системой формального образования.

Чем больше исследователи выделяют многоплановость и разнообразие образования, тем отчетливее проявляются зоны социального напряжения: 1) появляющиеся при увеличении различий между отдельными секторами в пределах системы образования; 2) возникающие между общими потребностями самой системы образования и ее обширной социальной ролью; 3) отражающие конфликты образовательных требований различных социальных групп.

Заслуга представителей этого направления в том, что благодаря широкой трактовке роли образования в процессе воспроизводства индустриального общества они определяют идеологическую роль государственного образования, выделяют функцию социальной селекции и причинную роль педагогики, вызывающей враждебность вследствие множественности и необъективности оценок. Они описывают базисный учебный план с точки зрения того, как школы отвечают на разнообразие внешкольной культуры.

Представители критической социологии выделяют основные тенденции современного образования.

1. *Коммерциализация*, поскольку образовательная политика, построенная на партнерстве образования и бизнеса, использующая технические и профессиональные образовательные инициативы, развивающая предприимчивость в высшем образовании, благоприятно воздействует на сближение образования и трудовой деятельности. При этом, как подчеркивает М. Янг, концепция массовой школы на сегодня входит в противоречие с потребностями общества. Индустрия и коммерция не противопоставляются им школе, как это делалось ранее.

2. Акцент в контексте *непрерывного образования* на знаниях, необходимых базовой профессии, и на обучении, приближенном к жизни, все формы которого берутся институциями формального образования извне. В этом плане все учреждения и организации могут рассматриваться с позиций «обучающих организаций». Михаэль Янг большой заслугой представителей этого направления Карабела и Хейли считал рефлексивный подход к модернизации института образования в целом и к тому, что происходит в массовых школах. Он призывал различать учебный план, формы контроля, содержание и организацию занятий в массовой школе и специализированной. Он совершенно справедливо отмечал опасность подчинения социологии образования педагогикой, поскольку профессиональное образование учителей не учитывает научных достижений в области философии и социологии образования. Это приводит к тому, что исследователи образования пытаются получить «объективные» знания о том, «как работает образование», в пределах дисциплинарного метода производства знаний. Стремясь найти консенсус между словами ученых и действиями учителей, пытаясь объединить критический и профессиональный подходы исследования, Янг обосновал вывод: кризис массовой школы показал, что подготовка учителей в традициях прошлого не соответствует требованиям времени.

Мы согласны с М. Янгом, что такая концепция образования позволяет рассматривать образование и с позиций дисциплинар-

ного подхода, и с точки зрения философии учительства, и с точки зрения постоянно обучающегося сообщества. Но все же такая двойная рефлексия научного знания и реальности, свойственная критической социологии образования, не дает ответов на проблемы современного образования. В рамках критической социологии можно оценить опыт прошлого, констатировать настоящее, но сложно прогнозировать будущее.

Таким образом, в рамках философии образования достаточно развиты различные концепции (эмпирико-аналитическая философия образования (включая критический рационализм), педагогическая антропология; герменевтические направления (феноменологическое, экзистенциальное, диалогическое), критическо-эмансипаторское, психоаналитическое, постмодернистское, религиозно-теологическое и др.), среди которых невозможно отдать предпочтение какой-то одной. В основном, в их рамках исследователи пытаются выявить смысл образования, отрефлексировать условия формирования нового образа человека, адекватного его существованию. Эти теории позволяют повысить уровень подготовки педагогов в сфере философских предпосылок теорий образования и снабдить их концептуальными инструментами для того, чтобы развивать эти теории.

1.2. Трансформации системы высшего образования Украины: исторические аспекты

Современные социокультурные трансформации, связанные с процессами постмодернизации общества, выдвигают новые требования к содержанию и качеству высшего образования. Так, автор одной из наиболее популярных научных моделей постмодернизации – «цивилизации третьей волны» – Э. Тоффлер отмечает, что в условиях последней формируется принципиально новый тип работника – творческий тип, который объединяет в себе знания, инициативу и способность внедрить идею в дело [205, с. 607–609]. Последнее обуславливает необходимость дальнейшего переосмысления современной образовательной

парадигмы, в условиях которой особое значение приобретает активное использование исторического опыта культурно-образовательных трансформаций. Широкие возможности для научного анализа предоставляет и опыт становления системы высшего образования в Украине. На протяжении последних ста с лишним лет отечественная высшая школа сразу несколько раз подвергалась системной реорганизации, которая затрагивала все компоненты высшего образования – от системы управления вузами до форм организации учебного процесса. При этом на различных этапах здесь были апробированы элементы самых разных образовательных моделей. Таким образом, процесс становления и развития отечественной высшей школы может рассматриваться как грандиозный эксперимент в сфере модернизации образовательных систем.

Становление отечественной системы высшего образования (XIX – начало XX в.). Возникновение на территории Украины первых учебных заведений, которые можно классифицировать как высшие, датируется XVI в. В то же время, на протяжении XVI–XVIII вв. здесь функционировали лишь отдельные высшие школы (Острожская и Киево-Могилянская академия, Львовский университет), которые, к тому же, существовали в разные периоды. Киево-Могилянский коллегиум получил статус академии в 1694 г., когда Острожская академия уже прекратила свое существование. В свою очередь, на момент открытия Львовского университета (1784 г.) Киево-Могилянская академия утратила былые позиции и эволюционировала в духовное учебное заведение (при этом Львовский университет функционировал на территории Австрийской, тогда как Киево-Могилянская академия – Российской империи) [70].

Таким образом, формирование полноценной системы высшего образования на территории Украины началось в первой половине XIX в., когда были открыты Харьковский и Киевский университеты. Дальнейшая активизация процесса создания новых вузов наблюдалась в 1860–1890-х гг., когда были созданы Новороссийский (Одесский) университет и целый ряд отраслевых институтов, среди которых технологический и ветеринарный

в Харькове, политехнический в Киеве, горный в Екатеринославе. Начало XX в. охарактеризовалось открытием целого ряда вузов по общественной и частной инициативе, среди которых высшие коммерческие институты, высшие женские курсы, женские медицинские институты, консерватории. При этом процесс создания новых вузов продолжался и во время Первой мировой войны. На протяжении 1914–1916 гг. были открыты Харьковские высшие женские политехнические курсы, Новороссийский высший международный институт в Одессе и Екатеринославский частный политехнический институт, предназначенный для лиц иудейского вероисповедания. Одновременно с расширением системы высших учебных заведений наблюдался многократный рост численности студенческого контингента. Только в период 1897–1917 гг. число студентов отечественных вузов возросло в пять раз и составило более 32 тыс. человек [88, с. 62–78]. В 1914 г. на каждые 10 тыс. населения, проживавшего в украинских губерниях, приходилось по 9 студентов, что было больше, чем в среднем по Российской империи (8). Более того, по этому показателю Украина фактически сравнялась с ведущими странами мира (в Великобритании на 10 тыс. населения приходилось 8, в Германии – 11, во Франции – 12 студентов) [180, с. 40].

По состоянию на начало 1917 г. на территории Украины функционировали 24 вуза, что составляло примерно пятую часть от числа высших школ Российской империи (включая Царство Польское). При этом их система была достаточно разветвленной.

Кроме трех классических университетов и пяти учебных заведений университетского типа (высшие женские курсы, Новороссийский высший международный институт), на территории Украины функционировали пять технических, три медицинских, два педагогических, два экономико-правовых (коммерческие институты), два музыкальных, один зооветеринарный и один сельскохозяйственный вуз (Ново-Александровский институт сельского хозяйства и лесоводства, который в 1914 г. был переведен в Харьков из Люблинской губернии Царства Польского). Что касается распределения по регионам,

Таблица 1

Перечень вузов Украины по состоянию на начало 1917 г.

Форма собственности, тип учебного заведения	Государственные	Негосударственные
Классические университеты и заведения университетского типа	Киевский университет; Харьковский университет; Одесский университет	Киевские высшие женские курсы; Харьковские высшие женские курсы; Одесские высшие женские курсы; Киевские частные общеобразовательные вечерние женские курсы; Новороссийский высший международный институт
Технические вузы	Харьковский технологический институт; Киевский политехнический институт; Екатеринославский горный институт	Екатеринославский политехнический институт; Харьковские женские политехнические курсы
Медицинские вузы	–	Киевский женский мединститут; Харьковский женский мединститут; Одесские высшие женские медицинские курсы
Педагогические вузы	Нежинский историко-филологический институт	Киевский женский Фребелевский институт
Экономические вузы	–	Киевский коммерческий институт; Харьковский коммерческий институт
Сельскохозяйственные вузы	Ново-Александровский институт сельского хозяйства и лесоводства; Харьковский ветеринарный институт	–
Музыкальные вузы	–	Киевская консерватория; Одесская консерватория

то основная часть вузов была размещена в Киеве, Харькове (по 8) и Одессе (5). Два вуза (оба – технические) функционировали в Екатеринославле, один (педагогический) – в Нежине [88, с. 13].

Отличительной чертой дореволюционной системы высшего образования является значительная роль негосударственного сектора, который представляли общественные (созданные общественными организациями и органами местного самоуправления) и частные вузы. По состоянию на начало 1917 г. на территории Украины функционировали 15 негосударственных вузов, в которых обучались более 18 тыс. студентов (студенческий контингент вузов государственной формы собственности составлял около 14 тыс. человек). При этом негосударственный сектор высшей школы не только доминировал количественно, но и приобрел статус главного носителя образовательных инноваций. Как утверждает автор фундаментального исследования по истории отечественного высшего образования на рубеже XIX–XX вв. А. Е. Иванов, к 1917 г. российская «вольная» высшая школа сформировалась в профессионально дифференцированную, динамичную систему, по темпам роста опередившую государственную высшую школу [88, с. 157]. И действительно, негосударственные вузы играли решающую роль во внедрении новых специальностей (экономика, музыкальное искусство) и ликвидации культурно-образовательных архаизмов, прежде всего, гендерного и национально-религиозного неравенства в праве на получение высшего образования [209]. Также именно в рамках негосударственной высшей школы возникли первые специализированные вузы медицинского профиля (женские мединституты).

В конце XIX – начале XX в. активно трансформировались и подходы к содержанию образования и организации учебного процесса. Необходимо отметить, что на протяжении большей части XIX в. высшая школа функционировала в рамках традиционной образовательной парадигмы. Ставка в учебном процессе делалась на предоставление фундаментальных, общетеоретических знаний, при этом доминирующей формой его организации была лекция. Одним из первых критиков такой

системы стал знаменитый ученый и педагог Н. И. Пирогов, который требовал повышения уровня научной подготовки студентов и придания занятиям в высшей школе статуса творческой деятельности. По его мнению, центральное место в учебно-воспитательном процессе должно было занимать специфическое, формирующее и воспитательное педагогическое общение преподавателя и студента [185, с. 24]. Новые формы организации учебного процесса, среди которых практические занятия и научно-поисковая работа студентов, начали активно внедряться в начале XX века. Так, в Харьковском университете новые виды работ стали использоваться по инициативе ректора И. В. Нетушила, который был избран на этот пост в 1912 г. В рамках практических занятий студенты университета изучали источники по отечественной истории, упражнялись в переводе с древних языков, знакомились с практической деятельностью судебных органов, ставили химические и физические опыты [11, с. 65].

Одновременно происходил и пересмотр содержания высшего образования. В конце XIX века идея переориентации высшей школы на предоставление практической, узкопрофильной подготовки нашла лоббиста в лице знаменитого российского реформатора С. Ю. Витте [88, с. 61]. Ее практическое воплощение вылилось в создание политехнических и коммерческих институтов, которые готовили специалистов-практиков для всех сфер экономики. Одновременно продолжали действовать и вузы, дававшие фундаментальную подготовку (те же классические университеты и технологические институты). Последнее обеспечивало баланс между специалистами-практиками и теоретиками, а также предоставляло абитуриенту широкие возможности для выбора направления и уровня вузовской подготовки.

Советская историография активно критиковала дореволюционную высшую школу за ее сословно-классовый, элитарный характер [49, с. 15]. И действительно, большинство студенчества составляли выходцы из привилегированных сословий – дворянства, духовенства и купечества (так, по данным на 1913 г.

они составляли около 54% от общего числа студентов университетов) [49, с. 16]. Главной причиной сложившейся ситуации была достаточно высокая плата за обучение и наличие ряда политических, национально-религиозных и гендерных ограничений права на высшее образование. Так, для поступления в университеты требовалась справка о политической благонадежности. Что касается национально-религиозного ценза, то он был введен в 1887 г., когда вышел указ, устанавливающий фиксированную квоту в учебных заведениях для лиц иудейского вероисповедания (вне зоны оседлости евреи могли составлять лишь до 5% от общего числа учащихся) [88, с. 286]. Критику со стороны либеральной общественности также вызывал гендерный ценз, согласно которому двери государственных вузов были закрыты для лиц женского пола. Лишь в 1905 г. женщинам было разрешено поступать в университеты на правах вольнослушательниц, однако уже в 1908 г. их зачисление было запрещено [88, с. 295–294]. В то же время, с начала XX века в Российской империи наметилась стойкая тенденция демократизации студенческого контингента. Как уже было сказано выше, проблема гендерного и религиозного ценза была частично решена за счет открытия негосударственных вузов. Постепенно изменялся и сословно-классовый состав студенчества государственных вузов, в которых происходило постоянное сокращение доли выходцев из дворянско-бюрократической среды (так, в классических университетах в течение 1895–1916 гг. их доля снизилась с 45,3% до 5%) [88, с. 282].

Значительный интерес также представляет система управления высшим образованием в дореволюционный период. В основу данной системы был положен отраслевой принцип, согласно которому координация деятельности высших школ Российской империи была распределена между двенадцатью государственными органами. При этом данные структуры (отраслевые министерства) были наделены правом самостоятельно определять свою академическую политику. Большинство вузов, расположенных на территории Украины, подчинялись непосредственно Министерству народного образования. В то

же время, Киевский и Харьковский коммерческие, Киевский политехнический и Екатеринославский горный институты входили в сферу компетенции Министерства торговли и промышленности [88, с. 160]. Такая организация управления вузами имела как достоинства, так и недостатки. С одной стороны, она способствовала обеспечению связи высшего образования с экономикой, с другой – обуславливала несогласованность образовательной политики государства. К тому же, отраслевой принцип подчинения вузов соблюдался далеко не всегда. Так, инженерно-технические вузы находились в подчинении как Министерства торговли и промышленности (политехнические и горные институты), так и Министерства народного образования (технологические институты). При этом отраслевое подчинение высших школ не всегда отвечало логике соответствия профиля вуза профилю соответствующего министерства. Наиболее ярким примером этого служит факт подотчетности Киевской и Одесской консерваторий Министерству внутренних дел, которое осуществляло контроль над деятельностью их основателя – Русского музыкального общества [88, с. 160].

Важным звеном в управлении вузами были также попечители учебных округов, которые выступали своеобразными посредниками между министерствами и подотчетными им высшими школами. При этом деятельность попечителей учебных округов, которые осуществляли, прежде всего, контрольно-надзорные функции, вызывала волну критики со стороны академической общественности. Требования ликвидировать учебные округа или максимально ограничить их власть звучали на большинстве совещаний, посвященных вопросам реформирования высшей школы [88, с. 179–180]. При этом данные требования были напрямую связаны с одной из наиболее острых и дискуссионных проблем функционирования высшей школы на рубеже веков – вопросом об ее автономии. Университетская автономия, которая состояла в закреплении решающих полномочий в сфере решения внутривузовских вопросов за Советом профессоров, впервые была введена Университетским уставом 1804 г. На протяжении последующих 100 лет университетскую

автономию дважды отменяли (Уставы 1835 и 1884 гг.) и дважды возрождали (Устав 1863 г. и Временные правила об управлении высшими учебными заведениями 1905 г.) [128, с. 30–34; 168, с. 370–382]. Однако активное вмешательство власти в университетскую жизнь продолжалось и после 1905 г., когда на волне Первой русской революции профессорским советам было возвращено право избирать ректоров и координировать все направления вузовской жизни. Особенно ощутимым правительственное давление на вузы было в период пребывания на посту министра образования Л. А. Кассо (1911–1914 гг.). В частности, в данный период практиковалось административное назначение профессоров, монопольное право на избрание которых было закреплено за университетскими советами. По состоянию на 1917 г. в Киевском, Харьковском и Одесском университетах работали около 30 профессоров, назначенных в административном порядке [208].

Анализируя трансформации дореволюционной системы высшего образования, нельзя не коснуться и украинского национального вопроса. Несмотря на то что в ходе переписи 1897 г. 73% населения украинских губерний назвали родным языком украинский, учебный процесс высшей школы был направлен преимущественно на внедрение ценностей русской культуры. При этом преподавание велось исключительно на русском языке, а изучение украиноведческих курсов было сведено к минимуму (так, в Киевском университете оно состояло лишь в нерегулярном чтении небольшого курса «История Малороссии»). Вышеназванные факты позволяют согласиться с выводами советской историографии и современных отечественных ученых о том, что высшая школа Российской империи игнорировала национально-культурные потребности украинского народа [18; 49, с. 24; 250, с. 9–12]. В то же время необходимо учитывать, что лица, отождествлявшие себя с украинской этнической группой, составляли меньшинство в вузах Украины. Более 93% лиц, назвавших себя украинцами, принадлежали к крестьянскому сословию, тогда как в крупных городах украинцы составляли не более 17% населения и являлись третьей по численности

этнической группой после русских и евреев. При этом подавляющее большинство студентов украинских вузов были именно жителями крупных городов. По данным 1913 г. в Харьковском, Киевском и Одесском университетах обучались менее 13% выходцев из села, в технических вузах Харькова и Киева – до 17% [49, с. 16]. Таким образом, в начале XX в. проблема украинизации высшей школы стояла крайне неоднозначно. С одной стороны, требование национальной интеллигенции о внедрении в учебный процесс высшей школы достижений украинской культуры, несомненно, имело объективный характер. В то же время, украинизация учебного процесса соответствовала интересам лишь меньшинства вузовского сообщества. Последнее обуславливало необходимость реализации взвешенной и осторожной языковой политики, направленной на поиск баланса интересов как украино-, так и русскоязычного населения украинских губерний.

Анализ развития отечественной высшей школы в период XIX – начала XX в. позволяет сделать вывод о том, что дореволюционной системе образования крайне сложно дать однозначную оценку. Нельзя не признать, что ее функционирование характеризовалась рядом проблем, которые касались как управления вузами, так и организации учебного процесса в высшей школе. В то же время, в конце XIX – начале XX в. на территории современной Украины была сформирована разветвленная система высших учебных заведений, в деятельности которой прослеживается стойкая тенденция не только количественного, но и качественного роста. В рамках сложившейся системы образования внедрялись новые специальности, активно совершенствовался учебный процесс, решались проблемы относительно оптимизации управления вузами, снятия гендерных и национальных барьеров в праве на получение высшего образования. Фактически, на рубеже XIX–XX вв. в Российской империи происходило формирование новой образовательной парадигмы, суть которой состояла в обеспечении баланса между фундаментальностью высшего образования и новыми экономическими реалиями, которые требовали подготовки

специалистов-практиков для всех сфер хозяйственной деятельности. При этом отличительной чертой дореволюционной высшей школы является значительная роль негосударственного сектора, который не только динамично развивался, но и стал главным источником образовательных инноваций.

Образовательные эксперименты периода Революции и Гражданской войны (1917–1921 гг.). Период Революции и Гражданской войны стал одним из наиболее сложных и противоречивых этапов отечественной истории. На протяжении 1917–1921 гг. территория Украины поочередно пребывала под властью шести общероссийских и национальных правительств, которые представляли фактически всю политико-идеологическую палитру начала XX в. Последнее имело принципиальное значение для развития системы высшего образования, в реформировании которой нашел отражение самый широкий спектр социально-культурных концепций и идей.

Реформирование системы высшего образования началось практически сразу после Февральской революции. Инициатором данной реформы выступило Временное правительство, которое на протяжении марта – октября 1917 г. имело статус высшего органа власти на территории бывшей Российской империи. При этом важно отметить, что ведущую роль в разработке реформы высшей школы сыграли представители либеральной профессуры, которые входили в состав кадетской партии: министры образования А. А. Мануйлов и С. Ф. Ольденбург, члены комиссии по реформе высшей школы М. М. Новиков, В. И. Вернадский, А. А. Воронов и др. [182; 232]. Поэтому неудивительно, что в основу преобразований высшей школы были положены либеральные принципы минимизации вмешательства государства в культурно-образовательную сферу и обеспечения всеобщего права на получение высшего образования. В рамках реализации данных принципов комиссия по реформе высшей школы сосредоточила внимание, прежде всего, на реорганизации системы управления вузами и ликвидации политических, гендерных и национально-религиозных ограничений в праве на образование.

Ключевым приоритетом реформирования системы управления высшей школой стало максимальное расширение вузовской автономии. В июне 1917 г. вузы были выведены из сферы компетенции попечителей учебных округов и подчинены непосредственно Министру народного просвещения [55].

Вследствие внесения ряда изменений в Университетский устав 1884 г. классические университеты получили полную самостоятельность в решении внутренних вопросов [204].

Согласно решению проходившего в конце апреля 1917 г. особого совещания по реформе высших технических учебных заведений принцип автономности был распространен и на деятельность технических вузов [54]. Значительной либерализации подверглась и внутренняя университетская жизнь. К работе в составе университетских советов были допущены представители младших преподавателей (приват-доцентов и ассистентов). В академической среде также активно обсуждался вопрос о формах участия в университетском самоуправлении студенчества [132; 211].

Большое значение имела либерализация правил приема в вузы. В обнародованных 13 июня 1917 г. Правилах приема в университеты было задекларировано, что в данные учебные заведения «принимаются на равных основаниях лица обоего пола без различия национальностей и вероисповеданий». Новые правила приема также существенно расширили перечень учебных заведений, окончание которых дает возможность поступления в классический университет (в частности, такое право получили выпускники учительских институтов и духовных семинарий) [171]. Аналогичные изменения были также внесены в правила приема технических вузов [212]. Кроме правил приема в высшую школу, были существенно смягчены и условия получения профессорского звания, что должно было способствовать обновлению состава академической элиты [204].

В инициированной Временным правительством реформе высшей школы нашлось место и для некоторых мероприятий, направленных на удовлетворение национально-культурных потребностей украинского народа. Уже в марте–апреле 1917 г.

из уст представителей национального крыла академической общественности прозвучало требование об украинизации высшего образования путем открытия в вузах кафедр украиноведения и создания параллельных курсов с украинским языком преподавания [122, с. 61; 174]. С апреля 1917 г. правительственными структурами обсуждался вопрос об открытии «кафедр по национальным языкам и предметам» при классических университетах. В итоге 8 августа был утвержден законопроект о создании четырех таких кафедр при Киевском университете. Одновременно Министерством народного просвещения было одобрено решение историко-филологического факультета Харьковского университета об открытии кафедр украинской истории и филологии [74, с. 277].

Также Временным правительством предполагалось расширение сети вузов бывшей Российской империи [171]. Однако необходимость устранения региональной диспропорции в размещении вузов заставила комиссию по реформе высшей школы обратить взгляд, прежде всего, на территорию восточной части России (так, летом – осенью 1917 г. было осуществлено или запланировано открытие ряда вузов в Перми, Иркутске, Омске). Значительно расширить число вузов Украины могло предоставление статуса высших школ учительским институтам, которые функционировали в Виннице, Глухове, Екатеринославе, Киеве, Николаеве, Полтаве и Чернигове. Требование о реорганизации учительских институтов в высшие педагогические учебные заведения в мае 1917 г. было выдвинуто на Всероссийском съезде слушателей учительских институтов и повсеместно поддержано педагогической общественностью. Однако, согласившись с идеей о максимальном приближении структуры и учебного процесса учительских институтов к стандартам высшей школы, Временное правительство своим законом от 17 июня предоставило им лишь промежуточный статус «выше среднего учебного заведения» [102, с. 168–172]. В то же время, после Февральской революции активизировался процесс открытия негосударственных вузов. В период весны – лета 1917 г. на территории Украины было создано пять общественных и

частных высших школ (географический и археологический институты в Киеве, Харьковская консерватория, Харьковские высшие женские курсы сельского хозяйства и лесоводства, Екатеринославские частные высшие женские курсы) [57; 88, с. 11, 127; 225].

В постфевральский период активно обсуждались и принципы организации учебного процесса. Так, острыми дискуссиями по данному вопросу охарактеризовался состоявшийся в июне 1917 г. Всероссийский академический съезд, в котором принимали участие делегаты вузов Киева, Харькова и Одессы. Ряд докладчиков выступил с тезисом о необходимости закрепления за высшей школой чисто научных функций и отказа от профильной подготовки специалистов. По итогам обсуждений съезд принял компромиссную резолюцию, в которой была подчеркнута приоритетность научной работы при сохранении профессиональной подготовки [132]. Таким образом, ставка в учебном процессе продолжала делаться на предоставление фундаментальной подготовки с научно-теоретическим уклоном.

Падение Временного правительства обусловило появление новых тенденций в развитии системы высших учебных заведений, которые были связаны как со сменой государственной идеологии, так и с провозглашением автономии, а позже и независимости Украины. С ноября 1917 г. по январь 1919 г. (за исключением небольшого периода в конце 1917 – начале 1918 г., когда в Украине произошло первое установление советской власти) большая часть украинских территорий пребывала под контролем национальных правительств – Центральной Рады, Гетманата и Директории УНР. Основным направлением культурно-образовательной политики последних стала украинизация всех сфер общественной жизни, от успешной реализации которой во многом зависела их легитимация в качестве органов власти суверенной, независимой Украины.

Основными направлениями украинизации высшей школы были открытие новых вузов с национально ориентированным учебным процессом и внедрение достижений украинской культуры в работу дореволюционных университетов. Процесс

открытия украинских вузов начался еще осенью 1917 г., когда по инициативе национальных общественных организаций были созданы Украинский народный университет, Украинская научно-педагогическая академия и Украинская академия искусств [110, с. 90–91]. В марте 1918 г. правительством УНР был разработан план создания сети украинских университетов, который был частично реализован уже в период Гетманата П. Скоропадского. По инициативе гетманского Министерства народного просвещения украинские государственные университеты были открыты в Киеве и Каменец-Подольском [85, с. 116]. В период Гетманата также активизировался процесс украинизации дореволюционных вузов. В Киевском, Харьковском и Одесском университетах были открыты кафедры украиноведения. В октябре 1918 г. Министерством образования был разработан законопроект о создании в дореволюционных университетах параллельных курсов с украинским языком преподавания, который, впрочем, так и не был принят.

Наиболее радикальный характер политика украинизации высшей школы приняла в период Директории. В декабре 1918 – январе 1919 г. правительственными структурами УНР рассматривался вопрос относительно ликвидации дореволюционной высшей школы и увольнения русскоязычной профессуры. Первым шагом в данном направлении стала разработка законопроекта об объединении Киевского университета св. Владимира с Киевским украинским университетом. Однако данный нормативный акт не был реализован вследствие перехода большей части территории Украины под контроль советской власти [85, с. 462–473].

В условиях переориентации системы образования на удовлетворение внутренних потребностей, которая была связана с провозглашением независимости Украины, национальные правительства предприняли определенные шаги по расширению системы профильных вузов. В 1918 г. был основан целый ряд отраслевых институтов в Киеве (технический, экономико-административный, ветеринарный, архитектурный и музыкально-драматический), политехнический институт в Одессе, сельско-

хозяйственный – в Херсоне. В период Гетманата П. Скоропадского также активизировался процесс создания вузов по общественной и частной инициативе. Наибольшее значение в контексте развития системы высших школ имело открытие частного университета в Екатеринославе, а также историко-филологического и юридического факультетов в Полтаве, которые были созданы по инициативе органов местного самоуправления и имели права государственного университета [122, с. 94; 176, с. 107]. Еще один университет – Харьковский женский – был создан вследствие реорганизации Харьковских высших женских курсов [226]. Всего, согласно подсчетам Д. Ф. Розовика, с мая по декабрь 1918 г. в Украине было открыто 35 новых вузов [176, с. 109].

Таким образом, реализованные в 1917–1918 гг. попытки реформирования высшего образования на основании либерально-демократической и национальной доктрин состояли в реализации отдельных, точечных преобразований, направленных, прежде всего, на устранение основных противоречий в функционировании дореволюционной высшей школы. В свою очередь, базовые принципы организации системы высшего образования (университетская автономия, разнообразие организационных форм высших учебных заведений, баланс между фундаментальной и узко-профильной подготовкой) оставались неизменными.

Однако уже с 1919 г. отечественная система высшего образования подверглась кардинальным изменениям, инициатором которых выступила советская власть. Одним из важнейших направлений советского реформирования высшей школы, которое было закреплено в принятой в 1918 г. программе РКП(б), стало предоставление доступа к высшему образованию представителям всех слоев общества, прежде всего, городского и сельского пролетариата [47, с. 39]. Реализация курса на пролетаризацию студенческого контингента включала в себя целый комплекс мер, ведущее место среди которых занимали отмена платы за обучение и введение новых правил приема в высшую школу (отмена требования о наличии среднего образования и закрепление вступительных привилегий для

«детей трудящихся») [122, с. 120–122; 227, л. 97]. С 1919 г. также начала формироваться система довузовской подготовки для лиц, которые не имели базовых знаний и учебно-научных компетенций, необходимых для обучения в высшей школе. В начале лета 1919 г. в Киеве, Харькове и Одессе начался процесс создания рассчитанных на три месяца подготовительных курсов для поступающих в вузы (нуль-семестров). С марта 1921 г. при вузах начали создаваться рабфаки [49, с. 50–51, 81].

Итоги реализации вышеперечисленных мер были достаточно противоречивыми. С одной стороны, процесс пролетаризации обусловил количественный рост студенческого контингента и ощутимую демократизацию его социального состава. Так, к концу 1920 г. количество студентов отечественных вузов по сравнению с 1917 г. возросло почти вдвое и составило 57 тыс. человек [49, с. 60]. С другой стороны, новые правила приема привели к радикальному расслоению студенческой аудитории по компетентностному принципу, что, естественно, негативно отражалось на учебном процессе. В своей «Автобиографии» Д. И. Багалея четко выделяет две группы студенчества начала 1920-х гг. – «студенты старой школы» и «студенты-пролетарии» – которые имели несопоставимый уровень базовой подготовки [13, с. 192]. Мнение Д. И. Багалея разделяли и другие деятели высшей школы. В частности, профессор П. И. Фомин характеризовал студенческий контингент Харьковской академии теоретических знаний (в 1920 г. была создана на базе Харьковского университета) следующим образом: «Аудитория и секции производят пестрое впечатление по своему составу и подготовленности, отношению к делу... несомненная психологическая зрелость и начитанность встречаются рядом с совершенно сырым материалом» [92, с. 261].

Кардинальным изменениям подверглась и система управления вузами. С целью установления контроля над высшим образованием Наркомат просвещения УССР своим постановлением от 10 марта 1919 г. фактически отменил автономию высшей школы. Чрезвычайные полномочия в сфере управления вузом возлагались на назначаемого в административном

порядке комиссара, тогда как должности ректора и проректора ликвидировались [122, с. 120–122]. В ноябре 1920 г. должность ректора (который делил полномочия с комиссаром) была восстановлена, однако государственный контроль над деятельностью высшей школы сохранялся и в дальнейшем.

После окончательного установления советской власти в УССР началась реализация новых принципов функционирования высшей школы, которые состояли в ее переориентации на подготовку специалиста узкого профиля. Идея относительно создания принципиально новой в сравнении с дореволюционным периодом системы образования, направленной на приобретение узкоспециальных знаний и умений, была впервые нормативно закреплена в резолюции IX съезда РКП(б). В данном документе подчеркивалось, что «все силы Наркомата образования должны быть направлены на широкую популяризацию природно-научных и технических знаний, на организацию профессионального образования всех типов и разрядов» [49, с. 53]. На протяжении 1920–1921 гг. политика «профессионализации» высшей школы затронула все компоненты системы высшего образования УССР.

Изменения системы управления высшей школой проявились в том, что с целью реализации образовательной реформы при Наркомате образования была создана новая структура – Главный комитет профессионально-технического и специально-научного образования (Главпрофобр), в руках которого было сосредоточено руководство всеми профильными вузами. В свою очередь, все другие центральные и местные структуры управления высшей школой ликвидировались [49, с. 68].

Широкомасштабному реформированию подверглась система высших учебных заведений. На протяжении 1920 – начала 1921 г. в УССР были ликвидированы классические университеты и все формы негосударственных вузов (высшие женские курсы, коммерческие и женские медицинские институты). На базе отдельных структурных подразделений ликвидированных вузов были созданы новые высшие школы педагогического, экономико-правового и медицинского профиля.

Подготовка учительских кадров возлагалась на институты народного образования (ИНО), которые были созданы на базе историко-филологических и физико-математических факультетов университетов и женских курсов в Харькове, Киеве, Одессе, Екатеринославле и Каменец-Подольском. В ИНО были также преобразованы Нежинский историко-филологический институт и семь учительских институтов (которые, соответственно, получили статус высших учебных заведений). Экономико-правовые вузы – Харьковский, Киевский и Одесский институты народного хозяйства – были открыты на основе слияния юридических факультетов университетов и коммерческих институтов. Наконец, в Киеве, Харькове, Одессе и Екатеринославе были открыты медицинские институты, в состав которых вошли соответствующие факультеты университетов и женские вузы медицинского профиля. В итоге, к середине 1921 г. в УССР произошло становление достаточно стройной и унифицированной системы высших учебных заведений, которую составляли 38 вузов [49, с. 60].

Что касается учебного процесса, то с целью обеспечения связи с производством он был переориентирован на практические и лабораторные занятия, тогда как лекционная форма работы отошла на второй план [227, л. 100–101; 228, л. 3].

К минимуму сводилось преподавание курсов общетеоретического и мировоззренческого характера [228, л. 18]. До трех лет сокращался срок обучения в высшей школе. Переориентация учебного процесса на приобретение практических знаний привела к коренным изменениям в организации научной работы вузов. С 1920 г. научная работа отделялась от учебной путем формирования при вузах специальных научно-исследовательских кафедр, которые создавали единую научную вертикаль во главе с Украинской академией наук [228, л. 16–23].

Таким образом, на протяжении всего периода 1917–1921 гг. функционирование отечественной системы высшего образования характеризовалось сложными и противоречивыми трансформациями, которые проходили по инициативе как общероссийских, так и национальных правительств Украины.

При этом в условиях острого политико-идеологического противостояния в государстве и обществе образовательные реформы носили ярко выраженную идеологическую окраску. На различных этапах Революции и Гражданской войны на территории современной Украины были реализованы попытки реформирования системы учебных заведений на основе либеральной, национальной и советской идеологических доктрин. Наиболее радикальный характер носили советские культурно-образовательные реформы, реализация которых привела к кардинальной перестройке всех уровней системы образования. В итоге, к началу 1920-х гг. в Украине были заложены основы принципиально новой, в сравнении с дореволюционным периодом, системы образования. Ее главными принципами функционирования были обеспечение массовости образования и крайняя степень рационализации его содержания.

Советская система высшего образования: достижения и проблемы. На протяжении 1921–1991 гг. отечественная высшая школа развивалась в рамках советской системы образования, вопрос об эффективности которой по сегодняшний день вызывает серьезные дискуссии в постсоветском социуме. Современные оценки культурно-образовательного опыта, приобретенного в советский период, часто имеют диаметрально противоположный характер: от идеализированных (советская система образования была лучшей в мире) до резко негативных (советское высшее образование целенаправленно работало на снижение интеллектуального потенциала общества) [118, с. 186–199]. В таких условиях возникает объективная потребность в дальнейшем изучении советских трансформаций высшей школы, которая диктуется как актуальностью данной проблематики в контексте современного развития отечественного образования, так и необходимостью непредубежденного и цивилизованного переосмысления советского прошлого, являющегося неотъемлемой частью отечественной истории.

Переходя к анализу советских образовательных трансформаций, необходимо отметить, что считать становление УССР отправной точкой процесса формирования советской системы

высшего образования в Украине можно лишь со значительной долей условности. Ведь в 1920-х гг. на территории современной Украины происходило построение системы высшего образования, кардинально отличавшейся от системы, которую принято называть «советской». При этом отечественная высшая школа 1920-х гг. имела ряд существенных особенностей по сравнению не только с высшим образованием более поздних периодов, но и с организацией высшего образования в РСФСР и других союзных республиках. Основными приоритетами ее функционирования, которые были разработаны Наркоматом просвещения УССР и утверждены на состоявшемся в июне 1921 г. III Всеукраинском совещании по вопросам образования, стали: 1) ориентация на подготовку специалиста узкого профиля, в условиях которой функция выпуска специалистов возлагалась на техникумы и отраслевые институты; 2) дегуманитаризация высшей школы, которая, в том числе, предполагала ликвидацию вузов с усиленной гуманитарной подготовкой – классических университетов и академий; 3) крайняя рационализация учебного процесса (сокращение срока обучения в высшей школе, доминанта практических форм занятий, исключение из учебного плана общетеоретических курсов); 4) планомерная пролетаризация студенческого контингента [228, с. 16–23].

Систему высших школ в 1920-х гг. составляли отраслевые институты и техникумы. На техникумы, которые в 1922 г. получили статус высших учебных заведений, возлагались задачи подготовки инженеров узкой специальности, тогда как институты должны были готовить организаторов и руководителей с углубленным знанием производственных процессов. По состоянию на 1923 г. в УССР функционировало рекордное за весь советский период количество высших школ – 237 (42 института и 195 техникумов), в которых обучались более 68 тыс. студентов. Естественно, многократный рост количества высших школ за счет повышения статуса техникумов, материально-техническая база и кадровый потенциал которых не отвечали вузовским требованиям, не мог не сказаться на качестве высшего образования. В 1924 г. VIII конференция КП(б)У констати-

рвала, что «чрезмерное расширение сети вузов... проводится за счет ухудшения качества их работы», в связи с чем рекомендовала сократить число высших школ. В 1924–1925 гг. число вузов в УССР было сокращено до 180, при этом если система институтов подверглась незначительным изменениям, то число техникумов сократилось более чем на четверть [49, с. 78–80].

Таблица 2

Динамика изменения количества вузов и студенческого контингента в УССР (1921–1928 гг.)

Год	Институты		Техникумы	
	Кол-во заведений	Кол-во студентов	Кол-во заведений	Кол-во студентов
1921	42	56 915	–	–
1922	42	48 233	–	–
1923	42	37 538	195	30 688
1924	38	29 474	151	29 967
1925	35	26 885	145	24 122
1926	35	27 909	145	26 243
1927	37	28 985	144	26 648
1928	37	28 614	143	29 290

Учебный процесс в высшей школе был переориентирован на получение знаний и умений, необходимых для работы на производстве. Соответственно, статус основных форм работы приобрели практические и лабораторные занятия, а преподавание курсов общетеоретического и мировоззренческого характера было сведено к минимуму (согласно Постановлению Совнаркома УССР от 26 апреля 1921 г. на изучение гуманитарных дисциплин за все время обучения в высшей школе отводилось лишь 17 часов) [229, л. 18]. За счет этого значительно сокращался срок обучения в высшей школе (3–4 года в техникумах и 4–5 лет в институтах). Революционным изменениям подверглась и система контроля знаний. Экзамен заменялся групповым или бригадным зачетом, который не предусматривал индивидуальной ответственности студента за результаты своей работы. Также распространение получила практика создания

проверочных троек, в которые входили преподаватель и два студента [92, с. 259].

В 1920-х гг. продолжался провозглашенный в период гражданской войны курс на пролетаризацию высшей школы. Основными мероприятиями, направленными на обеспечение доминанты в высшей школе выходцев из семей городского и сельского пролетариата, стали создание рабфаков, реализация студенческих чисток по социальному происхождению, внедрение системы командирования на учебу в вузах от хозяйственных и партийных структур, социальная поддержка студентов пролетарского происхождения. О масштабах данных процессов могут свидетельствовать следующие цифры. Уже в 1924/25 учебном году выпускники рабфаков составили 23% от общего числа поступивших в институты (в технических институтах – 67,8%). В свою очередь, в течение 1921–1925 гг. по итогам социально-академических перерегистраций (чисток) из высшей школы было исключено более 18 тыс. студентов. В результате, уже в 1927/28 учебном году рабочие и крестьяне составили 61,5% от общего числа лиц, зачисленных в институты (для сравнения, в 1920/21 учебном году их доля составляла лишь 13,2%) [49, с. 85–87].

Главным итогом развития отечественной высшей школы в 1920-е гг. стал выход на принципиально новые количественные показатели. Высшее образование того периода, естественно, нельзя называть массовым, тем не менее, уже в 1925 г. на 10 тыс. населения в УССР приходилось 17,5 студентов – почти в два раза больше, чем до революции. При этом количественный рост студенческого контингента происходил одновременно с демократизацией его социального состава (и во многом за ее счет). Понятно, что такая демократизация обеспечивалась искусственными мерами, направленными на позитивную дискриминацию в пользу выходцев из среды городского и сельского пролетариата. В то же время, вряд ли можно говорить, что этот процесс был продиктован лишь желанием советской власти иметь политически лояльную интеллигенцию, имеющую неразрывную связь с рабочим классом. Ведь и рост числа

студентов, и демократизация их социального состава обуславливались объективными факторами, главным из которых была постоянно растущая потребность в квалифицированных специалистах в условиях послевоенного восстановления экономики и провозглашенного в 1925 г. курса на индустриализацию. Не стоит забывать и о значении ликвидации дореволюционных ограничений права на получение высшего образования, которые обуславливали высокую степень элитарности высшей школы.

Однако, вопреки распространенному мнению, количество далеко не всегда переходит в качество. Естественно, сегодня крайне сложно (или вообще невозможно) провести диагностику качества высшего образования, которое получали студенты в 1920-е гг. В то же время, имеющиеся данные предоставляют все основания предположить, что повышение массовости высшего образования и крайняя рационализация содержания учебного процесса негативно отразились на профессиональных и общекультурных компетенциях выпускника высшей школы. При этом такие факторы, как кардинальное снижение требований к абитуриентам, сокращение курсов общетеоретического и мировоззренческого характера, доминанта бригадно-лабораторных методов работы, либерализация контроля знаний наложились на потерю значительной части дореволюционной профессуры и объективную неготовность высшей школы к переходу на практические формы работы, проявившуюся в недостатке материально-технической базы и квалифицированных кадров [92, с. 260; 229, л. 1, 10].

Исходя из вышесказанного, вполне обоснованной представляется официальная оценка качества высшего образования, которая была дана в постановлении ЦИК УССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» от 19 сентября 1932 г. В данном документе констатировалось «недостаточное внимание к вопросам качества учебной подготовки», вследствие чего «некоторые вузы выпускали специалистов, которые стоят на уровне квалификации техника, а не инженера». В постановлении также был жестко раскритикован целый ряд образовательных нововведений 1920-х гг., в том числе

злоупотребление бригадно-лабораторным методом и либерализация системы контроля знаний [92, с. 260–261].

В таких условиях системное реформирование высшего образования становилось неизбежным. Основные принципы преобразований высшей школы были очерчены в вышеназванном постановлении ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г., а также в Постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» от 3 июня 1936 г. Согласно данным нормативным актам, кардинальному реформированию подверглись все компоненты высшего образования, начиная с приема в высшую школу и заканчивая выпуском молодых специалистов. В сфере приема в вузы декларировалось равенство прав граждан на получение высшего образования и вводились обязательные для всех абитуриентов вступительные экзамены, что способствовало постепенной замене социальных критериев отбора в высшую школу академическими. Изменения в содержании учебного процесса охарактеризовались отказом от узкопрофильной подготовки – согласно новым учебным планам, 80–85% аудиторного времени отводилось базовым общетеоретическим предметам. В 1930-х гг. также наблюдался отход от задекларированной в первой половине 1920-х гг. дегуманитаризации высшей школы. Первым шагом на пути «реабилитации» гуманитарных наук стало восстановление исторических и философских факультетов университетов, которое происходило с 1934 г. [224, с. 82–93]. Как отмечает Л. Л. Шпаковская, цель высшего образования больше не состояла в том, чтобы дать просто техническое, профессиональное и политическое образование, оно должно было передавать широкий багаж культуры [247, с. 52]. Кардинальная перестройка содержания учебного процесса повлекла за собой изменение форм его организации. Согласно вышеупомянутому постановлению ЦИК от 19 сентября 1932 г. лекции были возвращены статус одной из ведущих форм организации учебного процесса наряду с практическими и лабораторными занятиями. Коллективная ответственность за качество полученных знаний заменялась индивидуальным контролем. С 1932 г. были

запрещены коллективные зачеты и введена экзаменационная система контроля знаний. Также вводились дипломные и курсовые работы [92, с. 261; 247, с. 49].

В конце 1920-х – первой половине 1930-х гг. в УССР происходили и активные трансформации системы высших учебных заведений. В первой половине 1930-х гг. были восстановлены классические университеты в Киеве, Харькове, Одессе и Днепропетровске. Одновременно из категории высших школ были исключены техникумы. Согласно Постановлению СНК СССР «О реорганизации вузов и техникумов» подверглись дроблению крупные технические вузы [62, с. 107]. Так, на базе факультетов Киевского политехнического института в 1929–1930 гг. было создано восемь самостоятельных вузов технического профиля [133]. Некоторые авторы негативно оценивают данный процесс, утверждая, что разукрупнение вузов отрицательно сказалось на возможности реализации междисциплинарных исследований [120]. Однако во многом именно за счет дробления крупных вузов был заполнен возникший вследствие понижения статуса техникумов вакуум в системе учреждений высшей школы. Так или иначе, но в 1939 г. на территории УССР насчитывалось 129 вузов, в которых обучались около 125 тыс. студентов (что более чем вдвое превышало показатель 1928 г.) [70].

Таким образом, в первой половине 1930-х гг. произошел отказ от наиболее радикальных образовательных нововведений революционного периода. При этом в СССР произошло возрождение многих элементов дореволюционной системы высшего образования – классических университетов, углубленной теоретической подготовки, лекционной формы организации учебного процесса. Именно в 1930-х гг. в Украине началось формирование системы высшего образования, направленное на фундаментальную подготовку специалиста и формирование у него не только профессиональных, но и общекультурных компетенций – системы, которая вошла в историю под названием советской.

Анализируя трансформации системы высшего образования в 1940-х – 1980-х гг., нельзя не отметить, что они проходили в

неоднозначных, иногда крайне сложных, условиях. Наиболее тяжелым испытанием для советской высшей школы стал период Великой Отечественной войны. Так, к 1942 г. число вузов СССР сократилось более чем в полтора раза: с 817 до 460 [185, с. 29]. В период оккупации работу были вынуждены прекратить большинство высших школ Украины (в то же время, ведущие вузы Харькова, Киева и Одессы продолжали работать в эвакуации). Серьезный удар по интеллектуальному потенциалу советского общества нанесли идеологические кампании 1940–50-х гг., которые затормозили развитие целого ряда перспективных научных направлений, в том числе генетики и кибернетики. В то же время, система высшего образования постоянно чувствовала поддержку со стороны государства. По доле расходов на образование СССР уже в 1930-е гг. почти в два раза опередил ведущие страны Запада. В 1940 г. на образование было потрачено примерно 5,5% ВВП [224, с. 83]. Дальнейший рост объемов финансирования образовательной сферы наблюдался после войны. В 1950-х гг. СССР тратил на образование 10% национального дохода, тогда как США – 4% [185, с. 30]. Определенное снижение внимания государства к проблемам образования, которое, в том числе, выражалось в сокращении удельного веса бюджетных расходов на высшую школу, стало наблюдаться с 1970-х гг. В период с 1970 по 1988 г. на финансирование образования выделялось 6,6–7,4% национального дохода, тогда как в США – уже около 12% [185, с. 30]. В то же время, общая сумма бюджетных расходов на образование на протяжении вышеназванного периода возросла более чем в два раза.

Результаты целенаправленной политики в сфере развития высшего образования не заставили себя ждать. По мнению исследователей, уже в 1950-х гг. советская система образования вышла на пик своего развития, следствием чего стал прорыв СССР в целом ряде стратегических отраслей науки (ракетостроение, ядерная физика и т. д.) [185, с. 30; 224, с. 85]. Уже в 1944–1945 гг. в УССР была в основном восстановлена довоенная система вузов, хотя вследствие реорганизации их количество

по сравнению с 1940 г. немного уменьшилось. В дальнейшем количество высших школ Украины постепенно возрастало. К 1991 г. здесь функционировали уже 156 вузов, при этом с 1967 г. высшие школы действовали во всех областных центрах УССР. По мере научного и экономического развития постоянно расширялась и номенклатура выпускаемых специальностей, число которых в 1980-х гг. достигло 360 [70; 112, с. 110]. При этом ведущие отечественные вузы играли значительную роль во внедрении инновационных специальностей. Так, в 1969 г. в Киевском университете был основан один из первых в СССР факультетов кибернетики [112, с. 110].

Период 1950–1980-х гг. охарактеризовался многократным количественным ростом студенческого контингента. Если в 1946 г. в вузах УССР обучались 99 тыс. студентов, то в 1956 г. – уже 325 тыс., а в 1966 г. – 767 тыс. [108, с. 12; 112, с. 110]. В 1980-х гг. в отечественных вузах числились уже около 900 тыс. студентов [108, с. 12].

В то же время, высшее образование советского периода вряд ли можно называть массовым. Так, в 1970-х гг. вступительный конкурс в советские вузы составлял в среднем 4–5 человек на место [247, с. 59]. Исключением стал лишь период первой половины 1960-х гг., когда в связи со сложной демографической ситуацией (школу заканчивало поколение, родившееся во время войны) в вузы смогли поступить около 80% абитуриентов [247, с. 56]. При этом достаточно дискуссионным является вопрос о равенстве прав граждан на получение высшего образования в период 1950–1980-х гг. Критики советской образовательной системы (например, Л. Н. Лопатин и Л. Л. Любимов) акцентируют внимание на том, что в вузах СССР существовал целый ряд вступительных «фильтров», среди которых было преимущественное зачисление абитуриентов, имеющих двухлетний трудовой стаж, негласное ограничение на прием жителей городов в педагогические вузы и др. [118, с. 187]. Не отрицая наличие определенных «социальных фильтров», все же отметим, что основным критерием отбора абитуриентов в 1950–1980-х гг. был не классовый, а академический,

который состоял в успешной сдаче вступительных экзаменов. Согласно данным, которые приводит М. Н. Руткевич, в 1960-х гг. доля выходцев из семей служащих и специалистов среди студентов была выше, чем их доля среди населения в целом. При этом частота поступления в вуз в семьях служащих была в 2,5–3 раза выше, чем в семьях рабочих [178, с. 97, 121].

Как уже говорилось выше, с 1930-х гг. главным приоритетом организации учебного процесса в советской высшей школе стало формирование специалиста с углубленной теоретической подготовкой. Кроме повышенного внимания к изучению базовых курсов, важным фактором, который обеспечивал фундаментальность высшего образования, была его связь с наукой. Несмотря на то, что на протяжении всего советского периода ведущую роль в реализации научных исследований играли структуры академии наук, ведущие вузы УССР добивались значительных научных успехов и, что немаловажно, имели собственные научно-исследовательские подразделения и лаборатории. При этом вузовская наука не была отделена от академической, свидетельством чего служит существование совместных научных школ. Высокий научный потенциал высшей школы не мог не сказаться на работе со студентами. Преподаватели, активно занимавшиеся наукой, знакомили своих подопечных с ее последними достижениями. Обязательным требованием к студентам было не только владение материалом учебных пособий, но и ознакомление со значительным объемом научной литературы, вследствие чего важным компонентом организации учебного процесса стала самостоятельная работа в научно-библиотечных учреждениях [108, с. 8]. Удачной формой стимулирования научно-исследовательской работы студентов были организованные в государственном масштабе научные и научно-технические олимпиады, опыт проведения которых впоследствии был заимствован ведущими странами Запада [120]. На протяжении 1970–1980-х гг. в СССР была оформлена достаточно стройная система научно-исследовательской работы студентов (НИРС). При этом по состоянию на начало 1980-х гг. в НИРС было вовлечено около 75% советского студенчества [201, с. 156].

Обратной стороной фундаментальности высшего образования, так или иначе, является понижение готовности выпускников вузов к практической работе по выбранной специальности. Именно за это советская система образования подвергается вполне обоснованной критике со стороны современных ученых [108, с. 8]. В то же время отметим, что в условиях активных научно-технических трансформаций специалист широкой квалификации часто получает преимущество над узкопрофильным профессионалом, поскольку имеет фундаментальные знания, позволяющие успешно осваивать новые знания и умения, которые не входили в вузовскую программу. К тому же, вряд ли можно утверждать, что выпускник советского вуза был полностью не готов к практической работе. Последнее подтверждается наличием четко организованной системы прохождения студентами производственной практики [120].

Еще одной характерной чертой советской системы высшего образования, которая активно критикуется современной наукой, является ее заидеологизированность. Естественно, диктат коммунистической идеологии негативно отражался на содержании учебно-воспитательного процесса. Особенно актуальной данная проблема была для гуманитарных дисциплин, которые преподавались исключительно в рамках марксистско-ленинской методологии. В то же время, социалистические идеалы, которые прививались советской идеологией, носили позитивный характер и способствовали формированию таких качеств будущих специалистов, как гражданственность, патриотизм, гуманность. В свою очередь, советские формы молодежной самоорганизации (комсомол, стройотряды, различные клубы и кружки) создавали условия для самореализации и выступали эффективным средством социализации молодежи.

Анализируя проблемы советской высшей школы, необходимо отметить, что ее наибольшее противоречие выходило далеко за рамки непосредственно образовательной системы. Речь идет о проблеме девальвации высшего образования, которая зародилась в 1970-х гг., а впоследствии «перетекла» в наши дни. Еще в 1960-х гг. высшее образование являлось легко-

доступным каналом социальной мобильности, дававшим доступ к престижным и высоко оплачиваемым профессиональным позициям интеллигенции, однако в так называемую «эпоху застоя» ситуация начала меняться. Выпускники вузов начали сталкиваться с низкой оплатой труда и скрытыми формами безработицы, выражавшейся в неэффективности и бесцельности использования высококвалифицированного труда [247, с. 62]. Если в 1949 г. средняя зарплата инженерно-технического работника более чем в два раза превышала среднюю зарплату рабочего в промышленности, то к началу 1980-х гг. эти показатели почти сравнялись, а в отдельных отраслях (например, в строительстве) зарплата рабочего превысила зарплату ИТР [178, с. 163]. При этом речь здесь идет о средних показателях заработных плат, тогда как на практике были нередки случаи, когда легальный доход рабочего превышал зарплату инженера в два–три раза [201, с. 154].

Социологические опросы начала 1980-х гг. свидетельствуют, что в среде вузовских выпускников перестали пользоваться популярностью профессии ученого и инженера. При этом значительно возросла популярность профессий, не требующих высшего образования, но открывающих доступ к материальным благам и источникам нелегальных доходов [201, с. 155]. Естественно, падение престижа высшего образования, так или иначе, обуславливало нарастание кризисных явлений в функционировании высшей школы. Поэтому неудивительно, что уже в середине 1980-х гг. социологами были зафиксированы тенденции снижения качества высшего образования и «вымывания» талантливых профессорско-преподавательских кадров [247, с. 62].

Таким образом, можно констатировать, что трансформации системы высшего образования, происходившие на протяжении советского периода, были слишком сложны и противоречивы, чтобы давать им однозначную оценку. На протяжении советского периода в Украине были апробированы две принципиально разные модели высшего образования. На протяжении 1920-х гг. в УССР активно внедрялась модель, которую можно условно назвать сверхрациональной, поскольку она полностью подчиняла

высшую школу потребностям производства, одновременно отказывая ей в возможности формирования мировоззренческих и общекультурных компетенций. С начала 1930-х гг. на территории СССР началось формирование системы высшего образования, ориентированной на предоставление специалисту фундаментальной подготовки и передачи ему определенного (идеологически скорректированного) культурного багажа, то есть системы, которую принято называть советской. С некоторыми изменениями, которые можно классифицировать как «точечные», данная система просуществовала до начала 1990-х гг. и, несмотря на наличие определенных противоречий, получила мировое признание. Естественно, советская высшая школа 1930–1980-х гг. имела ряд проблем, которые можно заметить невооруженным глазом. Среди них заидеологизированность учебно-воспитательного процесса, недостаточная подготовка молодого специалиста к практической деятельности, перекос в сторону подготовки специалистов инженерных специальностей. Однако столь же очевидно, что советская высшая школа сыграла не последнюю роль в том, что уже в 1940-х гг. СССР приобрел статус мировой сверхдержавы, а советская наука вышла на ведущие позиции в мире. При этом нам представляется достаточно дискуссионной часто высказываемая точка зрения о системном кризисе и деградации советской высшей школы в эпоху застоя. Сложно спорить, что в 1970–1980-х гг. в высшем образовании наметился ряд кризисных тенденций, которые, в том числе, отразились и на качестве подготовки специалистов. Однако, на наш взгляд, данные тенденции были связаны не только (и не столько) с принципами организации советской системы образования, а и с общими тенденциями развития советского общества, в том числе, замедлением темпов экономического роста и внедрением в общественное сознание ценностей потребления. Иными словами, вряд ли можно утверждать, что советская система высшего образования продемонстрировала свою нежизнеспособность.

Анализ трансформаций отечественной системы высшего образования XIX–XX вв. позволяет сделать вывод, что одной из

главных составляющих успешности реформ в соответствующей сфере является обеспечение преемственности базовых принципов функционирования образовательных институтов, сформировавшихся под влиянием социокультурного развития. История показывает, что новации, полностью отрицающие устоявшуюся образовательную парадигму, вызывают деградацию высшей школы и в итоге обрекаются на ликвидацию. Ярким примером служат образовательные эксперименты 1920-х гг., которые были направлены на полную замену существовавшей в дореволюционный период традиционной модели высшего образования рационалистической моделью, к которой не были готовы ни общество, ни сама высшая школа. Обратный пример – высокие количественные и качественные темпы развития высшего образования в конце XIX – начале XX в. и в 1940–1960-х гг., когда образовательные новации более-менее органично накладывались на предыдущий опыт и соответствовали тенденциям социального развития. Как отмечает современный российский ученый М. В. Богуславский: «Важным фактором успешности модернизации является смена доминант в реформаторской деятельности – переход от копирования западной модели модернизации образования к выявлению и реализации скрытых социокультурных изменений, происходящих внутри российской цивилизации» [29, с. 21]. Исходя из вышесказанного, представляется, что эти слова являются актуальными и для современной Украины.

1.3. Образование в Украине на пути перехода к постмодерну

Современная научная (и не только) литература, посвященная проблемам образования, пестрит высказываниями относительно кризисного состояния, в котором оно пребывает на сегодняшний день и из которого все никак не может выйти. Это состояние спровоцировано противоречием глобального масштаба, заключающемся в несоответствии между постоянно нарастающей динамикой социальных процессов и естественной консервативностью института образования.

Кризис (от др. греч. κρίσις – решение, поворотный пункт) – переворот, перелом, пора переходного состояния. Для того чтобы выход из кризиса все-таки состоялся, необходимо четко уяснить, «откуда» и «куда» осуществляется переход. Это касается и образования. Для выхода из кризисного состояния, необходимо определиться с тем, что в образовании устарело безвозвратно, что подлежит корректировке, модернизации, а что полному и коренному реформированию. Все процессы, которые происходят сегодня в образовании (и с образованием), требуют комплексного, глубокого научного анализа с обязательной привязкой к тем социально-культурным процессам и тенденциям, которые имеют место в современном обществе. Все эти процессы и тенденции сегодня обозначаются одним термином «постмодерн», который характеризует тот «новый образ» общества, в соответствие которому нужно приводить образование.

Одной из самых ярких черт постмодерного общества являются плюрализм – множественность интерпретаций, гармоничное сосуществование разных трактовок и картин мира, каждая из которых верна по-своему, относительность истины. Обратная «сторона медали» – крайний субъективизм, отрицание общезначимых, общечеловеческих ценностей и целей [154, с. 222–225]. Самая большая проблема состоит в том, что выход системы образования из кризиса означает приведение реализуемых ею функций в соответствие с требованиями «такого» общества, а также каждого отдельного индивида как члена этого общества и субъекта социальных процессов. Однако формирование личности сегодня происходит под лозунгом индивидуализации и все сложнее подчиняется коррекции в соответствии с социально-позитивными, социально значимыми целями развития всего общества.

Учитывая перечисленные (хотя далеко не все) черты, присущие обществу эпохи постмодерна, вполне очевидным становится то, что и характер, и содержание, и механизмы трансляции и воспроизводства знания в образовании сегодня претерпевают трансформацию. Прежние системы образования

базировались на трансляции «готового» и «социально признанного» знания, на его догматизации, поскольку не предполагали включение в состав передаваемого знания изложение путей его получения, ошибочных ходов, аномалий и нерешенных проблем, а ориентировались на классическую ясную и четкую систему учебной дисциплины. Учебная (как и научная) литература строилась на основе вычленения очевидных аксиом, постулатов, определений в качестве базиса знания, а все «здание» теоретической системы было представлено в виде теорем. Этот так называемый геометрический метод исследования стал каноном изложения еще в древности (в геометрии Евклида) и сохраняет свою значимость до наших дней [59, с. 5]. Но с учетом всех происходящих социальных трансформаций, для того чтобы привести образование и требования современного общества в соответствие, необходимо изменить каноны изложения и представления знания. Как уже говорилось, яркая черта общества постмодерна – относительность истины. Истина не дана объективно – она вырабатывается «в рамках дискурсивной или социальной практик, которые, в свою очередь, являются интерпретациями предшествующих систем» [154, с. 222–225]. Другими словами, для эпохи постмодерна характерен антидогматический способ понимания действительности, что идет в разрез с консерватизмом образования, его приверженностью традиционным ценностям и порядкам, социальным, научным, религиозным доктринам и догмам.

На практике обозначенное выше противоречие находит выражение в резком снижении престижа теоретического знания, которое считается «ненужным», «затмеваящим ясность ума», препятствующим развитию творческого воображения как основы развития нелинейного мышления¹, которым обязательно

¹ Нелинейное мышление – осмысление сложной, многомерной сети подсистем и элементов, где действие каждого из элементов связано с действием всех и всего целого, а взаимообмен происходит как между элементами системы, так и между элементом и всей целостностью системы

должен обладать человек эпохи постмодерна для того, чтобы не просто «выживать», а добиваться успеха и быть полноценным социальным субъектом, активно включенным в социальные процессы.

Однако так ли это на самом деле? В силу того, что охватить вниманием все противоречия, которые связаны с взаимным «настраиванием» системы образования и общества постмодерна, довольно сложно (не то чтобы в рамках одного раздела, но и в рамках целой монографии), на этих страницах затронем лишь одно из таких противоречий, связанное с проблемой совмещения теоретического и практического знания в современном образовании. Разрешение этого противоречия, на наш взгляд, может способствовать сокращению разрыва между институтом образования, который по своей сути слишком консервативен, и тенденциями развития современного общества – новым образом науки эпохи постмодерна, личностными смысловыми ориентирами, формирующимися в повседневности постмодерного общества.

Вообще, термином «постмодерн» наука обозначает постиндустриальное общество, отделяя тем самым его от «модерна» – индустриального этапа развития. Неопределенность – основная характеристика постмодерного общества. Сам же постулат неопределенности теснейшим образом соединен с идеей субъективизации и индивидуализации общества. Личность постмодерна обладает абсолютной свободой в приятии/неприятии культуры и цивилизации, она плюралистична в своих действиях и в своем сознании, она – субъект истории, субъект социальных процессов, обладающий творческим потенциалом, свободно осваивающий все достижения культуры [80]. Готовность отечественного образования к эпохе постмодерна определяется его способностью стать надежным базисом для формирования такой личности. Судя по тому, что современное образование все еще пребывает в состоянии кризиса, оно не готово отвечать на такие «вызовы», а соответственно, выход из этого состояния будет означать эту готовность.

Для общества постмодерна характерна нечеткость структур и размытость границ. В связи с этим, согласимся с теми современными учеными, которые, изучая процессы, происходящие сегодня в мире, особое внимание уделяют глобализации как явлению, возникающему в эпоху постмодерна и характеризующему постмодерное общество [63, с. 3; 80; 97, с. 5]. Трудность заключается в том, что теоретики, заложившие основы постмодерна и раскрывающие особенности эпохи постмодерна, не касались в своих работах проблем глобализации, никогда не ставили в центр внимания качественные изменения, происходившие в сфере образования, политики, культуры. В то же время ученые, исследующие феномен глобализации, лишь изредка упоминают постмодерн как эпоху, неразрывно связанную с этим феноменом, и не погружаются в анализ этой взаимосвязи.

Вообще, следует различать постмодернизм (парадигму постмодерна) как философское течение и постмодерн (эпоху постмодерна) как своеобразный исторический период, для которого характерно взаимопроникновение постмодернистских идей и глобальных тенденций. Парадигма постмодерна, развиваясь, включила в себя идеи такого течения, как постструктурализм (Р. Барт, Ж. Делез, Ж. Деррида, М. Фуко и др.) [19; 68; 71; 221; 222]. Ученые-постструктуралисты разработали базовые концепты постмодернизма, подготовили почву для возникновения постмодернистского мироощущения. Следует отметить, что в силу специфики постмодернизма многие из его теоретиков сами себя к данному течению не относили, и, более того, выступали против классификаций по типу модерн/постмодерн. Признанными теоретиками постмодерна считаются Ж.-Ф. Лиотар и Ж. Бодрийяр [30; 31; 115].

Большое значение для раскрытия специфики парадигмы постмодерна представляют работы Н. Автономовой, З. Баумана, И. Ильина и др. Заслуга этих авторов в том, что предлагают целостное описание концепции постмодернизма, пытаясь адаптировать и применить в качестве объяснительных схем запутанные тексты теоретиков [3; 20; 63; 91].

Рассмотрению феномена глобализации посвятили свои работы такие известные всему миру ученые как И. Валлерстайн и Д. Белл [22; 42]. Различные аспекты глобализации описаны в работах У. Бека, З. Бжезинского, М. Кастельса и др. [21; 26; 27; 94]. Отдельного внимания заслуживают культурологические исследования, связанные с изучением глобальных проблем современности, результаты которых представлены в трудах А. С. Панарина, осветившего разнообразные стороны постмодерна и глобальной цивилизации в их взаимосвязи [63, с. 3–5; 151; 152].

Согласимся с мнением одного из современных российских ученых И. В. Гордеева в отношении того, что знание о постмодерне (как эпохе) и постмодернизме (как парадигме этой эпохи) может рассматриваться как теоретический базис при исследовании глобализации и связанных с ней процессов, происходящих в современном обществе. И в то же время, исследования различных глобализационных тенденций могут послужить эмпирической основой для обновления постмодернистских теорий и представлений об обществе эпохи постмодерна [63, с. 4].

В целом научные оценки тех процессов, которые описываются понятием «глобализация», сильно отличаются друг от друга. Одни ученые видят в глобализации вестернизацию мира, другие – прикрытие для распространения господства капитализма. С точки зрения одних, глобализация порождает возрастающую гомогенность, тогда как другие убеждены, что она обеспечивает многообразие и гетерогенность через усиливающуюся гибридизацию. Для представителей бизнеса глобализация выступает стратегией по увеличению прибыли корпораций и наращиванию их мощи, для правительства она нередко сводится к стремлению усилить власть государства, а для неправительственных общественных организаций – к способу производства общественных благ (действий по защите окружающей среды, демократизации и гуманизации) [76].

Следует также отметить, что некоторые ученые отождествляют глобализацию с «эпохой модерна», в то время как другие утверждают, что «глобальная эпоха» следует за «эпохой

модерна». Однако, вслед за Д. Келлнером, подчеркнем, что дискурс глобализации вполне правомерно может артикулироваться как модернистскими, так и постмодернистскими теориями, поскольку в настоящее время мы пребываем в переходном периоде между «увядающим модерном» и наступающей «эрой постмодерна». В этот период перехода, на границах между двумя эпохами, глобализация выражает как преемственность с прошлым – с «эпохой модерна», так и новизну настоящего, а вместе с ним и будущего [97, с. 6]. Следовательно, пытаясь разобраться в готовности образования «служить» обществу и личности эпохи постмодерна, следует обратить внимание на глобализационные процессы, которые сегодня проникли абсолютно во все сферы жизнедеятельности, не минуя и образование.

Суть глобализации, как известно, заключается в слиянии национальных культур и экономик в единую систему, основанную на свободном перемещении капиталов. Глобализационные тенденции в образовании находят проявление в Болонском процессе, в создании странами Европы единого образовательного пространства. В сентябре 2003 г. к этому процессу присоединилась Россия, а в 2005 г. – и Украина. В научном сообществе отношение к Болонской декларации неоднозначно, что связано с обеспокоенностью перед угрозой всеобщей унификации образования. Кроме того, проецирование европейских, западных ценностей на образовательные реалии постсоветских стран не всегда работает на пользу из-за отсутствия благодатной почвы для «приживания» этих ценностей.

Если говорить конкретно об изменениях образования и их возможных следствиях, можно выделить, как минимум, три направления научной мысли по этому поводу. Первое направление поддерживает идею усовершенствования (модернизации) существующей модели образования, не разрушая старые основания, а преобразуя их. Второе направление, наоборот, ориентировано на кардинальную смену оснований, то есть на реформирование образования. Представители третьего направления считают, что наиболее оптимальный путь изменения образования может быть реализован только при условии

сбалансированности, уравновешенности образовательных традиций и инноваций [59, с. 4]. Последняя версия, конечно, звучит заманчиво и (теоретически) представляет наиболее эффективную схему целенаправленных изменений в образовании. Однако основная проблема заключается в ее слишком «чистой» теоретичности, умозрительности. Ведь взвесить традиции и инновации, положив их на чашу воображаемых весов, и определить тем самым степень их уравновешенности, на практике представляется задачей невыполнимой.

Для построения оптимальной, сбалансированной модели образования в современном украинском обществе необходимо конкретизировать, во-первых, от чего мы ушли и, во-вторых, к чему идем.

Не секрет, что все социальные перемены в Украине происходят в направлении от государственного социализма и экономики советского типа к капитализму и рыночной экономике. Традиции отечественного образования привязаны к его советскому прошлому, а все инновации стремятся к «капиталистическим», рыночным идеалам будущего. Следовательно, современным ученым нужно попытаться разобраться в том: а) какими сильными качествами обладала система образования во времена государственного социализма; какие качества необходимо всеми силами попытаться сохранить и постоянно поддерживать в процессе глобализации; б) что можно позаимствовать у систем образования развитых капиталистических обществ.

Прежде чем ответить на эти вопросы, хотелось бы подчеркнуть, что обобщенный взгляд ученых на мировое разнообразие моделей образования выделяет две глобальные образовательные системы, условно обозначая их как «западная» и «восточная». В англоязычных неевропейских странах (США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии) за основу взята западная модель – здесь доминирует индивидуальный подход к ученику и четко прослеживается ориентация на практику, школа выполняет не только (и не столько) образовательные, но и социальные функции, а семья является носителем материальных благ и не влияет на

учебный процесс. В развитых странах Азии действует другая система: обучение основано на групповом принципе, главный упор в процессе образования делается на академические дисциплины, а социальные навыки прививаются ребенку в семье. В Европе попытались пойти по третьему пути: построить синтетическую модель образования, взяв из западной и восточной систем все самое лучшее и полезное. Однако критерии отбора «лучшего и полезного» устанавливались произвольно, вследствие чего новой системы в образовании так и не вышло, просто каждое государство само устанавливает приоритеты: одни тяготеют к западному образцу (например, Швейцария и Англия), другие – к восточному (например, Германия) [198].

Как известно, украинская (как частный случай советской) и американская системы образования исторически развивались в отношениях взаимной состязательности. Мнение большинства экспертов в области сравнительного образования таково, что американская модель, в отличие от советской, с просвещением ничего общего не имела [197; 198]. Ориентиром для американского образования во все времена служили законы рынка: спроса, предложения, товарообмена, потребления, выгодных инвестиций и т. п. Люди получали образование исключительно ради того, чтобы быть конкурентоспособными, успешно и выгодно «продавать» свой интеллект. Развитый конкурентный рынок создавал дифференцированный платежеспособный спрос на квалифицированных специалистов в определенных, узких областях, различающихся не только по профессиям, но и по уровню квалификации. Соответственно этому спросу западная, в особенности американская, система образования достаточно эффективно обеспечивала (и обеспечивает) получение молодежью востребованных рынком узких специальностей и квалификаций [203]. Ни один среднестатистический американец не испытывал и малейшей необходимости в получении фундаментальных знаний и всестороннего образования, т. к. не видел целесообразности в этом. В то время, как в элитном секторе образования как фундаментальность, так и всесторонность получаемых знаний очень даже приветствовались. В условиях

рынка и отсутствия спроса на целостную личность, образование превращается из универсального способа производства и воспроизводства культуры в бизнес по оказанию «образовательных услуг». Между тем, современное, заточенное на утилитарность, образование не полностью уничтожило прежнюю, просвещенческую модель и на самом Западе. Последняя сохранилась в качестве элитарного образования – позволяющего выпускникам элитарных учебных заведений пополнять ряды правящей элиты [203].

Следует подчеркнуть, что формально любые различия в образовательных моделях отражены в учебных программах. Украинские учебные программы традиционно были ориентированы на фундаментальные знания, американские – на прикладные. С началом постсоциалистической трансформации в отечественную систему образования и программы обучения все активнее и настойчивее внедряются элементы западной модели образования. Программы обучения времен Советского Союза сегодня подвергаются жесткой критике со стороны отечественных демократов. И надо сказать, что эта критика во многом не обосновательна, однако скорее деструктивна, чем конструктивна. Ведь даже американцы, чью образовательную модель мы упорно пытаемся перенять, говорят приблизительно так: «Соревнование за первенство в космосе русские выиграли, сидя за школьной партой». Над этими словами нам следует задуматься, пытаясь изменить к лучшему наше образование.

Вообще, споры о том, какая система образования лучше – западная (США) или восточная (СССР) – ведутся давно. Американский ученый Г. Стивенсон, проводивший глобальные исследования в области образования на протяжении десяти лет, делает выводы о существенных преимуществах второй. Основные выводы, сделанные Г. Стивенсоном, которые могут быть интересны для нас [268, с. 305–313; 285, с. 5–10; 286, с. 693–699]:

1) ни оборудование школ, ни особая организация питания и развлечения детей после уроков, ни разнообразие предметов

уровня знаний у школьников не повышают. Напротив, чем более насыщены школьная программа и жизнь учеников, тем хуже они успевают в учебе. Ряд базовых, академических предметов с хорошо разработанной системой преподавания гораздо полезнее множества экзотических дисциплин, заведомо бесполезных для жизни и образования учеников;

2) главный камень преткновения для американской системы образования – отсутствие уважительного отношения в обществе и государстве к школьным успехам детей;

3) американских родителей в качестве школьных достижений их отпрысков в первую очередь интересуют спортивные успехи, независимость, самостоятельность в принятии решений.

Следуя классической восточной модели образования, всем навыкам жизни в обществе ребенок учится дома, в школе он получает знания. Западная модель поддерживает диаметрально противоположный подход: считается (причем, в первую очередь, со стороны родителей), что школа должна научить ребенка помимо прочего и социальным функциям. И, в принципе, с этим трудно поспорить и это вполне естественно (учитывая то, что учебное заведение – важнейший агент социализации), если только обучение социальным функциям (практикам) не осуществляется в ущерб получению фундаментальных знаний, которые потому и называются «фундаментальными», так как обеспечивают основу дальнейшего (и постоянного) развития (и саморазвития) личности.

Получается, следуя восточной модели образования, семья выступает социально-нравственной базой, опорой ребенка, а следуя западной – сосредоточением материальных благ. Подтверждение тому – традиционно уважительное отношение к старикам-родителям в нашем обществе (как и во всех странах востока) и, напротив, подчеркнутое размежевание и некоторая холодность в межпоколенческих отношениях в США.

Исходя из всех этих отличий, Г. Стивенсон выносит ряд рекомендаций, которых следует придерживаться американской системе образования для того, чтобы выйти на более высокий уровень качества. Во-первых, чтобы американские дети

достигли уровня знаний их сверстников из Азии и СССР, нужно удлинить уроки, учебные четверти и учебный год в целом. Во-вторых, нужно увеличить число детей в классе и создать постоянные сплоченные группы. Индивидуальный подход к обучению, по мнению Г. Стивенсона, является фикцией, которая идет во вред учебному процессу. В-третьих, необходимо освободить учителя от несвойственных ему функций. Он должен давать знания, а не быть няней или инструктором по безопасности.

Кроме того, Г. Стивенсон настаивал на необходимости введения общего образовательного стандарта для всех школ и был уверен, что процесс обучения и качество преподавания должны быть одинаковыми везде. По мнению ученого, школы могут быть сколь угодно экспериментальными, но ни в одной из них нельзя вводить дополнительные предметы в ущерб академическим дисциплинам. Требуется капитальная ревизия учебников и учебных пособий и приведение их к единому стандарту.

Исследования Г. Стивенсона также привели его к выводу о необходимости отмены деления ребят в классе на хорошо-, средне- и слабоуспевающих, что внешне выглядит демократично, а на деле дискриминирует некоторых обучающихся.

И наконец, по мнению ученого, надо постараться изменить отношение родителей к школьным успехам своих детей. Академическая успеваемость должна стать одной из базовых ценностей в американской семье. Стивенсон не считает, что его выводы окончательны и бесспорны, однако за ними стоит многолетнее исследование, статистика и факты, свидетельствующие о том, что к концу учебы в школе американские подростки в интеллектуальном плане проигрывают не только азиатским сверстникам, но и ученикам-европейцам.

На протяжении последних двадцати лет постсоциалистическая Украина находится на перепутье между «Востоком» и «Западом» в экономике, культуре, образовании, других сферах жизнедеятельности и по сей день не нашла правильного решения в отношении выбора направления дальнейшего пути

развития. Чрезмерная увлеченность отечественного образования «западными идеалами» и инновациями, ориентированными на поддержку этих идеалов, разрушение остатков традиционной фундаментальности, в действительности, сталкивает его в пропасть утилитаризма.

Однако налицо тот факт, что механизмы утилитарной модели образования в Украине, как и в России, да и в ряде других постсоциалистических стран не приживаются. И не удивительно, ведь, во-первых, они противоречат нашей славянской ментальности, а во-вторых, не(до)развитость рыночной экономики в нашем государстве нарушает беспрепятственное «приживание» утилитарной модели образования, основанной именно на рыночных законах. В связи с этим, по мнению некоторых ученых, образование в ряде постсоциалистических стран (в их числе и Украина) подменяется специфической «рыночной социализацией» [203]. Отечественное образование, в лице многочисленных учебных заведений, независимо от специализации и уровня аккредитации, пытается любыми способами выдержать конкуренцию, реагируя на сиюминутные потребности различных экономических субъектов. К сожалению, такова объективная ситуация, в которой оказалось наше государство. Изменить эту ситуацию – значит изменить отношение к самому образованию, повысить его значение в качестве терминальной, а не инструментальной ценности, путем возрождения добрых и в то же время мощных традиций классической советской системы образования. Конечно, легко об этом сказать (как раз разговоров на эту тему предостаточно), однако трудно сделать, хотя делать необходимо. Эта необходимость интуитивно ощущается, осознается частично либо в полной мере практически каждым участником образовательного процесса. Государство реагирует на осознание этой необходимости многочисленными реформами, научное сообщество – многочисленными публикациями о том, как все эти реформы лучше воплотить в жизнь, и вообще, должны ли изменения в образовании носить реформаторский характер либо лучше пойти путем модернизации. Однако, несмотря на все эти

реакции, «воз и ныне там»), если не сказать более – он катится назад.

Безусловно, выводы Г. Стивенсона очень спорны и противоречат многим лозунгам современного образования, тем не менее, они заставляют лишний раз задуматься, от того ли наследия мы отказываемся, не гоняемся ли за миражами, которые привели к кризису 2008 года даже такие финансово мощные и самодостаточные страны, как США? Если вдуматься в те выводы, на которые выходят американские исследователи во главе с Г. Стивенсоном, становится очевидным, что они призывают создать в США... советскую школу! Ту самую, которая у нас сегодня активно критикуется. Сказанное наталкивает на мысль о том, что, несмотря на всю критику, сохранение основ традиционной для нас (восточной, советской) модели образования является той стартовой площадкой, с которой надо начинать движение вперед. Просто нужно тщательно продумать, какие именно традиции отечественного образования могут составить эту основу без угрозы его погружения в состояние статичности, которое в условиях постмодерна может стать губительным.

Дело в том, что советская система образования имела ряд очень весомых преимуществ, которые не отвергаются даже самыми яркими ее критиками, в том числе и самими американцами. В самые свои лучшие годы советское образование было ориентировано не на частные нужды промышленности, а на нужды государственного управления и обеспечивало последнее идеологией, было нацелено на фундаментальную теоретическую подготовку и носило «не столько буржуазно-прагматический, сколько раннебуржуазно-классический характер» [203]. Программы средней и высшей школы строились по энциклопедически-просветительской схеме с упором на широкий круг фундаментальных дисциплин математического, естественнонаучного и социо-гуманитарного циклов. В действительности, вместе с усвоением материала этих дисциплин усваивались и основные идеологические догмы социализма, что осуществлялось преимущественно посредством зазубривания.

Эта особенность советской (по сути – восточной) системы образования подвергается наиболее интенсивной критике. Тем не менее, те ученые, теоретики и практики, которым посчастливилось быть непосредственными участниками образовательных процессов в СССР, утверждают, что программы обучения невозможно было построить только из «идеологической макулатуры», не включая туда материалы, представляющие подлинные вершины мировой философско-теоретической мысли, включая и работы К. Маркса [203]. Получается, что основной характеристикой классического (традиционного для нас) образования является его теоретичность, направленность на поиск объективной истины и диалектически-критический дух. Учитывая то, что прежний миропорядок строился на антагонизме между социализмом и капитализмом, борьбой между коммунистической и буржуазной идеологиями, можно сказать, что отечественное образование также строилось на критике основ и порядков буржуазного общества, что, кстати, очень способствовало развитию критического мышления (в особенности у студентов). Соотнося сложные тексты классиков научной мысли с тем, что происходит в действительности, обучающийся, вместе с багажом знаний, умений и навыков, получал нечто крайне важное – способность критически мыслить, критически оценивать действительность, а значит, и возможность преобразовывать эту действительность. За счет развития критического мышления советский человек поднимался на ряд ступеней выше в развитии своего мышления и не уподоблялся простому «хранилищу информации». Критики советского образования и государственного строя в целом называют такой эффект «побочным» действием советской системы образования, которое было не только непрогнозируемым, но и нежелательным. Считалось, что возрастание численности людей, обладающих развитым критическим мышлением (а попросту говоря – умных людей), было невыгодным советской номенклатуре, т. к. такие люди плохо поддаются социальному манипулированию [203]. И все же, эти же критики отмечают, что советская школа (в широком понимании этого слова, т. е. и

средняя, и высшая), действительно, развивала. И самое главное – она создавала тот знаниевый базис, который необходим человеку для дальнейшего развития и постоянного интеллектуального, профессионального, культурного самосовершенствования. А получалось это у советской школы именно благодаря «архаической» приверженности классической просветительской модели, которая открывала значительно больше возможностей для самостоятельного развития личности, чем узко, прагматически ориентированная «либеральная» западная модель, которую активно пытается перенять современная отечественная система образования.

Что мы с удовольствием заимствуем у западной модели образования и что, с первого взгляда, вроде бы, и не так уж плохо? Во-первых, это – плюрализм: плюрализм идей, мнений, подходов; возможность их безболезненного совместного существования на правах истины. Для восточной (советской) модели образования подобный плюрализм был абсолютно неприемлем. Считалось, что мысль, рожденная на пересечении множества мнений, должна обязательно прийти к единству действий, отбросив изначальную плюралистическую оболочку. Каждому учителю, преподавателю стоит задуматься над этим положением прежде, чем реализовывать идею плюрализма на практике. Плюрализм обязательно должен быть, иначе не будет развития ни критического мышления, ни творческих способностей. Однако следует задуматься об установлении каких-то рамок разнообразия. Иначе и вовсе теряется смысл обучения, особенно если дело касается неточных наук и дисциплин гуманитарного цикла. Зачем что-либо учить, если можно самому придумать и эту свою выдумку представить в качестве истины, которая таковой является уже потому, что тебе она кажется таковой.

Во-вторых, у западной модели образования мы с удовольствием позаимствовали либерализм и раннюю специализацию. Конечно, сама идея – замечательна. Это, действительно, может пойти на пользу, если человек твердо решил посвятить свою жизнь определенной профессии, знает, в каких именно знаниях

он нуждается и какие науки, предметы, учебные курсы ему необходимо пройти для получения этих знаний. Именно их он в итоге и выбирает, посещая соответствующие занятия. В условиях повышенной социальной нестабильности и неопределенности, в которых пребывает сегодня каждый житель нашего государства, прогнозировать, планировать свое будущее – задача непростая. Да и дело далеко не только в объективных факторах. Большинство выпускников школ, желающих продолжить свое обучение, не говоря о молодых людях более раннего возраста, крайне незрелы и морально, и социально. В большинстве случаев мотивы выбора будущей профессии, специальности, вуза, факультета сугубо материальны и связаны с тем, «чтобы после окончания вуза как можно быстрее заработать побольше денег» [179, с. 387–390]. Очень удачно, на наш взгляд, по этому поводу высказался А. Сурмава – один из российских ученых, уже цитированный нами на этих страницах. Он пишет: «Если таким мотивом (*имеется в виду мотивом выбора предметов, курсов и преподавателей.* – *Курсив наш, И.Н.*) выступает голый материальный интерес, то и мышление, «свободно» развиваемое нашим студентом, будет мышлением экономически определенным, экономически ограниченным, а, значит, по существу несвободным...» [203]. От себя добавим, что все тот же материальный интерес становится фактором выбора более легких (а не нужных) дисциплин и менее строгих (а не требовательных) преподавателей. Один из современных западных социологов М. Янг, высказывая свое мнение по поводу либерализма в школах и университетах Великобритании, отметил, что если не сформирован ценностный базис для обоснованного выбора, то ни о какой его свободе речи быть не может [289, с. 12]. И М. Янг, и многие другие представители современной зарубежной и отечественной научной мысли убеждены, что образование только тогда является истинным образованием, а не «узкопрагматическим натаскиванием», когда оно мотивируется не извне, а изнутри, то есть не какими-либо внешними факторами (престижем профессии, вуза и т. п.) и не требованиями, выдвигаемыми индивиду «обществом потре-

ния» (хотя сопротивляться этим требованиям довольно сложно), когда интерес к образованию и будущей профессии измеряется в денежных единицах и зависит преимущественно от материальных выгод, которые может принести обучение. Главный смысл образования не в будущей зарплате и карьере, а в приобщении к культуре в ее всеобщем значении, к общечеловеческим ценностям, в реализации себя человеком как мыслящей личности, личности, способной критически оценивать все происходящее, не принимая как данность, откуда вытекает стремление действовать – менять, преобразовывать, совершенствовать, творить.

Проблема в том, что этот смысл не то чтобы не видится, а скорее не признается, отвергается. Образование, приобщающее к культуре, прививающее гуманистические ценности, в массовом сознании современной обучающейся молодежи считается бессмысленным. Зачем это нужно? Ведь на этом не только нельзя заработать, это во многих случаях может помешать зарабатывать. Сегодня утеряно осознание важности истинного научного знания, знания, которое может сделать из безвольного объекта «общества потребления» полноправного субъекта, способного не только (и не столько) потреблять «продукты распада» этого общества, а сделать лучше, активно участвуя в преобразовании социальной реальности.

Сегодня наше общество, находясь в состоянии перехода в эпоху постмодерна, нуждается в стройной системе знания. А для этого нужна своя, отечественная, не позаимствованная «индустрия» образования и воспитания, четко ориентированная на ближайшие и перспективные задачи государства.

Не стоит, следуя вызовам этой эпохи, категорически отвергать классическую теоретическую культуру знания и основанную на этой культуре модель образования. Не поддерживая эту культуру, отечественное образование может утратить тот фундамент, который обязательно нужен каждой системе для того, чтобы удержаться от окончательного распада. Если строить образование на убеждении в том, что все истины относительны и каждый прав по-своему, какие бы глупости он при этом не говорил, возникает вопрос: зачем тогда вообще учиться?

Вряд ли можно сказать, что изменения в украинском образовании, произошедшие за последнее двадцатилетие, все его реформы, попытки усовершенствования, внедренные и внедряемые инновации, поспособствовали нейтрализации негативных последствий постсоциалистических трансформаций и изменили ситуацию в образовании к лучшему. Такое впечатление, что вопреки всем предпринимаемым мерам, кризис образования, разговорами о котором пестрит научная литература, с каждым годом все больше и больше углубляется. И не имеет значения, как мы назовем изменения в образовании (перестройка, реформирование, модернизация и т. п.), положительный результат отсутствует. Идея взаимосвязанного развития общества и образования в Украине не реализуется. Причину этого разные ученые формулируют по-разному, однако смысл большинства формулировок совпадает: все попытки изменения образования не затрагивают его сущностной стороны, они как бы «скользят по поверхности». Происходит изменение формы отечественного образования в соответствии с требованиями Болонской декларации, но не изменение его содержания. Серьезные содержательные изменения в образовании требуют целостного научного осмысления тех процессов, которые происходят в образовании (и связаны с образованием), а также формирования комплексного видения существующих проблем и противоречий. В этом отношении, среди всех научных дисциплин, разрабатывающих проблемы образования, очень важную роль играет социология. Именно в области социологического знания, в частности, посредством такой его отрасли как социология образования, становится возможным обеспечение взаимодействия всех дисциплин, изучающих те или иные аспекты образования. Современные ученые подчеркивают, что основная роль современной социологии образования заключается в создании методологической платформы для взаимодействия представителей разных наук, объединения и координации их усилий в достижении общей цели – выведения образования из состояния кризиса [134, с. 20; 149, с. 5; 197, с. 58–66]. Реализация этой почетной миссии зависит от многих факторов, среди которых первостепенное

значение отводится развитию социологической теории образования, разработке проблем образования на концептуальном уровне, о чем речь пойдет в подразделе 2.4 данной монографии, посвященной проблемам социологии учебных программ как методологической основы управления образованием в условиях постмодерна.

1.4. Социальное партнерство в образовании: методологический и аналитический потенциал

В условиях системных трансформаций в украинском обществе вообще и в образовательной сфере Украины, в частности, обостряются противоречия между нуждами общества и возможностями высших учебных заведений в подготовке конкурентоспособных специалистов, способных отвечать на вызовы времени. И хотя подготовкой квалифицированных кадров занимаются специализированные учебные заведения, все же условием для получения необходимого и соответствующего образования является участие предприятий всех отраслей экономики. Поэтому в последние годы все более актуальным становится вопрос о формировании эффективной системы взаимоотношений между высшими учебными заведениями, предприятиями, службой занятости и другими структурами, которые составляют систему социального партнерства.

В социологической, психологической и педагогической литературе социальное партнерство рассматривается как условие успешного развития процесса подготовки специалиста в высшем учебном заведении, как фактор формирования его профессиональных и коммуникативных компетенций. Идеи и теоретические представления философии и политики современного образования в последние годы активно разрабатывают Е. В. Астахова, В. С. Бакиров, Б. С. Гершунский, О. С. Долженко, Е. А. Подольская, М. М. Розов, П. Г. Щедровицкий и др. Проблемы межинституционального взаимодействия в образовании пытаются решать Е. И. Головаха, Б. Г. Нагорный, М. С. Пряжников, Г. Н. Сериков, Л. М. Хижняк и др., концепции

интеграции образования, науки и производства разрабатывают Г. Е. Зборовский, Р. И. Исаев, О. Г. Калинин, Н. В. Лопатина, И. М. Реморенко, В. Н. Турченко и др.

В основном, эти проблемы ученые решают с позиций деятельностного (В. Е. Анисимова, Н. С. Пантина, Р. П. Петрунева, О. Е. Смирнова), субъектного (О. Г. Иванова, О. А. Климова) и системного (Н. Ф. Талызина, В. Д. Шадриков) подходов. Идеи моделирования, проектирования и конструирования процессов в сфере образования разрабатывают В. С. Безрукова, В. В. Давыдов, Ю. К. Чернова и др. Исследования, раскрывающие роль социального партнерства в повышении качества подготовки специалистов, проводят С. Г. Марфин, В. А. Поляков, И. И. Мачулина, А. А. Назаркин и др. Особого внимания заслуживают работы, в которых обосновывается принцип открытости образования, предусматривающий переход от закрытой (замкнутой внутри отрасли) к открытой (доступной для влияния общества) системе образования (Б. С. Гершунский, В. В. Землянский, В. Р. Имакаев, И. П. Смирнов и др.).

Однако особую проблему составляет дефицит работ методологического характера, на основе которых можно было бы осмысливать проблемы налаживания социального партнерства в образовательной сфере. К сожалению, в научной литературе недостаточно обоснованы механизмы организационного взаимодействия разных субъектов рынка труда и высшего образования, функционирование которых по сей день остается разрозненным и несогласованным. Поскольку в последние годы все более актуальным становится вопрос о формировании эффективной системы взаимоотношений между высшими учебными заведениями, предприятиями, службой занятости и другими структурами, составляющими систему социального партнерства, важно укрепить теоретико-методологическую базу исследования партнерских отношений в сфере образования.

Мы рассматриваем *социальное партнерство* в профессиональном образовании как особый тип взаимодействия образовательных заведений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти,

общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и учет интересов всех участников этого процесса.

Управленческая деятельность в сфере образования предусматривает институционально-государственный подход. Управление – это административная деятельность, а потому необходимо изучение количественного и качественного состава работников административных органов и других государственных служащих. Однако здесь позиции и поведение близки к той модели, которая описана М. Вебером [45], то есть модели бюрократической рациональности, которая предусматривает предварительный расчет и тщательную калькуляцию целей и средств их достижения с целью получения от внедрения того или иного проекта выгоды как в социокультурном, так и в социально-психологическом ее измерении. Поэтому не случайно «фактором, доминирующим в построении имеющихся ныне образовательных систем, является *социально-функциональный подход*, на основе которого строят модели социализации и адаптации личности в обществе. При таком подходе развитие человека осуществляют согласно функционально-ролевому, деятельностно-коммуникативному призванию (человек как гражданин, семьянин, работник, потребитель, субъект общения, познания и т. п.)» [45, с. 78].

С точки зрения функционалистов, общество – это целостный организм, состоящий из частей, элементов, выполняющих определенные функции. Общественные процессы и явления можно объяснить, анализируя их функции в социальной системе. Значительный вклад в развитие идей функционализма внес Герберт Спенсер. Он считал, что социальные организации создаются именно потому, что они помогают удовлетворить некоторые социальные нужды. Роберт Мертон ввел понятие дисфункции, то есть разрушительной функции, и скрытых (латентных) функций. Эмиль Дюркгейм выделил две важных причины существования социального явления: во-первых, заполнение своей, особой общественной ниши или удовлетворение социальных нужд, а во-вторых, установление и поддержка общественного устройства. Дюркгейм также был уверен в том,

что объяснение любых общественных явлений или процессов должно происходить на основе как исторического, так и функционального подходов. Э. Дюркгейм рассматривал общество как сверхиндивидуальную духовную реальность, основанную на коллективных представлениях. Предметом его внимания были специфические целевые области в процессе обучения: интеллектуальные, политические, социальные, экономические [79].

Развивая теорию функционализма, Торстен Веблен разграничил явные и латентные функции общественных явлений и процессов. Согласно Веблену, необходимо не принимать бытие за достоверное данное для того, чтобы действительно понять, почему общество поддерживает и сохраняет существование определенных видов поведения или определенных общественных явлений. Для понимания партнерских отношений в сфере образования большое теоретическое значение имеет выделение Толкоттом Парсонсом четырех основных функций социальной системы (приспособление, достижение цели, интеграция и воспроизведение структуры), которые обеспечиваются разными подсистемами общества. Так, внутри социальной системы функции приспособления обеспечивает экономическая подсистема, функцию интеграции – правовые институты и обычаи, функцию воспроизводства структуры – система верований, мораль, институты образования, воспитания и т. п. [155]. Парсонс определял общество как систему взаимоотношений между людьми, объединяющей основой которой являются нормы и ценности [156, с. 116–118]. Поскольку социальное партнерство в образовательной сфере по сути представляет собой согласование и учет интересов всех участников процесса подготовки квалифицированного специалиста, важно определить нормы и ценности, на основе которых разворачиваются взаимовыгодные партнерские отношения.

Таким образом, основной чертой функционализма является то, что его приверженцы осуществляют анализ социальных и культурных явлений с учетом понимания функций, которые эти явления выполняют в обществе. В анализе социальных

систем функционализм подчеркивает три момента, а именно: 1) общую взаимосвязь и взаимозависимость частей системы; 2) существование нормальных (уравновешенных) и патологических состояний системы; 3) способы, с помощью которых реорганизируются все части системы для того, чтобы вернуться к нормальному состоянию.

Существенный методологический потенциал в плане нашего рассмотрения имеет именно структурно-функциональный подход, в основу которого положена идея «нормативного согласия» основных субъектов исторического действия относительно общепризнанных ценностей и ориентаций культуры. Базовой деятельностью становится не труд (предметно-оперативная деятельность по преобразованию природы социально-организованным способом), а культуротворческая деятельность, то есть постижение ценностей культуры и реализация их в индивидуальном и коллективном поведении [156, с. 98–102].

Описывая общий вид социального устройства согласно положениям структурного функционализма, украинская исследовательница образовательных проблем В. В. Чепак совершенно справедливо отмечает, что универсальные ценности культуры опредмечиваются в социальных нормах, на основании которых действуют индивиды и группы. Ради поддержки устойчивости системы, которая предусматривает достижение действенности социальных норм, формируются необходимые социальные институты: социальный контроль, защищающий эти нормы и следящий за их выполнением, институт социализации (общественная система обучения и воспитания), предназначенный для индивидуального и коллективного усвоения культуры и социальных норм и т. п. Именно через школу ценности культуры, внешние для индивида, становятся внутренней основой его деятельности. Значительную роль в качестве фактора эффективного усвоения ценностей культуры играет управление школой, в рамках которого протекают сложные процессы функционирования социальной организации. Следовательно, управление призвано поддерживать систему в равновесии, содействовать ее существованию и самосохранению [235, с. 10–12].

Современные структуралисты (Бурдьё, Бернштейн, Хиф, Казден, Химс) в центр своего внимания ставят две проблемы: 1) код знания выступает основным принципом, формирующим отличия в мировоззрениях, социальной идентификации и разновидностях знаний; 2) учреждения образования рассматриваются как организации, кодирующие культуру, а эти коды воссоздают социальные категории. Так, Б. Бернштейн доказывает, что существуют контрастные коды, которые порождаются разными образцами школьных отношений и культурных форм, соответствующих разным социальным стратам. Ш. Хиф обосновывает принцип контраста в кодировании, которое порождает специфику социальной идентификации, разные нормы мышления, субкультуры и разные принципы социализации и социального контроля. П. Бурдьё старается найти ответы на вопрос «Как общество понимает, кто «думающий» и кто «недумающий»? Как оно отличает высшие (почти сакральные) знания от повседневных, «светских» знаний?»

Совокупность всех социальных отношений, по мнению Бурдьё, не является чем-то аморфным и однородным, она наделена обусловленной структурой. Данное обстоятельство привело П. Бурдьё к формированию понятия «поле», понимаемого как относительно закрытая и автономная подсистема социальных отношений. Поле – это место проявления сил, относительно независимое пространство, структурированное оппозициями, которые нельзя свести к одной лишь «классовой борьбе»; это особое место, где проявляются разнообразные ставки борьбы, но чаще всего в преобразованном виде [38, с. 48–51].

Исходя из этих позиций, Бурдьё рассматривает образование как особого рода рынок, поле, где происходит интенсивное инвестирование социального капитала. В результате образовательных процессов социальный капитал приобретает качества, имеющие отношение к индивидуальному пространству личности (ценностные ориентации, компетенции, знания, вкусы, информированность и т. п.). Также для П. Бурдьё «устремление к накоплению знаний и привычек неотделимо от поиска признания и желания создать себе имя» [38, с. 45–47].

Таким образом, образование – это поле, ориентирующее индивида на собственное воспроизводство, а также на воспроизведение доминирующей модели культуры. Изменения в поле образования отражаются в ходе взаимосвязи структуры поля образования и внешних изменений.

С социологической точки зрения, образовательное пространство возникает на основе взаимодействия субъектов образовательного процесса, включенных в сложную систему отношений. Оно выступает «формой эмпирического бытия системы образования, социокультурной конкретикой места присвоения личностью жизненно необходимого и профессионально значимого социального опыта, который задается образовательным окружением в диалектике возможности и действительности» [36, с. 27]. Следует отметить также, что все образовательные процессы протекают на пересечении большого количества полей, которые тесно переплетаются. Так, в образовательном пространстве учебного заведения в качестве таких полей могут рассматриваться разные сферы деятельности: учебная, научная, культурно-массовая, управленческая и прочие. Кроме того, в качестве таких полей могут быть рассмотрены учебные предметы, дисциплины и специальности, по которым обучаются школьники и студенты.

П. Бурдьё считает, что действия индивида всегда носят социальный и коллективный характер. Поскольку человек на протяжении жизни может существовать в разных социальных сферах, то стереотип его поведения и мышления формируется на основе опыта. Этот опыт получается в разных сферах жизнедеятельности человека и имеет название «габитус». Бурдьё отмечает, что индивид на протяжении жизни может сознательно влиять на габитус и своим габитусом формировать структуру общества [38, с. 54–57].

Понятие социального поля, разработанное П. Бурдьё, позволяет уточнить понятие «социализация». Поскольку в образовательном процессе происходит усвоение норм и ценностей того поля, под влияние которого попадает индивид, то именно в этих полях, которые выступают составляющими структуры

образовательного пространства учебного заведения, и происходит процесс социализации. Мы согласны с украинской исследовательницей социальной структуры общества И. С. Нечитайло, которая характеризует социализацию как двуединый процесс, содержание которого определяется, с одной стороны, освоением индивидом всей совокупности социальных отношений, формированием его социально значимых качеств, а с другой – отношением ко всему этому самого индивида, актуализацией его «Я», раскрытием индивидуальных способностей и творческого (преобразующего) потенциала [136, с. 23–25]. Мы рассматриваем социализацию как процесс не только усвоения, но и принятия личностью социальных ролей, норм и ценностей.

Габитус формируется в коллективных полях социальной конкуренции. Для того чтобы индивид имел возможность достичь успеха в поле конкуренции и занять высокое положение, он должен усвоить разные подходы и необходимый объем доминирующих в поле форм капитала. В системе образования приобретение капитала возможно через процесс кодирования, который характеризуется как символический язык, с помощью которого происходит кодифицирование его участников. Понятие «кодифицировать» введено Бурдье, оно означает – одновременно придавать форму и придерживаться формальностей [39, с. 21–23].

Таким образом, педагогическая практика реализует модель образования и содействует поддержке «символического порядка». Так, например, сами ценности не меняются, а трансформируются интересы, поскольку они определяют цели и зависят от изменений окружающей среды. Однако ценности, закодированные в системе образования, корректируют выбор средств для достижения цели. Понятие кодифицирования П. Бурдье раскрывает через взаимоотношения практики и образования. Он выделяет в образовательном процессе формальную (видимую) педагогику, называя ее академизмом и отделяя ее от естественного практического знания.

П. Бурдье предостерегает от чрезмерного интеллектуа-

лизма в образовании: если транслировать чистую теорию, без объяснения того, зачем она нужна, как она может быть применима на практике, в результате получим эффект «зомбирования». Ученый подчеркивает социальную значимость практического опыта индивидов и групп, представленного совокупностью социальных практик – обычных действий, осваивая и выполняя которые, индивиды развиваются сами, а вместе с тем развивают и общество, меняя существующий социальный порядок. В то же время, Бурдье выступает против «фетишистского» подчинения опыта, подчеркивая, что невозможно развить креативное мышление только лишь с помощью постоянных практических упражнений [39, с. 25–27].

Следует предостеречь от упрощенного толкования негативного отношения Бурдье против интеллектуализма в образовании. В его понимании «против интеллектуализма» означает – против разделения: теории и практики, теоретического знания и практического знания. Он как раз подчеркивал, что действительно развивающее знание является целостным, объединяет в себе теорию и практику. Поскольку любое знание рождается из практического опыта, а транслируется из поколения в поколение только в виде теории – в закодированном виде, то образовательный процесс представляет собой процесс расшифровки (декодирования) закодированного для удобства передачи теоретического знания.

Эти идеи имеют значительный методологический потенциал для решения задач повышения качества образования. Мы считаем, что привести результаты образования в соответствие с требованиями индивида, рынка труда и общества в целом возможно только при условии переориентации цели, которую ставят перед собой учебные заведения. Нужно не искать идеальных пропорций теории и практики, а разрабатывать способы преобразования теоретического знания в практическое (и наоборот), сконцентрировав внимание на педагогических практиках, на разработке эффективных методик преподавания, действенных педагогических приемов и методов. Речь идет о том, что сам Бурдье называет «исследовательской педаго-

гикой», которая ориентирована «на передачу искусств, которые понимаются как практически и теоретически насыщенные способы говорить и действовать» [39, с. 30]. Бурдые не против теоретического знания, он против форм передачи этого знания, или, скорее, методов его декодирования. Действительным он считает то образование, которое порождает творчество и изобретательность. Нельзя не согласиться с ним в том, что никакая теория не должна подаваться как аксиома, абсолютная истина; независимо от авторитета «автора» она может подвергаться критике и обжалованию со стороны учеников. Бурдые, вообще, характеризует образование как среду и арену для выработки индивидом собственного социокода. Однако даже самые незначительные сдвиги, происходящие между ожидаемыми ролями и создаваемыми социокодами, ведут к возникновению новых практик, а значит – к формированию новых ожидаемых ролей.

Структуралисты обосновывают идею о том, что в ходе трансформации «внешнего» во «внутреннее» происходит становление «социального Я» индивида. По мнению Б. Бернштейна, с помощью текстовых продуктов, текстов лекций, учебников и т. п., которые в устной и письменной форме предлагаются ученикам, происходит передача установок на смыслы, а вместе с тем и определенных социальных установок [25, с. 20–21]. Бернштейн призвал с целью обеспечения высокого качества образования на систематической основе совершенствовать педагогические практики и педагогические приемы. Именно педагогический дискурс является тем «невидимым объектом изучения для социолога, который может стать центральным в решении многих проблем образования» и общества в целом [25, с. 21].

Мы вполне согласны с мнением В. В. Чепак, что все-таки структурный функционализм не в состоянии адекватно отобразить тенденции общественного развития – ведь, если общество и его особые структурно-функциональные элементы имеют целью сугубо самообновление, самовоспроизведение, то непонятно, где искать истоки общественных изменений. С позиций структурного функционализма любые социальные

инновации оказываются в определенном смысле девиацией, отклонением от нормы [235, с. 8–10].

В таком случае главная задача образования состоит в поиске средств «лечения» девиантного поведения. Это означает, что структурный функционализм может описывать только такое общество, которое не имеет антагонистических противоречий, четко выраженных социальных конфликтов, а именно общество, в котором классовые и другие социальные конфликты легитимизированы, а отношения между основными субъектами основываются на диалоге, «переговорах» ради достижения согласия, поиска баланса интересов. То есть это своеобразная идеализация «благополучного» общества, которое довольно медленно эволюционирует [235, с. 5–12].

Таким образом, структурный функционализм предметом своего анализа делает реформирование как единое средство любых социальных преобразований, включая и изменения системы образования. Реформы по сути сводятся к инновациям только приспособленческого характера. При такой интерпретации речь идет не о продуцировании новых форм управления образованием, а о его коренной перестройке. Потенциальные конфликты, которые с необходимостью возникают в управленческой деятельности, остаются за рамками внимания структурных функционалистов, что на практике негативно влияет на другие составляющие образовательной системы.

Структурный функционализм считает всеобщей и самодовлеющей характеристикой социальной системы ее способность к самосохранению путем поддержания целостности и внутреннего состояния равновесия. Именно благодаря ей любая социальная система приобретает специфический способ своего существования [155, с. 11–13].

Важным направлением модернизации образования в Украине является преодоление определенной цеховой замкнутости сферы образования, преобразование образовательных институтов разного масштаба в открытые социально-образовательные системы, деятельность которых направлена на решение актуальных экономических, социальных, культурных проблем

как региона, так и страны в целом. Открытость образовательного заведения проявляется в построении системы социального партнерства, кооперативных связей с другими сферами общества: органами власти, бизнесом, учебными заведениями культуры и науки, направленной на взаимовыгодное сотрудничество в тактическом и стратегическом плане, общую деятельность образовательного заведения и социальных партнеров.

Нам представляется, что социальное партнерство как тип взаимодействия занимает место между социальным союзом (содружеством), что предусматривает общность ценностей социальных субъектов (ведь ценности у партнеров могут и не совпадать), обязательное объединение их ресурсов (а партнеры могут и не объединять ресурсы), и социальной конфронтацией – противоборством субъектов. Ради сохранения целостности социальной системы деятельность всех социальных субъектов должна быть направлена не на взаимную борьбу и разжигание конфликтов, а на интеграцию, объединение. В методологическом плане это означает, что понимание сущности конкретных структур и присущих им функций обуславливается природой общего устройства социальной системы. Так, сущность системы управления образованием можно объяснить не просто через выявление ее структурных и функциональных связей, а и при условии адекватной оценки уровня реализации системой управления способности к сохранению целостности и устойчивости социальной системы. Именно такой подход позволяет понять внутреннюю природу и историческую эволюцию системы управления как целого и оценить эффективность управления образовательными процессами.

Равновесие социальные системы поддерживают благодаря тому, что их составляющие (то есть отдельные личности) разделяют общую систему норм и ценностей. Такая согласованность означает, что индивиды морально доверяют обществу.

Именно на этих проблемах сосредоточено внимание таких представителей современной *теории конфликта*, как К. Девис, В. Мур, Дж. Коулман, Я. Блау, О. Данкен, Е. Хоппер. Они, во-первых, рассматривают проблему неравенства, анализируют

возможности в доступе к получению знаний; во-вторых, обосновывают необходимость учета индивидуальных способностей учеников и отличий между школами и однотипными учебными заведениями, основанных на объеме знаний; в-третьих, выявляют внешние факторы и особенности внутренних процессов, влияющих на мобильность молодого поколения. Так, например, К. Девис и В. Мур отводят школам критическую роль в социальном сценарии, потому что достижение и прогресс личности базируются скорее на заслугах (достоинствах), чем на привилегиях. Предметом исследований Дж. Коулмана является двойственность нужд школы, ведь она должна не только транслировать культурные ценности, но и сама быть культурной ценностью. Я. Блау и О. Данкен выявили закономерность, что чем выше образовательные достижения, тем большей оказывается вероятность профессиональной мобильности выпускников высших учебных заведений [239].

Конфликтный подход как методологическая основа для анализа общества с позиций теории конфликта получил довольно широкое распространение. Это направление в социологии исследует явления вознаграждений и потерь, образцы социальной борьбы и конкуренции, которые систематически повторяются в обществе, для того, чтобы установить, кто выигрывает, а кто, наоборот, проигрывает от существования в обществе социального неравенства. Теория конфликтов изучает социальное поведение и феномены общественной жизни через такие понятия, как «борьба за власть», «стратификация», «вовлеченность в политику» и т. п. Теоретики конфликта утверждают, что политическое неравенство в обществе неизбежно приводит к конфликту как предусмотренному результату социальных взаимоотношений.

Теория конфликта не акцентирует внимание на социальной стабильности как основе объяснения социального поведения, общественных явлений и процессов. Анализ социальных явлений, процессов и общественного поведения с точки зрения теории конфликтов предусматривает, что люди во время взаимодействия с другими людьми почти всегда «маневрируют» и прибегают к ухищрениям, поскольку, прежде всего, хотят

достичь определенного преимущества – личного или общественно-классового – над другими людьми или социальными группами. Представители каждого социального класса прилагают свои усилия к тому, чтобы удовлетворить свои нужды или свести к минимуму личную неудовлетворенность [160; 184].

Теория конфликта выходит из предположения, что все участники социальных взаимоотношений – классы, группы или представители социальных групп – находятся в состоянии определенной конкуренции. С помощью таких конкурентных взаимоотношений представители социальных групп и классов определяют свой статус в обществе, осознают свои интересы, нужды и пути их реализации.

В конфликтных теориях акцент делается на власти, которая представляет собой неравномерно распределенный дефицитный ресурс (частная собственность человека, который ценится другими людьми). Идеи и ценности же рассматриваются в конфликтном подходе как орудие, которое используется разными группами для достижения собственных целей, а не как средство стабильности и целостности всего общества. При этом используются понятия идеологии (совокупности идей, которые выражают интересы определенной группы) и легитимности (признание законности власти, установленного порядка распределения ценностей в обществе).

Анализ общества с точки зрения теории конфликтов может быть также применен для исследования материальных предпосылок тех или других социальных взаимоотношений: во-первых, большинство ситуаций включают в себя определенный тип неравенства между сторонами, вступающими во взаимные отношения; во-вторых, данный вид анализа может оценивать ресурсы, к которым имеют доступ стороны, а также равномерность распределения этих ресурсов; в-третьих, теория конфликтов, прежде всего, хочет установить, какая сторона имеет преимущество, каким способом она это преимущество реализует в отношениях с другой стороной и рассматривает соответствующие действия стороны, которая находится в менее выгодных условиях, ее возможности и ресурсы.

В конфликтных теориях можно выделить два основных направления:

1) критическое – марксизм, неомарксизм, Франкфуртская школа (Ю. Хабермас, Р. Даррендорф, Р. Милль, П. Бурдьё);

2) аналитическое (М. Вебер, Г. Зиммель, Л. Козер, Р. Коллинз) [160, с. 68–75].

Основные идеи конфликтного подхода были сформулированы Карлом Марксом, который считал, что общество представляет собой объединение разнонаправленных сил, вызывающих общественные сдвиги за счет постоянного напряжения и борьбы. Классовая борьба, согласно Марксу, – это существенная сила, которая служит основой социального развития. Маркс был убежден в том, что человек – это «всегда недовольное животное». Даже если первичные нужды удовлетворены, отмечал Карл Маркс, это вызывает новые нужды. Он был уверен, что люди, прежде всего, хотят удовлетворить свои собственные потребности, чем работать вместе ради того, чтобы удовлетворить потребности всех людей. Те, кто владеет капиталом или имеет власть, извлекают из такого положения максимум выгоды, эксплуатируя и притесняя других людей. Именно это Маркс считал главной причиной эксплуатации человека человеком, а также социально-классовой дифференциации в обществе [124].

Конфликтный подход получил дальнейшее развитие в исследованиях М. Вебера и Р. Даррендорфа. М. Вебер говорит о трех линиях социального неравенства: богатство, престиж и власть. Даррендорф главную причину конфликта усматривает во власти одних групп над другими.

Значительный вклад в развитие конфликтного подхода внес Роджер Миллз. Именно он является автором понятия «господствующая элита», под которой он понимал определенную группу людей, занимающую особое место в обществе и благодаря собственному положению имеющую возможность контролировать деятельность и ресурсы большого количества людей. Господствующая элита создается из групп людей, способных на все ради того, чтобы сохранить свою власть или достичь

еще большей власти в обществе. Миллз считал, что для любого осознанного понимания общества анализ необходимо начинать с определения ключевых личностей, которым принадлежит власть, а также с понимания того, как они ее используют (то есть над кем и при каких обстоятельствах).

Разрабатывая теории конфликта, такие современные исследователи, как С. Боулз, Н. Пуланцас, Г. Гинтис, Р. Коллинз, С. Ароновиц, Х. Жирокс, Л. Альтюссер, Дж. Анион, М. Эппл, А. Грамши, П. Виллис, И. Шор, П. Фрейре и другие, в первую очередь фокусируют внимание на противоречиях интересов разных элементов надстройки общества. При этом они выявляют противоречия, основанные на неэкономичных социальных институтах (культура, политика, религия и т. п.) [239].

В то же время, в рамках разработки этих теорий широко используются марксистские концепты, анализируются классовые противоречия на основе экономики. С точки зрения марксизма, предпосылкой возникновения социальных преобразований является непрерывное, самодетерминированное развитие продуктивных сил, создающих те материальные факторы, благодаря которым социальные изменения становятся возможными и даже необходимыми. Рабочий класс в лице политической партии, отображающей его интересы, должен выяснить реальное состояние общества и определить момент революционной ситуации, что будет содействовать революционным изменениям и утверждению нового порядка. Новые производственные отношения, отображающие характер и уровень развития новых продуктивных сил, составляют новую надстройку, адекватную новому базису [124].

Под углом зрения марксистской социологической модели, в условиях классового общества структуру системы образования формируют в зависимости от положения классов, которые образуют социальную структуру такого общества. Если для буржуазии школа – это средство собственного классового воспроизводства, инструмент формирования определенного типа личности представителя господствующего класса, который предусматривает совокупное умение эксплуатировать

и присваивать, то относительно других социальных групп школа, согласно методологии марксизма, осуществляет отчуждение от культурного наследия и разделяет будущих граждан как будто согласно их «способностям», а фактически – в зависимости от социального статуса. Учитывая интересы притесняемого класса, функционирование школы и управление в классовом обществе направлены на угнетение и подавление рабочего класса, а значит, любые нововведения в этой сфере имеют целью усовершенствование ее репрессивных механизмов.

Поскольку школу рассматривали как арену классовых битв, то путь ее преобразований – это, с позиций марксизма, революционный путь, путь идеологической борьбы за изменение целей и средств образования, включая изменения в способах управления школой.

Мы соглашались с оценками советской школы, данными В. В. Чепак, которая отметила, что рабочий класс, с одной стороны, должен был стать субъектом, который доминировал в общественном производстве в соответствующей исторически конкретной форме, но с другой – оставался субъектом отчужденного труда, а потому его школа должна была быть школой преодоления культурного и других форм отчуждения. Вместо этого государственно-партийному аппарату нужна была совсем другая школа – школа формирования управленческих кадров, способных действовать в условиях диктатуры [235, с. 5–12].

Методология выработки политической стратегии в сфере образования и управления им была с самого начала противоречивой. При таких условиях проблематично и оценивать эффективность управленческих усилий, а потому был необходим новый, реалистический взгляд на действительность.

Российский социолог С. А. Шаронова все теории конфликта разделила на две группы (теории воспроизводства и теории сопротивления) и сформулировала их основные принципы, которые имеют большое методологическое значение для понимания причин конфликтных отношений в образовательной сфере и наработки способов создания гармонической образовательной среды [239].

Представители *теории воспроизводства* сосредоточили свое внимание на следующих положениях:

– в условиях капитализма школы содействуют воспроизводству неравенства, поскольку они помогают капиталистическому классу удерживать свое преимущество над рабочим классом, тем самым воссоздавая базисные капиталистические отношения;

– воспроизводство в системе образования по сути оказывается экономическим воспроизводством, ведь стратификация системы образования повторяет стратификацию рынка труда;

– параллельно в образовательной сфере происходит и культурное воспроизводство, формируются разные культурные представления, стиль жизни выходцев из разных слоев;

– для образования в классовом обществе характерно государственное господство: школы внедряют идеологию через содержание учебного плана и заложенные в нем ценности.

Представители *теории сопротивления* обосновывают идею, что студенты привносят в процесс образования собственное мировоззрение, которое базируется на опыте их семей, их ровесников и окружения вообще, а это часто не отвечает господствующему мировоззрению, которое преподаватели стараются вложить в сознание через систему обучения и воспитания. Так, например, бразильский социолог, психолог, педагог Пауло Фрейре в своей книге «Педагогика угнетенных», проанализировав неравенство в образовательной сфере, обосновал идею, согласно которой только критическая педагогика может превратить безграмотных крестьян в грамотных политических актеров, способных трансформировать общество. Называя такую педагогику «освобождающей педагогией», он предлагает детальное описание того, как должна строиться учебная программа, которая «освобождает» ум и действия [218].

Фрейре выстраивает свою теорию образования на идеях конструктивизма, а именно: реальность такова, какой мы ее видим. Чтобы перестать быть жертвой реальности угнетения, каждый человек должен изменить собственное отношение к такой реальности с помощью раздумий о социальном порядке

и путем конкретных действий относительно его преобразования. Призывая к объединению теории и практики, П. Фрейре отдает предпочтение именно практике, поскольку «угнетенные» преимущественно являются «практиками», ведь занимаются всю жизнь физической, механической работой. Теоретическое знание, которое «угнетенные» получают в учебных заведениях, воспринимается ими как определенная данность, которая не подвергается и не должна подвергаться критике. В результате у них не развивается критическое мышление. П. Фрейре настаивал на том, что ради общего социального благосостояния общество должно избавиться от угнетающего порядка. Для этого школа должна развивать у учеников на основе критики существующего окружения способность к изменениям, к преобразованию социальной реальности. По мнению Фрейре, нужно осуществить революцию «в головах людей», которых притесняют. Он называет такую революцию «педагогической», подчеркивая этим названием, что только через систему образования, с помощью педагогов, которые направят свою деятельность на развитие критического мышления, эта революция может состояться. Основной ее путь – создание абсолютно иной программы обучения.

И. С. Нечитайло обращает внимание на то, что ученый разграничивает «систематическое образование» (официальные учебные программы, которые создаются и могут быть изменены только политической властью) и «образовательные проекты», которые реализуются самими педагогами (учителями, преподавателями) в их образовательной деятельности. Последние могут не только не совпадать с официальной учебной программой, но и противодействовать ее реализации [136; 137]. В сущности, речь идет именно о скрытом куррикулуме, субъектом которого может быть не только государственная власть, но и педагоги, и самое главное, – ученик. Педагоги, как «революционное руководство», должны, по мнению П. Фрейре, практиковать ко-интенциональное (co-intentional) образование. «Учителя» и «ученики» (руководство и народ), которые хотят изменить социальный порядок, должны выступить как полно-

правные субъекты изменений не только в плане раскрытия окружающих социальных реалий и их познания с помощью критической интерпретации, но и в плане воспроизводства знаний об этих реалиях. Как только они приобретают такое знание через общее размышление и действие, они сразу же превращаются в постоянных «создателей» социальной реальности [218].

Большое методологическое значение для формирования современной парадигмы образования имеет критика П. Фрейре так называемой «банковской» модели образования (происходит накопление, «складирование» знания в головах учеников, которые выступают просто в роли «хранилища» этого знания), согласно которой никакого когнитивного развития не происходит, ведь здесь образование – это память, а не опыт. В таком понимании, образованный человек – это человек приспособленный, который вписывается в существующий социальный порядок, что очень выгодно для угнетающих. «Банковская» концепция образования запрещает общение, коммуникацию в процессе обучения. Для «банковского» образования характерным является интеллектуализм, который по сути выполняет функцию отчуждения: недостаточно интеллектуально развитый человек, который не понимает сложных слов, специфической научной терминологии, вынужден просто все заучивать, без осознания самой сути.

В качестве альтернативы «банковскому образованию» П. Фрейре предлагает образование «постановки проблемы», где знание может быть получено лишь путем общего (вместе с педагогом) поиска истины методом проб и ошибок, за которые учитель не наказывает. Действительное образование требует истинного общения – коммуникации, осознания учеником того, кем он является сейчас и как более мудро строить будущее [218, с. 71]. Отправной точкой для организации содержания учебных программ, по мнению П. Фрейре, должна стать конкретная ситуация, которая отображает интересы каждого ученика. Методология обучения в форме исследования основывается на диалоге учителя и ученика, в ходе которого

приоткрываются «порождающие» («генерирующие») темы и мотивируется осведомленность людей в этих темах. Причем Фрейдере предостерегает, что не всегда нужно опираться только на собственный опыт (например, опыт насилия в семье). Реальность темы может быть подтверждена критическими размышлениями над отношениями человека к миру и отношениями между людьми, с помощью «критической» переработки имеющегося собственного опыта, который может быть использован при решении данной проблемы в случае ее актуализации «здесь и сейчас» [218].

В плане нашего рассмотрения важным является понятие «лимит ситуаций» – минимум индивидуальных познавательных возможностей человека, по которому приоткрывается горизонт новых возможностей. Это границы, которые «отделяют бытие от еще большего бытия» [218, с. 72]. Поскольку человек отвечает на вызов любой ситуации конкретными действиями, то новые лимит-ситуации вызывают новые лимит-действия. Итак, действительно развивающая и «освобождающая разум» учебная программа должна быть организована таким образом, чтобы содействовать расширению «лимит-ситуаций» для расширения «лимит-действий».

Проблема социального партнерства связана с принципиальным изменением характера отношений между субъектами социального пространства в целом и образования в частности в направлении роста субъектности, осознанности, самостоятельности, свободы выбора каждой из сторон взаимодействия. Новый экономический порядок, появление рынка труда, капитала, интеллектуальных и образовательных ресурсов коренным образом меняют всю систему подготовки кадров. В этих условиях все более актуальным становится вопрос формирования новой системы отношений между образовательными учреждениями и предприятиями, союзами работодателей, объединениями трудящихся, службами занятости и т. п.

Важной методологической основой для анализа коммуникаций в современном образовании выступает *символический интеракционизм* как одна из основных парадигм в социологии,

которая ставит своей целью понимание поведения людей, причем поведение воспринимается так, как люди сами его понимают.

Согласно символическому интеракционизму, общество представляет собой совокупность взаимодействующих групп. При этом отношения между ними воспринимаются как организованные и оформленные на основании взаимного согласия, общепринятой схемы необходимого или желательного поведения. Социальные институты в таком случае представляются как организованные формы группового взаимодействия, придающие стихийной социальной активности упорядоченность и постоянство, которые являются необходимыми для нормального функционирования системы. То есть общество рассматривается как сконструированная индивидами система, возникающая из взаимного согласования и отбора наиболее продуктивных структур действия.

Приверженцы этой теории уверены в том, что каждый индивид имеет собственное толкование своих действий, поступков в любом акте взаимоотношений. Подобным образом люди, с которыми индивид постоянно вступает во взаимоотношения, вырабатывают свои собственные интерпретации его слов и поведения. Поэтому мы должны, прежде всего, понять, что означают слова и поступки людей для них самих, если они включены в общение с другими.

С точки зрения представителей символического интеракционизма, чтобы понять жизнь и деятельность социальных групп, любые образцы поведения, социальные установки, убеждения и ценности должны рассматриваться в соответствующем контексте. Без учета контекста мы не сможем понять действия и поведение определенного человека или социальной группы. Так, Б. Бернштейн отмечает, что наблюдатель, который хочет объяснить действия или поведение определенной социальной группы, может допустить ошибку, поскольку он рассматривает только поверхностную, внешнюю сторону поведения членов группы или действия группы в целом [25]. Согласно теории символического интеракционизма, все, что люди ощущают,

имеют в своем опыте или считают действительным, реальным, на самом деле не является реальным только на основании этого опыта или определения.

Основная идея методологии индивидуализма сводится к тому, что общество, его функционирование может объясняться лишь через совокупность индивидуальных действий, через интеракцию, их взаимодействие. Существует ряд теорий, которые дают такое объяснение. Это, прежде всего, теория социального обмена Дж. Хоманса, теория справедливого обмена Дж. Адамса, а также теория символического интеракционизма Дж. Мида и Г. Блумера.

Один из известнейших представителей символического интеракционизма – Герберт Блумер в своей работе «Символический интеракционизм: видение и методы» выделяет следующие основные моменты:

- люди относятся к разным социальным объектам, прежде всего, с точки зрения того значения, которым они наделяют их, а не с позиций внутренних свойств, которые имеют эти объекты;

- поскольку реакция и поведение людей исходят из того, что другие говорят и делают, такую реакцию и поведение невозможно рассматривать на основании традиционных социологических переменных (например, используя биографические особенности, структурные характеристики, которые влияют на общение и отношения людей);

- реакция, поведение человека «А» могут быть поняты и объяснены только после того, как мы установим сначала, как человек «В» реагирует на поведение человека «А»; люди всегда включены в процесс интерпретации, оценки и определения своей социальной среды [126, с. 77–86; 160, с. 74–82].

Следовательно, символические интеракционисты воспринимают общество как взаимосвязанную систему позиций, ролей, статусов, групповых ожиданий и реакций на реальное поведение, которое всегда имеет тенденцию к отклонению от заданных норм. С осмыслением собственного «Я» в ходе обучения и воспитания действия индивида становятся более последовательными, их корректируют при помощи системы групповых

ожиданий, ролей, позиций, иерархии статусов и уровней престижа. Постепенно формируют взаимосогласованный комплекс установок, направлений и смыслов относительно других, а также относительно себя.

Относительно системы образования такой подход нацеливает на изучение не только учебных объединений (школьного класса, студенческой группы и т. п.), в которых преобладает непосредственное общение и психологическое взаимодействие, а и на объяснение особенностей управления. Это имеет большое теоретико-методологическое значение при исследовании таких составляющих управленческой деятельности, как установки или мотивация поведения, ведь поведение управленца в определенной степени можно рассматривать как «роль», которая имеет собственную устойчивую социально-психологическую структуру.

Интеракционистская теория раскрывает субъективно-психологический срез процесса управления (разновидностью которого является и управление образованием), особенности коллективного поведения в малых социальных группах, то есть сущностную сторону социальных инноваций. В плане нашего рассмотрения важно осознать, что эффективность функционирования образовательной организации в большой степени зависит и от меры личной преданности управленца своей идее, и от субъективного привлечения к этому процессу его последователей.

Близкой к интеракционизму является *социологическая теория обмена*, в которой общественные отношения рассматриваются как результат творческой интенции индивидов в их взаимодействии. Индивиды упорядочивают хаотичную социальную активность определенными устойчивыми общепринятыми правилами; общественные отношения при этом рассматриваются как опредмеченные, потому что основной социальной связью считается процесс обмена [167].

Именно обмен, согласно этой теории, выступает всеобщим и универсальным механизмом социальной связи. При этом в процесс обмена привлекают здесь и явления духовной жизни, считая исходным пунктом процесса обмена обмен поощрениями

и санкциями. Деятельность в процессе обмена, интерес, который представляет его основы, считают факторами, объединяющими людей в определенное социальное сообщество [167; 218]. Большую методологическую роль в анализе деятельности субъектов образовательного процесса играет категориальный аппарат этой теории: качество, количество, ценность, нормы (устойчивые правила обмена), поощрение, чувство приобретения или утраты, взносы, выгода и т. п.

Индивидуальные и коллективные взаимные ожидания (согласно интеракционистской терминологии) в этой методологии приобретают не столько ценностный, сколько стоимостной смысл – в понимании цены какого-то действия, предмета или услуги, которые являются составляющими процесса обмена. Социальный статус индивида выступает как показатель обменного ресурса, а престиж – как показатель уровня обменных операций. Например, индивид может обменять послушание на статус и престиж. Таким образом формируются властные отношения, ведь в обмен на определенное предложение индивид может согласиться на «уступку», то есть скорректировать свои потребности согласно требованиям или ожиданиям «собственника ресурсов». В случае отказа от «уступки» он может потерять статус или должность, но приобрести самоуважение или психологический комфорт.

По нашему мнению, при анализе управленческих процессов важно учитывать односторонность, ограниченный характер теории обмена. Применяя эту концепцию к социологическому объяснению процессов управления образованием, не следует сводить сущность человека лишь к утилитаристской модели «экономического» индивида (*homo economicus*), который в своем взаимодействии с другими людьми проникается сугубо подсчетом приобретений и потерь. Нередко управленец может действовать не только по расчету, но и под влиянием чувств и страстей, которые влияют на результаты деятельности.

Такая методология оказывается наиболее эффективной в исследовании той части управленческой деятельности, которая принадлежит к сфере товарно-денежных отношений, финансо-

вых инвестиций в образование. Кроме того, поскольку управленческая деятельность нуждается в постоянных инновациях и нововведениях, то управленец должен точно рассчитывать ресурсы, стремиться, чтобы разные нововведения при наименьших затратах обеспечивали как индивидуальную, так и коллективную пользу. При этом важно наряду с материальными ресурсами учитывать и духовные (идейную убежденность, психологическое вовлечение индивида в процесс управления и т. п.). Здесь довольно эффективными могут быть инструменты убеждения, пропаганды преимуществ проекта, идеи или программы, а также общее культурно-психологическое состояние коллектива, где предполагаются нововведения.

Джордж Хоманс считает, что взаимодействие людей можно понять на основе принципа поощрения и наказания. Приверженцы теории справедливого обмена придают особое значение справедливому характеру вознаграждения. Согласно теории символического интеракционизма, люди наделяют стимулы, влияющие на них, определенным значением и реагируют на эти значения, символы, а не просто на стимулы сами по себе. Хоманс показывает, что в процессе взаимодействия каждая из сторон хочет получить максимально возможные вознаграждения за свои действия и минимизировать затраты. Взаимно вознаграждаемое взаимодействие имеет тенденцию к регулярности и перерастает во взаимоотношения на основе взаимных ожиданий. Если ожидания не подтверждаются, то мотивация к взаимодействию и обмену будет снижаться [272].

Но между вознаграждением и затратами нет прямой пропорциональной зависимости, поскольку кроме экономической и другой выгоды действия людей обусловлены множеством других факторов. Например, желанием получить максимально возможное вознаграждение без надлежащих затрат; или напротив – желанием сделать добро, не рассчитывая на вознаграждение [218].

Заслуга Дж. Мида состоит в размежевании сфер (подсистем) в структуре «Я» (условно – «I» и «me»). Подсистема, или сфера «I» относится к реакциям человека на социальные

установки других; это – субъект социального взаимодействия, которое самоопределяется. При этом «те» рассматривается как благоустроенная совокупность установок, которую человек усваивает в результате взаимоотношений с другими людьми; «те» – это более пассивная подсистема, чем «I». В качестве «те» люди воспринимают себя как объекты мыслей, взглядов, слов, соображений и поступков других людей; то есть люди воспринимают себя как автономных участников взаимодействия, которые могут влиять на взгляды, мысли и действия других людей [25; 126].

Таким образом, на основе идей символического интеракционизма представляется возможным определить социальное взаимодействие как взаимный (обоюдный) процесс. Понятно, что наше отношение к людям, наши поступки обуславливают и отношение других людей к нам, что, в свою очередь, влияет на нашу реакцию и отношение к ним. Для понимания процесса социального взаимодействия мы должны учитывать и поведение людей, и то, как другие люди относятся к нам.

Причем важным является понимание того, что люди, которые осуществляют свою деятельность в большинстве образовательных учреждений, – это не просто персонал предприятия, ориентированный управленческими структурами на достижение «максимального эффекта при затрате минимальных ресурсов, усилий и времени» [126, с. 80]. Это вместе с тем и педагогический коллектив, который осуществляет специфическую деятельность «по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, проявления социальных, психических и физических свойств» [239, с. 17].

Эти положения методологического характера оказываются довольно продуктивными для понимания взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса.

Значительный методологический потенциал в понимании социального партнерства в сфере образования имеет *понимающая социология*, которая объединяет разнородные течения социологической мысли, общим для которых является лишь признание необходимости использования методов познания,

которые бы давали возможность проникнуть во внутренний мир социального субъекта, прежде всего в структуру его мотивов и действий.

Основные идеи, разработанные представителями символического интеракционизма, нашли свое отображение и в работах таких представителей *новой социологии образования*, как: Манхейм, Горбут, Карабел, Халси, Янг, Браун, Векслер, Шарп, Жирокс и др. [126, с. 75–86]. Они разрабатывают принципы критического осмысления научного знания, обосновывают назначение социологии знания как научной ориентации, которая презентует более широкое и общее научное и культурное направление. Образование они характеризуют не только как маскировку идеологии групповых интересов в виде объективного знания или учебного плана, а также и как воспроизводства социальных образцов неравенства, проявляющегося в отличиях индивидуальной успеваемости в школе. Так, Карл Манхейм доказывает, что социальное осознание знания происходит в атмосфере, где властвует политический конфликт и социальный беспорядок. Он подвергает критике концепт идеологии образования за пристрастное, фальсифицированное, обманчивое представление специфических интересов групп [126; 160].

Положения методологического характера, разработанные в рамках новой социологии образования, на наш взгляд, дали возможность наметить новые перспективные линии в исследовании интеракций в сфере образования: во-первых, принцип критического осмысления научного знания стал «мостиком» к критической социологии; во-вторых, объективация знания стала основой изучения взаимодействия образования и общества.

В то же время, эти теории имеют и определенные ограничения в плане изучения субъектов образовательного процесса. По нашему мнению, абсолютно неоправданно в рамках этих теорий индивиды теряют право реально влиять на процессы социального и культурного производства в обществе. К тому же, культура и общество, по мнению представителей новой социологии образования, просто автоматически воссоздают себя якобы за спинами участников образовательного процесса.

Этих ограничений, на наш взгляд, удастся избежать представителям *критической социологии* (М. Янг и др.). Образование они рассматривают как сложный социокультурный процесс, который не ограничивается системой формального образования. Свое внимание они сосредотачивают на двух основных тенденциях современного образования: 1) коммерциализации и 2) приближении знаний к реальной жизни. В контексте непрерывного образования они ставят акцент на знаниях, необходимых для базовой профессии, и на обучении, приближенном к жизни, все формы которого берутся учреждениями формального образования извне [160, с. 58–72].

Так, например, М. Янг настаивает на том, что подавляющее большинство американцев не имеет доступа к «развивающему» теоретическому знанию [289, с. 24–28; 290, с. 74–79]. Представители элитных слоев общества хотят сохранить свой привилегированный статус, передавая ценный багаж «развивающего» теоретического знания своим наследникам через элитарные школы и университеты – учебные заведения для избранных. Таким образом они стараются оградиться от посягательств на свой статус со стороны «других», используя для этого учебные программы, которые являются непонятными ученикам из низших слоев, не отвечают их собственным позициям. В силу этих причин такие программы представляют для них «символическую опасность» и вызывают сопротивление этой опасности.

Соглашаясь с Б. Бернстайном в том, что такой разрыв воссоздает социальное неравенство [25, с. 260–271], мы считаем принципиальным моментом признание того, что именно разрыв между «культурой» учебной программы и культурой учеников и студентов представляет фундаментальную проблему, решение которой требует активного вмешательства социологов. Преодоление якобы естественного, но объективно несправедливого неравенства становится возможным благодаря все тому же символическому характеру социального взаимодействия. Все исследователи солидарны в том, что «истинное» образование состоит в социальном взаимодействии и требует действительного общения, коммуникации.

Именно об этом пишут и П. Фрейре, и Б. Бернстайн, и многие другие ученые, особенно те, кто подражает принципам социолингвистики [25; 33; 39]. «Диалог является актом создания», — пишет П. Фрейре, рассматривая диалог в образовании в качестве примера коммуникации «на равных» [218, с. 68]. Причем диалог, по Фрейре, начинается уже тогда, когда учитель перед встречей с учениками размышляет над тем, о чем будет разговор и на чем нужно расставлять акценты. По сути в концепции Фрейре речь идет даже не о диалоге, а о дискурсе. Следовательно, образование имеет не столько диалогический, сколько дискурсивный характер. В результате «озабоченность» (по Фрейре) содержанием диалога и структурой педагогического дискурса представляет собой «озабоченность» содержанием и структурой программы обучения.

Именно благодаря педагогу наступает этот «момент осознания», и именно благодаря дискурсивному характеру общения педагог может приблизить этот момент. Дискурсивные практики педагога можно рассматривать как инструмент осознания проблемной ситуации, понимания ее причин и поиска путей решения.

Этот вывод Фрейре имеет большую методологическую значимость для понимания проблем реформирования высшего образования, для обоснования эффективности субъект-субъектной модели образования, для выявления потенциала педагогического дискурса. «Вся работа, сделанная для масс, должна начинаться с их нужд, а не из желания некоторого отдельного индивида... Часто случается так, что объективно массы нуждаются в определенных изменениях, но субъективно они еще не осознали этой потребности, еще не желают или еще не решились на изменения. В таких случаях мы должны терпеливо ждать. Нам не следует делать изменений до тех пор, пока благодаря нашей работе большинство масс не осознали эту необходимость и не решились осуществить эти изменения» [218, с. 72]. Однако нужно учитывать, что в рамках критической социологии можно оценить прошлый опыт, констатировать настоящее, но довольно сложно прогнозировать будущее.

Таким образом, для понимания сущности и функционального назначения социальной подсистемы образования большое методологическое значение имеют такие концепции, как структурный функционализм, теория конфликта, символический интеракционизм, теория обмена, а также такие новейшие направления зарубежной социологии, как новая социология образования и критическая социология. Структурно-функционалистская методологическая ориентация позволяет разрабатывать в ходе развития социального партнерства в сфере образования гибкие формы сотрудничества, построенные на четком распределении ролей, ответственности, долей участия. Идеи, которые разрабатываются в рамках теории конфликта, ориентируют исследователей на понимание социального партнерства как такой взаимовыгодной кооперации, в которой образовательное учреждение выступает не в роли просителя, а является полноправным партнером. Довольно эффективной методологией при изучении управления образованием в условиях общества с развитой рыночной экономикой оказалась теория обмена. Однако надо осознавать, что представление об интенсивном обмене денежного капитала на культурный капитал, социальной позиции – на академическую успешность, индивидуальной одаренности – на должностную карьеру и т. п. не могут распространяться на все человеческие действия, которые не всегда подлежат эквивалентному обмену. В условиях построения гражданского общества путем смягчения конфликтной модели развития свою эффективность подтверждает интеракционистская методология, отвечающая переходным периодам в общественном развитии, когда идет формирование социальных субъектов. Идеи, разработанные в рамках символическо-интеракционистской методологической ориентации, позволяют рассматривать социальное партнерство как механизм взаимодействия образовательного учреждения и социума, инструмент вовлечения в обсуждение и решение проблем развития образования широкого круга заинтересованных субъектов. В основе реализации системы социального партнерства в образовательном пространстве лежит принцип

причастности, то есть условием объединения всех партнеров является общность интересов каждого из участников и равное участие в работе системы.

В целом же, все вышеизложенные методологические подходы ориентируют на понимание социального партнерства как типа социального взаимодействия, способствующего равноправному сотрудничеству участников, поиску согласия и достижению консенсуса, оптимизации отношений.

1.5. Идентичность в контексте постмодернистской культуры

Проблема идентичности является одной из центральных в современных социологических и психологических исследованиях, в культурологических и философских поисках.

В течение тысячелетий *идентичность* индивида, как правило, определялась традицией, фактом рождения в качестве представителя сословия, этноса или конфессии и выполняла функцию интеграции и адаптации. Современная культура представляет собой открытую систему, в которой идентичность проблематизируется вследствие возможности выбора и скорости культурных трансформаций. В этой связи идентичность приобретает важную функцию приспособления субъективности к *динамике культуры*, что в данном случае означает механику, форму и обратную связь процесса адаптации к хаотичной семантической среде. В центре внимания исследователя оказывается не ставшее, а становление – процесс идентификации.

Социокультурная идентичность – отождествление человеком себя с определенной культурной средой, группой, образом, ролью оказывает существенное влияние на все сферы жизни общества и индивида.

Особую роль в процессе формирования идентичности играет система образования. Ее «целевой группой» является, прежде всего, молодежь – наиболее динамичная часть любого общества, восприимчивая к сущностной характеристике современной культуры – ускорению изменений. Задачи высшего

образования в отношении феномена идентичности можно свести к следующему: диагностика, проектирование (формирование), создание условий для осознанной самоидентификации на основе системных знаний и адекватного восприятия реальности. Последняя задача существенно осложнена рядом особенностей современной культурной ситуации постмодерна.

Проблемы идентификации личности исследованы в работах Э. Гидденса, Г. Зиммеля, Дж. Г. Мида, Т. Лукмана, А. Маслоу, З. Фрейда, Э. Фромма, Э. Эриксона, П. Бурдьё, Ю. Хабермаса, П. Рикера, Ж.-Ф. Лиотара, Ж. Лакана и многих других. Тем не менее, динамизм социокультурных изменений в современном мире постоянно актуализирует новые обращения исследователей к данной теме.

Понятие идентичности в междисциплинарный научный оборот ввел Э. Эриксон в 1960-е годы. Идентичность (нем. *identitat*, англ. *identity*, франц. *l'identite*) – как логическая категория означает отношение, члены которого тождественны друг другу. Согласно Эриксону, идентичность – это «длящееся внутреннее равенство с собой», «непрерывность самопереживания» личности. Этот подход на стыке психологии и социологии практиковался в англо-американской литературе Гоффманом, а до него – Кули и Мидом. Кули (в 1920-е гг.) и Мид (в 1930-е гг.) продемонстрировали, в частности, что личностная идентичность (в их терминологии – Self) не есть априори человеческого поведения, но что она складывается из свойств, продуцируемых в ходе социального взаимодействия («социальной интеракции»). Следовательно, идентичность изначально социальное образование; индивид видит себя таким, каким его видят другие. Таким образом, идентичность может рассматриваться как обобщенный Другой. К сходным выводам приходит, отталкиваясь от совершенно иных предпосылок, Ж. Лакан, для которого «Я-идентичность» и Другой принципиально неотделимы друг от друга. Идеи Кули и Мида дали толчок развитию «символического интеракционизма» и «теории ролей», своеобразным синтезом которых стала «драматическая модель» И. Гоффмана [214; 215].

Идентичность во всех этих случаях есть горизонт, в котором некоторая личность существует и действует как целое; к этому горизонту индивид может по-разному относиться, но без него нельзя обойтись. Идентичность здесь – характеристика отношения индивида к себе самому, его «самопринадлежность», тогда как в «социокультурном» контексте идентичность характеризует принадлежность индивида некоторому коллективу. В соответствии с типом коллектива, с которым идентифицируют себя люди (государство, нация, партия, этническая или культурная группа, субкультура и т. д.), различают политическую, национальную, идеологическую, этническую, культурную, гендерную идентичности.

Еще Д. Юм попытался обосновать тезис о формировании идентичности не «изнутри» (из «самости» человека), а «извне» (из общества) и ее поддержании через символы (имя, репутацию, славу и т. д.). Идея «Я», как тождественности индивида самому себе, была подвергнута им сомнению: проведенный анализ привел Юма к выводу о том, что «Я» – это «ничто», всего лишь «пучок восприятий» [93].

Во временной ретроспективе обнаруживается, что в данной традиции впервые, фактически, были артикулированы тезисы о «конструируемости» идентичности в пространстве социума и культуры, о ее «символичности», а также о ее связи с психикой. Сознание человека – *tabula rasa* – подлежит «правильному» заполнению. Качества личности (например, «джентльмена») не предзаданы фактом рождения и происхождения, а формируются в процессах воспитания и образования, усвоения необходимого джентльмену социокультурного «инструментария». Человек находит себя вне себя самого, в своем деянии и в этом отношении «делает себя» (в этом же ключе в рамках неклассической философии представители философской антропологии вели речь об эксцентричности человека и о «ведении им себя», своей жизни). Наиболее адекватное воплощение этот круг идей нашел впоследствии в версиях диалогистической философии. М. М. Бахтин, в частности, сформулировал ключевую для дискурсов последней идею вневходимости человека, согласно

которой подлинное «Я» всегда обнаруживается в точках несовпадения человека с самим собой, в его идентификациях с «Другим». В неклассической философии поиск оснований идентичности происходит в intersubъективном диалогово-коммуникативном пространстве, чему способствовала и развернутая критика философии тождества и трансцендентального субъекта в неклассической философии. Для актуализации в последующем проблематики идентичности важную роль сыграла философия жизни, восстановившая в правах «земного субъекта» и введшая антиномичное противопоставление «жизни» и «культуры» (и «социума») как репрессивного начала по отношению к первой. Тем самым задавалось и противопоставление «телесности», «естественности» человека и «искусственности» навязываемых ему идентичностей. Индивид как бы «раскалывался» в своем бытии, проблематизировался как внутри себя, так и в своих отношениях с миром, попадая в ловушку собственной неаутентичности. Примечательно, что такого рода дискурсы еще ранее возникли на «границах» европейского культурного ареала, правда, там дискурс идентичности актуализировался не столько «расколотостью» индивида, сколько «расколотостью» той культуры, к которой этот индивид принадлежал. Мотивировался данный дискурс оспариванием западно-европейских моделей центростремительного образа мира и индивидуальности как «центра» личности.

В социологической науке существует ряд теоретико-методологических подходов к пониманию феномена социокультурной самоидентификации личности. Так, в рамках структурно-функционального подхода выделяются несколько наиболее значимых теорий и концепций, среди которых социологическая теория Э. Дюркгейма и теория социальных действий Т. Парсонса. Сторонники данного подхода считают, что в любом обществе идентификационное пространство определяется существующей социокультурной ситуацией; а личностные идентификации в условиях аморфности ценностно-нормативного компонента характеризуются нестабильностью.

Представители феноменологической социологии – П. Берг, Т. Лукман, А. Шюц – значительную роль отводят субъективным представлениям индивида об обществе и его социальных нормах, осмыслению его деятельности как информационного процесса социального взаимодействия.

Основоположники интеракционизма И. Гоффман, Ч. Кули, Дж. Г. Мид и другие основывались на понятии множественной идентичности, согласно которому каждый индивид обладает определенным набором социальных идентичностей, а процесс самоидентификации личности, по их мнению, представляет собой процесс отражения (рефлексии) индивидом своих характеристик в такой форме, которая воспринимается обществом и группами, к которым субъект себя причисляет.

Сторонники интегративных социологических теорий стремятся к созданию синтезированной модели социальной реальности, сочетающей макросоциологические и микросоциологические подходы, в том числе и к идентификационным процессам. Сюда относится общесоциологическая теория П. Бурдьё, концепция баланса идентичности Ю. Хабермаса, интегративная модель социальной идентификации личности К. Дюбара и др.

Современные психоаналитические модели идентичности Дж. Марсиа, А. Ватермана являются динамичными. Внимание, прежде всего, уделяется анализу четырех типов личностной идентичности, соответствующих определенным стадиям ее развития: предписанная идентичность; диффузивная идентичность; кризис идентичности; достигнутая идентичность. Данные типы идентичности характеризуются двумя параметрами: во-первых, наличие или отсутствие кризиса – состояния поиска идентичности, во-вторых, наличие или отсутствие единиц идентичности – лично значимых идей, ценностей, убеждений.

Согласно концепции Э. Фромма, человек в современном обществе объективно находится в состоянии, предрасполагающем порвать его «первобытные связи» с природой и обрести свое «истинное» рождение, а именно «персональную идентичность». Соотнесение себя с какими-либо идеями, ценностями,

социальными группами и есть, по мнению Э. Фромма, «одна из ведущих человеческих потребностей, составляющая самую сущность человеческого бытия» [219, с. 26], формирующая также социальную идентичность человека. Э. Фромм считал, что потребность в самоидентификации укоренена в самой природе человека, исходит из самих условий человеческого существования и служит источником наших интенсивных устремлений.

Вслед за Э. Фроммом американский психолог А. Маслоу выделяет потребность человека в самоидентификации в качестве третьей базовой потребности наряду с потребностями физиологическими и социальной защищенности.

Английский психолог Э. Гидденс в работе «Современность и самоидентичность» выделяет три основных черты современности, которые одновременно являются и причинами обострения проблемы самоидентификации. Это, во-первых, крайний динамизм социальных систем – неимоверно возросшая скорость изменения всех процессов, имеющих место в обществе; во-вторых, глобализация социальных процессов – различные районы мира социально и информационно втянуты во взаимодействие друг с другом; в-третьих, появление особых социальных институтов. В связи с этим, самоидентификация человека может реализовываться на различных уровнях – индивидуальном и социальном, и в разных формах – национальной, этнической, культурной и других, отличающихся своей направленностью. В фокусе исследования Э. Гидденса находится процесс возникновения новых психосоциальных механизмов личностной идентификации, которые формируются под влиянием трансформирующихся институтов современности и, в свою очередь, трансформируют эти институты.

Близкой к позиции Э. Фромма была концепция одного из его современников Г. Зиммеля, который считал, что поведение индивида представляет собой феномен «подражания», и сделал вывод о том, что функция последнего в том, что подражание «освобождает индивида от муки выбора и позволяет ему выступать как сознание группы» [215, с. 902].

В рамках символического интеракционизма феномен идентичности трактуется согласно теории «зеркального я», основанной Ч. Кули и Дж. Г. Мидом: индивид обретает собственное «социальное я» лишь во взаимодействиях посредством «принятия отношения других к себе самому» [215] через механизм «разыгрывания и принятия роли». Опосредствующими инструментами идентификации выступают «другой», «значимые другие», «обобщенные другие». И. Гоффман в своей теории социальной драмы выделил три вида идентичностей: социальная идентичность – отражает типизацию личности другими на основе атрибутов ее групп принадлежности – «социальное я»; личностная идентичность – уникальный комплекс индивидуальных признаков данного человека, характеризующих его как объект во времени и пространстве – «физическое я»; «рефлексивное я» – восприятие индивидом своей жизненной ситуации и собственного своеобразия. Одной из главных идей интеракционизма является понятие множественной идентичности, согласно которой каждый индивид обладает определенным набором социальных идентичностей.

Концепция баланса идентичности Ю. Хабермаса рассматривает личностную и социальную идентичности как измерения, в балансе которых реализуется «я-идентичность». Наглядно данный вид идентичности можно представить как систему координат, в которой вертикальная ось представляет собой персональную, или личностную идентичность индивида, а горизонтальная – способность субъекта выполнять различные требования множества ролевых систем, к которым он принадлежит. Здесь очевидно проявляется функция адаптации, приспособления индивида к окружающей среде, в данном случае – социокультурной. Чем больше общество структурировано, чем больше оно «тотально», тем более жестко идентичности «закреплены» в сознании – это вопрос выживания индивида.

С победой в странах Запада либеральной демократии и развитием потребительского общества во второй половине XX века, ситуация радикально изменяется. Акценты смещаются в сторону самовыражения, индивидуализации, демонстрации

собственной уникальности, самореализации. Не последнюю роль в разрушении старого образа жизни индустриальных обществ сыграло бурное развитие индустрии «производства желаний» – рекламы, которая опиралась на возможности информационных технологий. Э. Тоффлер отмечал трансформацию культуры, происходящую, по его мнению, под влиянием развития информационных технологий: «мы живем в мире клип-культуры. Вместо длинных «нитей» идей, связанных друг с другом, – «клипы» информации: объявления, команды, обрывки новостей, которые не согласуются со схемами. Новые образы и представления не поддаются классификации – отчасти потому, что они... имеют странную, текучую, бессвязную форму...» [205, с. 38–39].

В данных условиях понятие «идентичность» оказывается в 1960–1970-е гг. в центре критики западноевропейской философской традиции, которую ведут критическая теория франкфуртской школы, Э. Левинас и французские постструктуралисты. Т. Адорно дезавуирует господствовавшее на протяжении столетий философствование в качестве «мышления идентичности»: это мышление систематически игнорирует «нетождественное» – непосредственность существования, не уместяющееся в рамки той или иной самотождественной «тотальности». «Философии идентичности» Адорно противопоставляет свою «негативную диалектику». Равным образом на критике идентичности (тождества) построена философия «другого» у Левинаса. Реабилитации «различия» (difference) и, более того, демонстрации его первичности посвящены работы Ж. Делёза «Различие и повторение» (1968) и Ж. Деррида «Письмо и различие» (1967).

В контексте трехстадиальной культурно-исторической модели «премодерн»-«модерн»-«постмодерн», культурной ситуации постмодерна соответствует экономическая модель постиндустриального общества, технологическая сторона которого фиксируется понятием информационного общества.

Вышедшая в 1979 г. работа Ж.-Ф. Лиотара «Состояние постмодерна» определила культуры премодерна и модерна как культуры «больших нарратив» – определенных социокультурных доминант, задающих легитимизацию того или иного типа

рациональности и языка. К «метанаррациям» Лиотар относил новоевропейские идеи эмансипации и социального прогресса, гегелевскую диалектику духа, просветительскую трактовку знания как инструмента разрешения любых проблем и т. п. В противоположность этому, «постмодернистская» культура программно ориентирована на семантическую «открытость существования» (Ж. Батай). Специфику постмодернистской культуры Лиотар усматривал в том, что в ее контексте «большие повествования утратили свою убедительность, независимо от используемых способов унификации» [183, с. 29–30].

Дискурс постмодерна имеет смысл лишь в контексте условной трехстадийной схемы членения истории (западной) культуры: «премодерн – модерн – постмодерн», с присущими им «конфигурациями эпистем» (Фуко). Для незападных культур две последние стадии повсеместно связаны с процессом вестернизации в различных ее формах: от прямой колонизации до мягкой «вестоксикации» («заражения» идеями, стандартами, эстетикой и т. п., проникшими из стран Западной Европы и США). Понятие культуры постмодернистского типа для нас есть аппликация культурологического подхода к той эмпирической социальной реальности, которая в техндетерминистских теориях артикулируется как «постиндустриальное» или «информационное общество».

«Современный мир» характеризуется амбивалентностью – это переходное состояние между переживающим упадок индустриализмом старого типа и встроенными в старую социально-экономическую систему элементами постиндустриального общества. Это нестабильное состояние, вероятно, затрагивает все локальные общества, испытавшие существенное влияние западного индустриализма и связанного с ним восприятия времени. Переходное состояние общества, в принципе, чревато как усугублением существующих проблем, дезорганизацией общества и личности, так и новым синтезом, переходом на качественно иной уровень.

Можно выделить следующие характеристики постиндустриального общества, существенно влияющие на трансформацию

идентичности: рост мобильности рабочей силы, не привязанной к офису или заводскому цеху – «новое кочевничество» (Ж. Аттали); бурное развитие информационных технологий; фрагментация массовой культуры, процесс, который Тоффлер связывал с «демассификацией» средств информации; повышение значимости для формирования общественного сознания «когнитариата» – интеллектуальных работников, оперирующих информацией (прежде всего гуманитарных технологов); превращение потребителей в подобие «класса» (консьюмитариат), обеспечивающего экономический рост путем сверхпотребления символически значимых товаров.

Культура «постиндустриализма» не становится качественно иной, это все та же развлекательная и коммерческая массовая культура, но представленная в большем количестве вариаций и в более упрощенном виде кратких сообщений – «клипов». Примеры явлений «клип-культуры»: краткий выпуск новостей, рекламный ролик, фрагмент песни или стихотворения, заголовок, сообщение SMS, мультфильм, граффити, коллаж, компьютерная графика. «Клип-культура» имеет свои функции – передавать интенсивный поток информации в сжатом виде. Новые средства информации позволяют осуществлять целенаправленный индивидуальный поиск, обмен и создание интересующей информации, и, по мнению Тоффлера, ускоряют движение общества в сторону большего плюрализма. Это «состояние радикальной плюральности» (В. Вельш) собственно и есть постмодерн.

Сам феномен постмодерна «порожден атмосферой нестабильности»: культура эпохи постмодерна ориентирована на осмысление именно нестабильности как таковой, – или, по Лиотару, на «поиск нестабильностей». Феномен «нестабильности» осмысливается постмодернистской рефлексией над основаниями современной культуры в качестве фундаментального предмета интереса: по формулировке Лиотара, «постмодернистское знание... совершенствует... нашу способность существовать в несоразмерности» [183, с. 29–30]. Постулируя отсутствие наличной организации универсума, Ж. Делез и Ф. Гваттари понимают данное состояние как открытость

различным возможностям (само)конфигурирования, фиксируемую понятием ризомы.

Постмодернистское мышление проблематизирует всякое тождество. Таким образом, если идентичность означает признание за субъектом некоего тождества, совпадение с чем-либо, тенденции постмодерна означают разрушение всяких идентичностей или превращение идентичности в перманентный процесс. Так, современные медиафилософы и футурологи А. Бард и Я. Зодерквист полагают, что «идея эпохи Просвещения о совершенном человеке как замене Бога и связанная с ней идея осознания своего «истинного я» уйдут на покой. Взамен появляется идея освобождения тела от предопределенности – возможность смены идентичности, похожей на смену одежды в зависимости от ситуации и контекста. Человек окажется в ситуации постоянного становления... постоянной переоценки ценностей без четкой цели... В сети идентичность человека будет проявляться только в текущем контексте... Индивидуум, человек цельный, уходит прочь... на его место приходит дивидуум, человек многоликий» [17, с. 187–188].

Семантический центр Западной цивилизации, в котором находится абстрактная индивидуальность, рискует остаться пустым в новых условиях. Многими признается, что «потребность в теоретическом осмыслении субъекта знания и мышления заменяется, согласно М. Фуко, потребностью в теории дискурсивных практик. Следовательно, на современном этапе идентичность представляется не столько закрепленной данностью, сколько полем пересечения и взаимодействия гетерогенных импульсов» [150, с. 112–113].

Для культуры постмодерна характерна мозаичность, когда происходит тесное переплетение и взаимовлияние институциональных изменений и внутриличностных трансформаций. Личность эпохи постмодерна прибывает в растерянности от частых трансформаций идентификационных моделей. Феномен релятивизации культурных моделей и ценностей является одновременно и результатом, и причиной постоянных социальных изменений, характерных для современных обществ.

Огромную роль в трансформации идентичности в современном мире играют информационные технологии.

Современное информационное пространство, воспроизводимое информационно-коммуникационными технологиями, прежде всего Интернетом, представляется имеющим следующие фундаментальные особенности: во-первых – оно является децентрализованным; во-вторых – антииерархичным; в-третьих – плюралистичным; в-четвертых – является открытой системой. Соответственно можно допустить, что ментальность под влиянием информационно-коммуникационных технологий будет иметь ряд вышеуказанных особенностей.

Данный нелинейный и плюралистический способ организации целого современная философская мысль фиксирует с помощью понятия ризомы. Инструментом (моделью) для интерпретации ризоматических объектов является «карта» – понятие номадологической философии, которое предполагает принципиальную возможность нелинейных интерпретаций, то есть карта «целиком ориентирована на проведение опытов, связанных с реальностью» [69].

Карта является открытой, «она объединяет все свои измерения, она подвижна, переворачиваема, восприимчива к изменениям» [69]. Для номадологии характерно противопоставление «карты» и «кальки». Под калькой понимают такую форму организации предметности, которая ориентирована только на воспроизведение собственной структуры: линейная логика – это «логика кальки и репродукции» [69].

В контексте обозначенных выше особенностей информационного пространства, логика калькирования культурных текстов представляется сомнительной, поскольку принципиально палимпсестная и гипертекстуальная структура электронной информационной среды способствует продуцированию интерпретаций и отсылает к новым текстам. Таким образом, адекватной моделью для репрезентации идентичности в современном информационном обществе является «карта», которая вместо семантического центра имеет много «выходов» – ценностных стереотипов, которые возникают в процессе

членства в сетях, изменяются под влиянием обратной связи с сетью.

Состояние современной культуры в значительной степени соответствует следующим основным особенностям информационного общества, создаваемого посредством информационных технологий:

- стремительное изменение информационного контекста ведет к фрагментарному, не системному восприятию информации и, как следствие, – к отсутствию стабильной картины мира;
- возможность свободного моделирования собственного образа в виртуальном пространстве;
- гипертрофированная роль телекоммуникаций в процессе формирования потребительских, эстетических, мировоззренческих и других предпочтений населения; при этом навязанные разными источниками стереотипы могут конфликтовать между собой;
- информационная перегрузка ведет к дезориентации настроенного на системные представления о мире, но способствует распространению открытости к постоянным переменам;
- отношения технических, а следовательно, и социокультурных единиц сетевого пространства являются в значительной степени антииерархическими и хаотичными.

Таким образом, для создания объяснительной модели социокультурной идентичности человека, как минимальной единицы современной «массы», адекватным представляется использование делезианских концептов «ризомы» и «тела без органов». Ж. Делез и Ф. Гваттари провозгласили децентрализованность и антииерархичность системы ценностей в качестве фундаментальных характеристик современного мира. Теми же характеристиками они наделяют и бытие человека. Понятие «ризома» вводится ими с целью противопоставления замкнутым, жестким, статичным линейным структурам нелинейного корня ризомы, который может развиваться куда угодно и принимать любые конфигурации. Делез и Гваттари определили несколько основных принципов, которые характеризуют ризоматическую среду: принцип связи и гетерогенности, принцип множествен-

ности, принцип незначущего разрыва, принцип картографии и «декалькомании». Концепт «тела без органов» предполагает ситуативное образование элементов структуры (органов), в соответствии с текучим состоянием системы, которая постоянно изменяется [69].

Согласно Э. Тоффлеру «мы не можем изменить все наши средства коммуникации и ожидать, что как народ останемся неизменными. Революция в средствах массовой информации приведет к революции в психике... Сейчас мы не получаем готовую ментальную модель реальности, мы вынуждены постоянно формировать ее и переформировывать...» [205, с. 23–24].

Данная культурная ситуация, именуемая постмодерном, характеризуется «многообразием, отсутствием догм и жестких правил, динамичностью, «текучестью», изменчивостью социальных, экономических, культурных структур» [98] и требует адекватного подхода к изучению идентичности современного человека. Так, согласно П. Рикеру, адекватным при анализе проблемы идентичности является рассмотрение ее «через литературные категории повествования, интриги повествования, хронологии событий, конфигурации повествования». Он, с одной стороны, анализирует личность в потоке внешних событий и обстоятельств как литературного персонажа, вводит в связи с такой аналогией понятие «повествовательной идентичности». С другой – выделяет важную роль повествования для «проигрывания» обыденных, но вымышленных, ситуаций реальной личности» [98].

Согласно Лиотару, «личность... не изолирована, а «встраивается в сложную и мобильную, как никогда, ткань отношений», представляя собой «узловые» точки, через которые проходят сообщения и опыт... Так, личность становится децентрированной, лишенной свойства цельности своего «я», существующей только как изменчивая сумма этих сообщений. Тем не менее, личность может влиять на те сообщения, которые проходят через нее, независимо от того, какую позицию она занимает: отправителя, получателя или референта. Подобное влияние, по мнению Лиотара, происходит посредством «языковых игр».

Выступая с критикой основных концептов классической западной философии, к которым относится и концепт «идентичности», он писал о разрушении «большого нарратива», т. е. единой языковой игры модернисты, и переходе к множеству языковых игр. Именно языковые игры образуют социальную связь и задают множественность идентичностей» [98].

Дробление не означает исчезновение, «смерть» идентичности как явления, как минимум по причине ее функциональной необходимости. Во-первых, идентифицировать, соотносить себя с определенной социокультурной реальностью необходимо для удовлетворения практически всех потребностей. Во-вторых, быть идентифицированным значит быть воспринимаемым в пространстве отношений определенным образом. В пределе, утрата идентичности означала бы невозможность быть воспринимаемым в качестве представителя *homo sapiens*.

Расщепление индивидуальных и размывание коллективных идентичностей – реакция на хаотичность культуры постиндустриализма, механизм адаптации к новым правилам информационного обмена.

Идентичность человека модерна проявлялась в конфликте, прежде всего, коллективной и личностной идентичности, в требовании прав и свобод, а также в поиске форм общественного бытия, соответствующих установкам массового сознания наций и классов.

Постмодернистский человек – палимпсест знаков-идентичностей, принципиально не дифференцированных на форму и содержание.

Постмодернизм осуществляет радикальную переоценку ценностей эпохи модерна, легитимируемых ими исторических проектов, но взамен не предлагает ничего определенного.

Осознание опосредованности мышления семиотическим механизмом, в силу чего мир открывается человеку как текст, «влечет за собой продуцирование нового концепта письма, – отрицающего логоцентризм, трансформирующего структуру в ризому, делающего значение незамкнутым, вероятностным, ветвящимся, множественным» [169, с. 685].

Примечательно, что, возможно, впервые в истории современная эпоха делает идентичность предметом произвольного конструирования, предметом творчества. Как отмечал С. С. Хоружий, М. Фуко использовал для обозначения этого процесса термин «практики себя» и «техники себя». Мишель Фуко во всей истории практик себя на Западе выделил период эллинистической культуры I–II вв. и определил его как «золотой век практик себя». Особенность современной западной культуры в отсутствии обязательных критериев для легитимных практик, в их произвольности и потенциально бесконечном разнообразии.

Практики себя у Фуко – это «некоторые процедуры, существующие, безусловно, в любой цивилизации, предлагаемые или предписываемые индивидам для закрепления их самоидентичности, ее поддержания или изменения; и возможные благодаря отношениям владения собой или познания себя». Кроме того, это «намеренные и отрефлектированные практики, посредством которых люди не только устанавливают для себя правила поведения, но и стремятся преобразовать самих себя, измениться в своем уникальном бытии, сделать свою жизнь собственным произведением». В них лишь один общий знаменатель: нет сомнений, что «практика себя» – это практика ауто-трансформации субъекта [231, с. 23–25].

Согласно С. Хоружему, практики себя, в отличие от простых техник себя, имеют более сложную телеологию: это – «направленные трансформации, которые определяются некоторой заданной общеантропологической целью. В одном случае эта цель обозначена как конституирование (обретение, хранение, смена) идентичности человека, в другом – как обеспечение «доступа к истине». Эта формулировка туманна, но Фуко ее раскрывает: имеется в виду «преобразование субъекта с целью сообразования его с истиной» – стало быть, преобразование в некое состояние, «сообразное с истиной». Это очень особое состояние – такое, которое «придает завершенность субъекту... позволяет ему сбываться». В нем он предстает, очевидно, как «истинствующий», «истинный субъект» – иными словами,

предстает «истинным собой». Становление субъекта «сбывшимся», «получившим завершенность» есть конституирование субъекта – и мы заключаем, что и в данном случае цель и суть практики себя указываете тоже в конституировании субъекта, его личности и идентичности; причем конституция дополнительно характеризуется своим отношением к истине: конституирование субъекта есть его становление «истинным собой» [231, с. 24–27].

Становление истинным собой предполагает определение себя в качестве такового, а priori или a posteriori. А определить себя – значит и назвать себя, выразить (отрефлексировать в языке). Но культура постмодернистского типа принципиально лишена такого «телоса». Постмодерн не предлагает проекта, а сопологает проекты, и в этом смысле он не активен, но пассивен.

Таким образом, открывается горизонт реконструкции субъекта на новой основе: вместо познания/преобразования и сартровского творения-выбора – поливариантное ситуативное конструирование (палимпсест идентификационных конструкторов).

Творчество самого Фуко не дает повода говорить о возвращении к идее субъекта. «Субъективация, но не субъект»: такой характер субъектологии позднего Фуко неумолимо утверждал и отстаивал также Делез, немало писавший и говоривший о творчестве Фуко после его смерти. Он повторяет, что Фуко «никогда не возвращался к субъекту», что у него «субъективация без субъекта», «субъект без идентичности», «ансамбль безличных сил» и т. п.; наконец, что «Фуко говорит о субъективации как о процессе и о «Я» как об отношении (отношении к своему Я)». Однако «субъективация» – не слишком определенное, размытое понятие; и Делез прилагал все усилия к тому, чтобы убедить: в дискурсе Фуко субъективация предельно далека от классического субъекта, она не удерживает ровно никаких его предикатов, не несет никаких личностных характеристик. «Субъективация – это производство модусов существования или стилей жизни... то, что Ницше

называл изобретением новых жизненных возможностей» [231, с. 29–31].

«Технологии себя» в современном мире тесно связаны с технологиями производства желаний, мыслей и эмоций: рекламой, PR-технологиями, маркетингом и т. п. Хаос электронных импульсов коммерческой информации – эманация «субстанции» рынка как глобального процесса обмена символов – трансформирует мир человека и теоретически может вообще обойтись без него.

М. Фуко неоднократно подчеркивал, что постмодернистские тенденции превращения языка в замкнутую, самодостаточную и самоосознающую цельность ставят под вопрос центральное место человека как в системе «бытие – мышление», так и во всей современной культуре. Фуко подчеркивает: «...человек не является ни самой древней, ни самой постоянной из проблем, возникавших перед человеческим познанием. Взвзв... европейскую культуру с начала XVI века, – можно быть уверенным, что человек в ней – изобретение недавнее... И конец его, может быть, недалек. Если эти диспозиции исчезнут так же, как они некогда появились, если какое-нибудь событие... разрушит их, как разрушена была на исходе XVIII века почва классического мышления, тогда – можно поручиться – человек исчезнет, как исчезает лицо, начертанное на прибрежном песке» [222, с. 18–23].

Постмодернистская эпистема «вносит хаос в порядок» (Ж. Жарри) идентичности модерна на бессознательном уровне, а ультралиберальная социокультурная парадигма констатирует его на уровне сознания и культуры.

Новая парадигма номадического, деконструктивистского мышления, где всякое тождество «ускользает», делает проблематичным само понятие идентичности, заменяя его процессами идентификации. Отсюда необходимость выработки новых подходов для «позитивного» анализа данного феномена. Это – проблема метода. Вторая проблема, точнее горизонт проблем – этика. Если человек как тождество и носитель «человеческого» более невозможен, то что это означает фактически?

По оценке С. Хоружего [231], в последних интервью и статьях М. Фуко «вся Территория Человека предстает как территория субкультур-меньшинств... вместе с «большинством», из дискурса исчезает и определенная группа или класс понятий – обобщающие, универсализующие антропологические предикаты, такие как «Человек как таковой», «всеобщий человек» (важное понятие у Кьеркегора), универсальность человека, общечеловечность и т. п. Вне зависимости от проекта Фуко («Герменевтики субъекта»), в современном антропологическом дискурсе подобные понятия уже заметное время приобретают архаическое звучание и употребляются все меньше; однако прямого отказа от них не заявлялось. Такой отказ знаменует определенную грань в истории Человека, развитии его отношений с самим собой: это заметный шаг в направлении, ведущем к расчеловечению и постчеловеку» [222, с. 23–25].

С. Хоружий именует данный антропологический и социологический дискурс неотрайбалистским. В его основе – «принцип удовольствия: каждое племя-субкультура самоопределяется по своему способу получать удовольствие» [231]. По причине радикальности отбрасывания фундаментальных признаков «традиционной» антропологии данный тренд представляется российскому философу явно постчеловеческим.

Принцип удовольствия – вне моральных ценностей (не случайно Фуко заявлял о своем «нищезанстве»), он самодетерминирован, он сам есть ценность и он является конституирующим фактором для гедонистических субкультур.

С. Хоружий упоминает субкультуру геев, садомазохистов, наркоманов. Список открыт. В принципе «любой способ получать удовольствие может быть ядром субкультуры эстетики существования, если только его адепты не формализуют и не институционализируют его, а, творчески развивая, делают из него произведение искусства. Могут быть, видимо, субкультуры каннибалов, охотников за черепами, серийных убийц... – так ли уж они далеки от радостно одобряемых садистов? Нигде, ни намеком философ не говорит, что должна быть хоть где-то, хоть

какая-то грань запрета, непреступаемая черта – напротив, признание такой черты противно всей логике его мысли. Да, человек должен себя подвергать суровым самоограничениям, но – только имманентным и только сам; и Шестая Заповедь, «Не убий», неприемлема, как и все другие, за то что заповедь, независимо от содержания. Как видим, эстетика существования имплицитно новое структурирование человеческого сообщества, на субкультуры специфического рода. Их специфичность в том, что они конституируются способом получения физического удовольствия, т. е. сугубо биологическим и антропологическим принципом» [222, с. 31–32].

Принцип удовольствия становится здесь отличительной чертой человеческого бытия, способом существования и конституирования человека. Гедонистические субкультуры-меньшинства имеют «отличительное свойство, подчеркиваемое Фуко: они принципиально вне-институциональны, не связаны ни с какими институциями общества, не учреждают своих и не подчиняются существующим. При таких свойствах, в них можно видеть человеческие породы или племена; и можно сказать, что в своем социальном измерении, проект эстетики существования являет собою некий неутрайбализм» [222, с. 31–32]. Заметим, что эта «неутрайбалистская модель» имеет также характерное антропологическое отличие. Ее базовое понятие субкультуры соответствует, очевидно, социологическому понятию «меньшинства», которое тут становится и антропологическим понятием; антропология, отвечающая проекту эстетики существования, есть «антропология меньшинств» [222, с. 33–34].

Следовательно, в данном контексте, идентификация стремится ограничиться рамками индивидуальной и субкультурной тождественности, но не более. В то же время, сами субкультурные образования, принадлежность к ним не есть нечто постоянное. Представляется, что они есть модусы бытия бодрийеровской массы, лишенной однозначных свойств, неопределенной.

Глобализация, по мнению некоторых исследователей, «требует «переформирования» картины мира всех национальных

культур для создания новых глобальных ценностей. Динамика, напор, агрессия, создание внешне привлекательных, но трудно реализуемых социальных моделей и культурных типов западного общества столь велики, что процесс «переделки» национальной исторической идентичности в «незападном» мире уже запущен» [183, с. 30].

Данная тенденция особенно проявляется среди молодежи, «где традиционные ценности уже не столь укоренены, высока степень восприимчивости к новациям и изменениям (в качестве примера приведем распространение среди молодежи разных стран и народов рэп-культуры, соотнесение себя с гражданами другой страны, более привлекательной по уровню и качеству жизни, культурным моделям, устоявшимся системам социальных взаимодействий, что иногда даже порождает отказ от «родной» социальной системы, смену гражданства и прочее)» [183, с. 29]. В этой связи воспитательно-патриотические, социально-интегрирующие и прочие политические функции образования в их традиционном понимании оказываются под вопросом.

Следует отметить «технологизацию» идентичности и ее неразрывную связь с удовольствием, эстетикой, коммерцией и творчеством, помещенными в информационно-технологическую оболочку современного мира. Возможные стратегии идентификации в данном контексте можно условно разделить на три группы с возможными вариантами: сознательное принятие «правил игры» и сознательное творчество себя; маргинализация (бессознательный конформизм, растворение в массе, потребляющей удовольствия, созерцающей экранное «ничто»), бунт (отстаивание альтернативного проекта).

Подводя итог исследования образования в условиях трансформации современного мира, мы подчеркиваем, что в новейших теориях образования заключен огромный объяснительный потенциал. Представители философии образования совершенно справедливо обосновывают полипарадигмальность теоретических подходов к исследованию современных тенденций

в развитии образования. В качестве основных методологических ориентаций, имеющих модернизационный импульс, мы выделяем: во-первых, особенности образования в Украине на пути перехода к постмодерну; во-вторых, факторы развития социального партнерства в сфере образования; в-третьих, формирование новой идентичности субъектов образовательного процесса в контексте постмодернистской культуры.

Раздел II

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ: ПАРАДОКСЫ РЕФОРМ И ВЕКТОРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ

2.1. Тенденции европеизации образования в Украине в фокусе философии образования

Интеграция Украины в общеевропейское образовательное пространство выдвигает новые требования к функционированию и развитию системы образования. Отечественное образование не в полной мере отвечает требованиям формирования модели личности гражданского общества, демократизации и открытости. Поэтому в рамках системы образования важно сформировать ценностные ориентации, способности и мотивы поведения людей, которые будут творить новые социальные реалии. Особую актуальность в условиях современной социальной динамики приобретает выявление тенденций развития образования в Украине и разработка направлений трансформации в контексте его европеизации.

Место образования в жизни общества во многом определяется той ролью, которую играют в общественном развитии знания людей, их опыт, умения, навыки, возможности развития профессиональных и личностных качеств. Эта роль стала возрастать во второй половине XX века, принципиально изменившись на рубеже веков. Информационная революция и формирование нового типа общественного устройства – информационного общества – выдвигают информацию и знание на передний план социального и экономического развития. На конференции «Ключевые тенденции в высшем образовании в XXI веке», проходящей под эгидой ЮНЕСКО и ООН в 2009 г. было отмечено, что сейчас происходит системное изменение

роли образования и науки в жизни общества, характеризующееся: 1) глобализацией образовательного и научного пространства, размыванием национальных границ в среде образования; 2) экспоненциальным ростом спроса на высшее образование (феномен «массификации»); 3) появлением общества знаний вследствие его «цифровизации» и «наукоемкости»; 4) значительным изменением роли и функций университетов в обществе [53].

Состояние образования в Украине сложно и противоречиво. С одной стороны, оно стало одной из самых важных сфер человеческой деятельности, огромные достижения в этой области легли в основу грандиозных социальных и научно-технологических преобразований в Украине. С другой – расширение сферы образования и изменение ее статуса сопровождаются обострениями проблем в этой сфере, которые свидетельствуют о кризисе образования. И, наконец, в последние десятилетия в процессе поисков путей преодоления кризиса образования в Украине происходят радикальные изменения в этой сфере и формирование новой образовательной системы.

Изменения в сфере образования неразрывно связаны с процессами, происходящими в социально-политической и экономической жизни мирового сообщества. Именно с этих позиций попытаемся выделить и проанализировать основные тенденции мирового образования.

▪ *Переход от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности.* Суть этого перехода заключается не только в смене приоритетов: от государственного заказа на подготовку специалистов к удовлетворению потребностей личности. Новая концепция предусматривает индивидуализированный характер образования, который позволяет учитывать возможности каждого конкретного человека и способствовать его самореализации и развитию. Это станет осуществимым посредством разработки разных образовательных программ в соответствии с разными индивидуальными возможностями как учащихся, так и преподавателей. Важным фактором в этом направлении развития образования является формирование у учащихся умений учиться, умений самостоя-

тельной когнитивной деятельности с использованием современных и перспективных средств информационных технологий.

▪ *Концепция непрерывного образования. Образование взрослых.* Школьного и даже вузовского образования сегодня уже надолго не хватает. Президент корпорации Дженерал Моторс говорит об этом так: «Нам нужны специалисты не с четырех и даже с шестилетним, а сорокалетним образованием». Развитие концепции непрерывного образования, стремление реализовать ее на практике обострили в обществе проблему образования взрослых. Произошло радикальное изменение взглядов на образование взрослых и его роль в современном мире. Оно рассматривается сейчас как магистральный путь преодоления кризиса образовательной системы, формирования адекватной современному обществу системы образования.

▪ *Превращение знания в товар. Развитие рыночных отношений в сфере образования.* Превращение знаний в основной общественный капитал, возрастание выгод, связанных с получением знаний, заключается в том, что выгоды от него получает человек, который потребляет этот товар, общество в целом и конкретные предприятия. Отсюда вытекают основания для смешанного финансирования образования, развитие рыночных отношений в этой сфере.

Перечисленные тенденции определяют основные направления в развитии новой образовательной системы. Принципиальное отличие этой новой системы от традиционной заключается в ее технологической базе. Технологические элементы крайне неразвиты в традиционном образовании, которое опирается в основном на обучение «лицом к лицу» и печатные материалы. Новая образовательная система ориентирована на реализацию высокого потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий. Именно технологический базис новых информационных технологий позволяет реализовать одно из главных преимуществ новой образовательной системы – дистанционное обучение.

Стратегия развития современного образования должна быть ориентирована не только на подготовку специалистов в

традиционных сферах деятельности, но и на формирование контуров цивилизации, способной разрабатывать и реализовывать эту стратегию. Система образования стремительно интегрируется в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается системными изменениями образования в направлении отбора лучших мировых образцов, повышающих качество функционирования и развития всех систем совершенного общества, улучшающих жизнедеятельность человека. Вместе с тем система образования, являясь одним из оснований национальной безопасности государства и его граждан, не может принимать мировые новации, неадекватные перспективам развития общества в XXI веке, не обеспечивающие суверенитет в политической, экономической, культурной сферах.

На образование в Украине существенное влияние оказывает то, что она являет собой связующее звено между Западом и Востоком, между традиционной и технократической цивилизациями, между ценностями свободы и равенства, что выражается в идеале социальной справедливости. Преодолевая крайности воинствующего индивидуализма и казарменного социализма, космополитизма и религиозно-националистического экстремизма, Украина пытается внести свой вклад в укрепление статуса гуманистических и экологических ценностей. В связи с этим миссия образования и воспитания как раз и состоит в том, чтобы в рамках формального и неформального образования формировались цивилизационные ценности, ориентации на добрососедские отношения с Россией, толерантность в отношении других культур и народов.

Основной задачей образования наряду с социализацией, профессионализацией и самореализацией выступает развитие национального самосознания человека. Образованность человека выступает как самостоятельная ценность, но при этом личности должны быть свойственны такие качества, как патриотизм, гражданская активность и ответственность, толерантность к проявлению национальных, региональных, индивидуальных особенностей культуры, к вероисповеданиям других людей

и народов. Украинские ученые В. П. Андрущенко и В. Л. Савельев, рассматривая концептуальное поле образовательной политики, выделяют *европеизацию* как одну из основных тенденций современного общественного развития и предлагают «распаковать» эту мета-теорию, разработанную зарубежными учеными (С. Ахола, М. Джернек, А. Маршалл), то есть европеизировать образование, трактовать ее как «европейский ответ на вызовы глобализации и интернационализации» [6, с. 62–71]. «Под европеизацией образования следует понимать осуществление интеграции национальных систем образования в единое европейское образовательное пространство, основанное на такой саморефлексии национальной системы образования, которое, базируясь на национальной идентичности и своеобразии, включает в качестве компонента европейское самосознание. Европеизация, как процесс социокультурной образовательной модернизации, – это источник идей, смыслов, замыслов, начинаний, проектов для национальных образовательных систем, в том числе, для образовательных систем стран СНГ» [1, с. 65].

В контексте решения задач европеизации украинского образования важными остаются на сегодняшний день проблемные зоны, требующие внимания и анализа:

- 1) проблема самоорганизации и ответственности общественных структур гражданского общества;
- 2) отсутствие системного подхода к преобразованиям;
- 3) формальный подход к преобразованиям.

Не вызывает сомнения, что для эффективной реализации гуманитарной политики в гражданском обществе необходимо определить его формирование как одного из ожидаемых результатов реализации гуманитарной политики государства, при котором власть должна быть поделена между политиками и гражданским обществом; самостоятельность университетов и других центров научно-гуманитарного производства должна быть неоспоримой. Принципиально важной видится и координация программы развития гуманитарной сферы с программами развития других сфер жизнедеятельности общества.

За годы независимости Украина неоднократно предпринимала попытки модернизировать систему высшего образования, ориентируясь, прежде всего, на подготовку нового человека, которому предстоит жить в объединенной Европе. Но реалии действительности свидетельствуют об отсутствии европейского самосознания значительной части украинской студенческой молодежи.

Дискурс европеизации, с точки зрения поиска подходов к изучению реальностей гуманитарной политики в образовании, предполагает ускорение введения евростандартов в систему высшего образования без утраты лучших традиций украинской высшей школы. Концепция гуманитарной политики обусловлена европейским выбором Украины, что определяет ее мировоззренческие, правовые, культурно-информационные и моральные ориентиры.

Важнейшими проявлениями гуманитарной политики в контексте европеизации высшего образования являются: интеграция Украины в европейское образовательное пространство; упрочение конкурентоспособности страны в образовательной сфере; создание благоприятных условий для обучения иностранных граждан в учебных заведениях Украины; дальнейшее внедрение в высшее образование требований Болонского процесса; нормативная, организационная и финансовая поддержка университетской автономии; развитие академических свобод [100].

Идея европеизации высшего образования должна найти свое воплощение в основной цели политики в Украине с тем, чтобы ориентировать общественность на создание условий для осуществления европеизации и развития человеческого потенциала в контексте выработки европейского самосознания [158, с. 57]. При этом следует учитывать, что новая система управления образованием в Украине утверждается как *государственно-гражданская*. Она должна учитывать также и региональные особенности, тенденции к автономности вузов, конкурентности образовательных услуг, их ориентации не на воспроизведение, а на развитие. В современный период развития личности

необходима разработка и внедрение инновационных технологий обучения на основе методического совершенствования и модернизации учебного процесса, эффективной организации обучения и управления им, активизации и интенсификации деятельности студентов.

Важным направлением государственной политики по отношению к молодежи должна быть ее нацеленность на адаптацию специалистов к будущей трудовой деятельности. Необходимо дать возможность молодым людям самостоятельно, за счет своей трудовой деятельности, обеспечить уровень доходов, достаточный для проживания и содержания семьи. Это один из основных принципов социальной защиты, на базе которого должна осуществляться политика в условиях становления рынка. Целесообразно также создать условия для вторичной занятости и самозанятости молодежи и ее социальной мобильности.

В обществе должна быть непрерывная образовательная интенция. Поэтому существенно меняется роль высшего учебного заведения. Согласно Хартии 1988 г., университеты должны позиционироваться вне власти и над властью, быть интеллектуально-моральными центрами общества, генерировать новые знания, модели гражданского общества, образцы культуры и демократии [207, с. 58–61].

Современным учебным заведением является то, которое: во-первых, притягивает к себе больше, чем другие, своей способностью быстрее и эффективнее решать назревшие в образовании проблемы; во-вторых, является значимым как образец максимального воплощения требований к образованию; в-третьих, является авангардом среди высших учебных заведений в адаптированности к новым социокультурным и социально-экономическим условиям [56].

Вуз является необычной, с позиций менеджмента, организацией, поскольку он реализует одну из фундаментальных социальных функций обучения. Поэтому вуз теснее, чем любое производство, связан с институциональными нормами и ценностями, которые сами по себе уже содержат определенные

знания, отражающие общественно значимые представления. В то же время важно учитывать, что современная высшая школа выступает в качестве инструментальной рационализации (по М. Веберу). Она одновременно и нивелирует ценности, и продуцирует их (по крайней мере речь идет о тех из них, которые создают образовательную реальность, определяют ее функционирование и объясняют смысл этого для общества).

Такое понимание роли вуза нашло свое отражение в развитии *институционального подхода* к образованию, выступающего в качестве ценностно-нормативных формальных и неформальных норм и правил, а также механизмов, обеспечивающих их соблюдение. Особую актуальность институциональный подход приобретает в современной ситуации резкого повышения инновационной педагогической активности [56].

Жизнь в условиях демократии, рынка, новейших научно-информационных технологий становится неотвратимой перспективой. Все это делает своеобразный вызов образованию, обуславливает потребность его радикальной модернизации в плоскости обеспечения качественных образовательных услуг. Такая установка способствует утверждению стратегии опережающего инновационного развития образования и науки, обеспечения условий для развития, самоутверждения и самореализации личности на протяжении всей жизни.

Эта стратегия должна быть нацелена на решение тех проблем в системе образования, которые на сегодняшний день являются наиболее болезненными и актуальными. Нам представляется, что в перечень таких проблем, в первую очередь, входят следующие:

- недоступность качественного образования для отдельных категорий детей и молодежи, особенно для детей с особыми потребностями, к которым относятся инвалиды, дети-сироты и дети, лишенные родительской опеки;
- неполное удовлетворение образовательных потребностей населения в получении дошкольного образования, в том числе компенсирующего;
- наличие объектов, строительство которых не закончено,

или не завершено восстановление ранее закрытых учреждений образования;

- недостаточное обеспечение современных общеобразовательных учебных заведений учебными компьютерными комплексами и мультимедийными системами для организационного процесса и управленческой деятельности;

- не в полной мере обеспечен бесперебойный подвоз детей и учителей школьными автобусами к учреждениям образования сельской местности и в обратном направлении;

- низкая социально-экономическая привлекательность труда научно-педагогических специалистов, большой объем учебной нагрузки преподавателей, тенденция к совмещению основной профессиональной деятельности с другими видами деятельности;

- недостаточность интеграции науки с учебным процессом в большинстве высших учебных заведений, что тормозит необходимую подготовку высококвалифицированных специалистов;

- разрыв между потребностями в высококвалифицированных специалистах на рынке труда и качеством подготовки таких специалистов в высших учебных заведениях;

- ограниченное финансирование науки;

- физическое и моральное устаревание материально-технической базы;

- недостаточная социально-экономическая привлекательность научно-технической деятельности;

- отсутствие действенного механизма внедрения инновационных разработок и проектов.

Для того чтобы справиться с такими фундаментальными проблемами, по нашему мнению, необходимо сосредоточить усилия на повышении роли профессионального (академического) самоуправления высококомпетентных команд научно-педагогических кадров. Именно сообщество ученых и преподавателей, предметные профессиональные ассоциации должны принимать участие в выработке стратегических направлений развития образования и науки, предлагать тактические шаги по их реализации в образовательной практике, а также контролировать качество образования.

Чтобы отвечать современным требованиям, необходимо: во-первых, создать такие условия, чтобы потребности развития страны и регионов были в центре политического видения и принятия решений; во-вторых, способствовать решению проблем, возникающих в связи с глубокими преобразованиями на рынке труда, развивать предпринимательский дух благодаря мероприятиям, направленным на обеспечение адекватной подготовки, действовать таким образом, чтобы предприятия ставили в центр экономической активности заботу о человеке и обществе, а не только собственные императивы; в-третьих, создать мощную «образовательную цепочку» с другими ступенями системы образования; в-четвертых, рассматривать студентов и преподавателей как активных участников этого процесса и как человеческие ресурсы, управление которыми должно осуществляться в соответствии с принципами равенства возможностей; в-пятых, суметь сохранить, распространить и обогатить культурное наследие для достижения универсальных ценностей через плюрализм проявлений культуры; в-шестых, стремиться к значительно большей гибкости в возможностях получения подготовки, идти навстречу всем, везде и всегда таким образом, чтобы образование всегда было доступно для человека на протяжении всей его жизни [106, с. 216].

Образование – это источник инновационного потенциала нации, важнейший элемент формирования человеческого капитала, это сфера деятельности, где необходимо воспитывать будущих специалистов в духе приоритета инновационного аспекта развития, где может осуществляться трансформация общественных ценностей в направлении приоритетности творческой работы.

В Украине осуществляются шаги относительно обеспечения ускоренного, опережающего инновационного развития образования, а также создаются условия для самоутверждения и самореализации личности в течение жизни. Систему концептуальных идей и взглядов на стратегию и основные направления развития образования определяет Национальная стратегия развития образования в Украине на 2012–2021 годы. Однако

теоретико-методологические проблемы правовых отношений в отрасли образования, психолого-педагогические вопросы и мотивация соблюдения норм законодательства на исполнительном и личностном уровнях каждым субъектом правовых отношений нуждаются во внимательном изучении и принятии соответствующих решений [106, с. 7–8].

Основными *приоритетами в решении проблем модернизации образования* в Украине являются: европейский уровень качества и доступности образования; духовные ориентиры образования; демократия в образовании; повышение социального статуса педагогов; развитие общества на основе новых знаний [106, с. 227].

На сегодняшний день на передний план выходят задачи обеспечения европейского уровня качества образования и его доступности. *Качество образования* является национальным приоритетом и предпосылкой национальной безопасности страны, выполнения международных норм и национального законодательства относительно реализации конституционных прав граждан Украины на получение качественного образования. Проблема качества подготовки специалистов всегда являлась весьма актуальной, а в период перехода к рыночным отношениям стала крайне острой в силу следующих причин: ликвидация государственного распределения выпускников вузов; неустойчивость рынка труда; сокращение госбюджетного финансирования образовательной и научной деятельности; снижение мотивации к овладению «непрестижными» специальностями.

В сфере высшего образования Украины четко определились следующие *тенденции*: 1) расширяется разнообразие форм и направлений подготовки кадров, растет объем выпуска специалистов рыночного профиля по новым специальностям, которые ориентируются на платежеспособный спрос со стороны населения; 2) растет роль негосударственного образования и усиливается конкуренция между учебными заведениями в борьбе за потребителя. Часто вузы проводят самостоятельные исследования рынка услуг в сфере образования, на этой

основе разрабатывают оригинальные образовательные программы; 3) развивается менеджмент образования, что способствует улучшению кадрового потенциала учебных заведений, расширению возможностей использовать современные методики обучения (семинары-тренинги, компьютерные технологии и др.), интеграции учебных заведений в различные образовательные комплексы (колледж – университет, лицей – колледж – университет); 4) повышается уровень доступности высшего образования; 5) улучшается техническое обеспечение процесса преподавания, в частности, внедряются электронные учебники, виртуальные средства обучения, современные системы руководства процессом образования на базе программ дистанционного обучения.

Анализ украинского образования показывает, что актуальной проблемой развития вузовского образования является проблема соответствия образовательных систем потребностям развития цивилизационных и культурных процессов. В качестве *стратегических направлений совершенствования образования* Украины вполне оправданно признаны следующие: во-первых, усиление ценностных аспектов имеющейся системы образования и превращение ее в средство подготовки всего населения к новым условиям жизни и инструмент развития экономического могущества государства, формирования гражданского общества; во-вторых, внедрение в структуру и содержание образования изменений, ориентированных на создание нового менталитета и компетентности, необходимых для успешных действий в демократической и правовой Украине с регулируемой рыночной экономикой; в-третьих, повышение международного рейтинга образования Украины и его равноправная интеграция в европейское и мировое образовательное пространство.

Перспективы социокультурного развития человечества предъявляют новые требования к функционированию и развитию системы образования. Сегодня образование уже не может оставаться узким придатком экономики, направленным на подготовку специалистов для разных сфер человеческой

жизнедеятельности. Оно должно стать основным генератором культурных ценностей и ориентаций деятельности для каждого отдельного человека и для общества в целом. Именно образование должно создать условия для опережающего проектирования социальных реальностей. Поэтому в рамках системы образования важно сформировать ценностные ориентации, когнитивные способности и мотивы поведения людей, которые будут создавать новые социальные реалии. Важной задачей философов остается выявление потенциала философии образования для разработки парадигмальных аспектов формирования и функционирования системы образования в современном обществе и разработка конкретных направлений трансформации этой системы в соответствии с реалиями информационного общества.

Отечественное образование не в полной мере отвечает требованиям формирования модели личности гражданского общества, демократизации и открытости. На сегодня образовательная система Украины не может эффективно выполнять свою основную функцию – формировать творческие силы общества. Формат учебно-воспитательного процесса в силу определенных системных трудностей не сориентирован на всестороннее развитие личности, удовлетворение ее нужд, обеспечение запросов общества и рынка труда конкурентоспособными компетентными и ответственными специалистами.

Недостаточная эффективность образования в Украине, по нашему мнению, обуславливается многими объективными и субъективными факторами, среди которых отдельным блоком нужно выделить проблемы методологического и методического характера: 1) слабая компетентностная направленность образования; 2) проблемы несоответствия содержания образования принципам ориентации на будущую профессию и потребностям рынка труда; 3) перегруженность учебных программ фактическим материалом; 4) отсутствие выбора программ; 5) низкое качество учебников; 6) неэффективность внедрения образовательных инноваций; 7) низкая мотивирующая и мобилизующая роль методов преподавания. Мы поддерживаем позицию В. Г. Кременя, который выделяет два основных недостатка

образования в Украине. Во-первых, хотя это образование и высокого уровня, однако оно остается образованием индустриальной эпохи. Во-вторых, по стилю отношений в учебном заведении между субъектами учебного процесса оно в значительной мере остается советским с его абсолютизацией коллективности, авторитарной педагогикой, невнимательностью к индивидуальному развитию человека [106, с. 4–5].

За последние два десятилетия, к сожалению, была утеряна культурная роль образования как механизма формирования и трансляции целостного научного мировоззрения. Чаще всего его подменили пересказом вырванного из контекста культуры конкретного знания. С учетом этого в последние годы из стен наших школ и вузов выходят в наилучшем случае готовые потребители материальных благ, в сознании которых не сформирована установка на ответственность за судьбу собственной семьи, общества, народа. Как следствие – криминализация сознания, бесконтрольное расширение сети наркоторговли, молодежный алкоголизм, детская беспризорность и проституция, безработица и люмпенизация среди выпускников образовательных учреждений разного уровня. Это продукты не только экономического, но и духовного кризиса [87, с. 9].

Общественно-экономические и политические преобразования, происходящие в Украине, делают процесс социализации противоречивым и очень сложным. Основное противоречие в сфере социализации молодежи – это противоречия между общественным отношением, повышенными требованиями, предложенными обществом к социализации подрастающего поколения, и социально-экономическими, идеологическими, политико-воспитательными средствами влияния, которые используются в недостаточной мере. Кризис сопровождается поверхностным характером реформ образования, потерей преподавательских кадров, снижением качества образования, разрывом информационных связей, разрушением материально-технической базы высшей школы и резкой девальвацией самого статуса преподавательской деятельности.

Понятно, что кризис образования по сути является отра-

жением «кризиса содержания». Кризис обусловлен тем, что мир меняется намного быстрее, чем человечество успевает трансформировать содержание образования. Пока в систему образования не будет введен режим постоянных изменений, она будет терять свою образовательную сущность, а ее кризис и в дальнейшем будет обостряться [87, с. 8].

Трансформацию образования в Украине мы понимаем не просто как изменение полюсов его адекватности параметрам общественно-политической жизни. Это, в сущности, реакция на стратегические императивы образования третьего тысячелетия с его ориентацией не на государство, а на человека, на фундаментальные общечеловеческие ценности, на последовательную демократизацию всего образовательного процесса и всей просветительно-педагогической идеологии вообще [106, с. 27].

Поэтому вполне закономерно, на наш взгляд, ответ на кризис образования общество старается найти в сфере философии. Можем привести следующие аргументы в пользу такой позиции.

В разных странах существуют различные формы проявления кризиса образования. В западных странах, например, он происходит в условиях перенасыщенности информацией [61]. В Украине же его проявлениями являются дисфункциональность в образовательной сфере и распад внутриинституциональных и межсистемных связей в обществе. Такое разнообразие проявления кризиса образования в разных странах обуславливает поиски рецептов решения проблем на наиболее обобщающем, то есть философском уровне. Поскольку философия образования старается решать проблемы места и смысла образования в культурном универсуме, понимание человека и идеала образованности, смысла и особенностей педагогической деятельности, то она имеет возможность разрабатывать формы оптимизации образовательной практики, исходя из обобщенных методологических позиций.

В условиях системных трансформаций под влиянием глобализации появляются новые функции системы современного образования. Такая безграничность и интенсивность динамики изменений обуславливает выход основных тенденций

и проявлений кризиса образования за собственно границы образовательной практики и обретение ими глобального социокультурного характера. Информационная революция во всем мире, модернизационные изменения в посткоммунистических государствах ведут к разрушению единого культурно-образовательного пространства, к разрыву исторических традиций общности поколений. Как справедливо отмечает М. И. Романенко, изменились «характеристики образовательной подготовки агентов производства в сторону доминирования не материализованного, а живого, не кооперированного в пространстве, а кооперированного во времени, не репродуктивного, а творческого труда» [177, с. 27–28].

Действительно, образованные люди XXI века существенно отличаются от дипломированных специалистов 80-х годов XX века. Понимание причин этого лежит вне границ собственно системы образования, которое в современном обществе функционирует уже на основе совсем других образовательных критериев и стандартов. Такая ситуация требует обобщающего анализа развития системы образования в контексте основных социокультурных изменений современного общества, который невозможен без применения социально-философской теории и методологии.

Хотя система образования в Украине и имеет ограниченные возможности ответа на вызовы современности, она все-таки остается самодовлеющей и довольно консервативной. Сама по себе она просто не имеет ни внутренних стимулов, ни средств для генерирования радикальных изменений. Кризис образования мы рассматриваем не просто как характеристику образовательной системы, а как дисфункцию общества в целом. Именно по этим причинам проектированием и генерированием изменений в сфере образования должны заниматься специалисты по философии образования, а их внедрением – управленческие социальные структуры и собственно педагогические коллективы.

В условиях существования разнообразия отдельных групп, разных программ с нередко альтернативными характеристиками образования актуализируется потребность в самостоя-

тельной философии образования, которое должно стать реальным механизмом интеграции педагогических и образовательных процессов. Именно на обобщенных теоретико-методологических принципах философия образования может осуществлять сопоставление разных концепций образования, подвергать их критическому анализу, находить предельные основы образовательной системы и педагогической мысли.

Философия образования и в теории, и на практике выступает формой упорядочения и организации инновационных изменений в сфере образования. На основе рефлексии относительно образовательных процессов она способна определять ориентиры для реорганизации системы образования, выдвигать определенные ценностные основания новых проектов образовательных систем и педагогической мысли. Благодаря теоретико-методологическим обобщениям ей удастся интегрировать и консолидировать определенные направления образовательных исследований для практического поиска оптимальных форм образовательной практики. Без выполнения философией образования этой функции все трансформации в сфере образования приобретают хаотический и противоречивый характер [10; 177].

Поиски выхода из кризисной ситуации могут осуществляться в первую очередь на просторах философии образования, поскольку сам кризис образовательной сферы имеет не столько педагогические, сколько философские истоки. Еще в Средневековье были заложены дисциплинарные механизмы образования, отождествленного с обучением. В эпоху Просвещения они были усилены, поскольку дисциплинарная организация была распространена и на содержание, и на формы образования, и на структуру научного знания, которое транслировалось в системе образования. Просвещение построило и нормативно-унифицированный образ науки, заложив в классическую философию представления о научном знании с едиными универсальными нормами, которые целиком лишены субъективности. На другой философской основе уже в начале XIX столетия возникла новая философская концепция образования, сделавшая акцент на становлении самосознания личности в ходе освоения культуры.

Представители немецкой классической философии Гегель, Гердер, Гумбольдт обосновали идею гуманитаризации образования и утвердили право личности на образование. И хотя эта концепция образования противостоит философским конструкциям эпохи Просвещения, однако довольно гармонично соединилась с классической парадигмой образования, оказавшейся довольно продуктивной для анализа изменений в сфере образования на общефилософском парадигмальном уровне [177]. Несомненно, для обеспечения преемственности и непрерывности образовательной практики большое значение имеет поиск новых способов интерпретации педагогической практики на философском уровне, для чего и нужна философия образования.

Приведенные аргументы, по нашему мнению, свидетельствуют о том, что именно философия образования является той самостоятельной научной дисциплиной, которая способна обслуживать комплекс социальных нужд, связанных с упорядочением и управлением широкомасштабными и радикальными процессами изменений в образовательных системах. Она имеет достаточный методологический потенциал для теоретико-рефлексивного осмысления предмета, целей, методологии, категориального аппарата новой сферы науки.

Нужно учитывать, что сейчас для философии образования наступил этап размежевания сферы ее компетенции в сравнении с другими науками. Мы согласны с мнением М. И. Романенко, что на этом этапе философия образования должна получить теоретико-методологическую основу самоидентификации и консолидации и найти свою нишу в современной системе научного знания. Другими словами, процесс когнитивной институционализации означает познание наукой самой себя, ее самоопределенность [177].

Современная постсоветская философия образования продолжает поиски единого философского основания образовательных новаций, хотя в значительной мере и независимо от требований образовательной практики. Причем поиски ведутся в двух направлениях – от нужд педагогической науки и от потребностей философской науки, которые редко пересекаются и даже выступают как альтернативные [6; 10].

Такая ситуация обусловила выделение в структуре философии образования двух составляющих: 1) совокупности мировоззренческо-методологических аспектов междисциплинарных педагогических теорий и практик; 2) осмысление с общепедагогических позиций развития образования как особой области научного знания и педагогической теории, которая имеет своим результатом синтез общепедагогических и собственно педагогических знаний о человеке как центр образовательной деятельности. Первая совокупность знаний в области философии образования позволяет направить философские исследования не на теоретическое постулирование целей образования, а на их построение на конкретном материале и в реальной педагогической ситуации. В результате устанавливаются правила интеллектуальной коммуникации этих рефлексивных обобщений. Вторая совокупность знаний имеет концептуально-методологический характер, который позволяет формировать критерии объективности, строить педагогические прогностические модели и проекты. Сюда включаются философско-образовательные построения от философских обобщений наивысшего уровня абстрагирования к формированию определенной философско-педагогической теории и ее концептуализации.

Все вышеизложенное дает возможность сделать вывод, что именно философия образования является той интегративной наукой об образовании, которая имеет свой предмет в виде мировоззренческо-методологического обоснования педагогической практики, ее рефлексивного обобщения и установления правил межсистемного философско-категориального анализа педагогического процесса как целостного социального феномена [6; 106; 177]. Эта наука имеет потенциал для стыковки на уровне концептуализации теории этих двух уровней философско-образовательного знания.

Именно в рамках философии образования должны разрабатываться не только парадигмальные аспекты формирования и функционирования системы образования в современном украинском обществе, а и конкретные направления трансформации этой системы в соответствии с реалиями инфор-

мационного общества. Поэтому важно раскрыть потенциал философско-образовательного знания и соединить его с опытом педагогов-новаторов.

2.2. Социокультурные факторы развития образовательной среды: модернизационный дискурс

XXI век Украина встретила, имея сложные социально-экономические, политические и культурные проблемы. Процессы индустриализации, урбанизации и культурной революции, начатые еще в XX веке, не были завершены. Так, процесс индустриализации не был развязан в необходимом объеме и не охватил всю территорию страны; не была осуществлена индустриализация сельского хозяйства, осталась неразвитой сфера услуг. В то же время с конца XX века европейские страны и США уже начали решать задачи нового периода, который характеризовался переходом к информационному обществу. Поэтому перед украинским обществом, наряду со старыми, нерешенными задачами, встали новые, требующие обратить особое внимание на развитие человека, его образование и культуру. Акцент в данных условиях делался на информационной составляющей общественной жизни, для которой основными сферами стали – сфера услуг, наука и образование.

Украинское общество не было готово решать возникшие задачи, но, несмотря на это, началась диффузия западных достижений в украинское общество. Кроме того, преобразования общества начались с изменений отдельных элементов его как системы. В социально-экономической и социокультурной сферах модернизационные процессы протекали неравномерно, между сферами не было взаимосвязей, а порой существовали и разрывы. Сущностные, содержательные основы системы не были затронуты. Начался кризис, охвативший все сферы. В таких условиях появилась возможность консервативного отступления или перехода к традиционному обществу. А консервативное отступление может проявиться как в форме социалистической реакции, так и в абсолютизации тоталитарно-национальной идеи.

Но невзирая на это, отступление будет иметь преобразовательный характер и с ним связана интенсификация социально-политических и культурных процессов. В процессе изменений появляются новые социальные формы, которые взаимодействуют со старыми структурами и могут способствовать возникновению компромисса между прогрессом и консерватизмом. Если украинское общество стремится выйти из кризиса, оно должно реорганизовать все элементы системы, охватив все ее уровни, в том числе и ценностную систему общества. Необходимо восстановить связи между уровнями и структурами системы. Но осуществляться преобразование должно на иных, новых принципах; иметь системный характер и охватывать все сферы общества, в том числе и социокультурную.

Таким образом, в современном украинском обществе складывается новая социальная система, формируются новые социокультурные формы, призванные изменить ранее существовавшее общество.

В новых условиях происходят изменения и в социокультурной сфере общества: складываются новые нормы поведения, иными становятся духовные идеалы и ценности, происходят изменения и в образовании. Культура украинского социума становится неоднородной, мозаичной. Это связано с тем, что большинству его членов присуще традиционное сознание, имеющее консервативный характер и включающее компоненты досоциалистической и социалистической традиций, ценности досоциалистического и социалистического периодов. В то же время, в украинском государстве подрастает молодое поколение, которое выросло уже в условиях независимого государства, и ему присущи новые формы культуры. Поэтому в процессе модернизационных преобразований новые социальные формы начинают взаимодействовать со старыми структурами, что также может привести к компромиссу между прогрессом и консерватизмом.

Современное украинское общество совмещает элементы традиционного, модернизационного и постмодернизационного (информационного) общества. Традиционное общество, исходя

из теории Ш. Эйзенштадта – это статическое, мало дифференцированное, мало специализированное общество с низким уровнем городской культуры. В политической сфере оно базируется на действиях традиционной элиты. Экономическая культура характеризуется неразвитым разделением труда, простым производством, слабым развитием рыночных отношений, неиндустриальным характером труда. Традиционное общество определяется наличием общей культурной традиции, ему присущи спонтанные, неосознанные социокультурные изменения, ограничения свободы личности [252, с. 5–9].

Модернизационное общество – это индустриальное общество, которое дифференцировано, урбанизировано, ему присуща развитая городская структура, в нем уже значительную роль играет образование, средства массовой информации. Для политической сферы характерно участие населения в политике, традиционные формы политической культуры вытесняются секуляризированными ценностями. Культура ориентируется на развитие, в ее пределах складываются инновационные формы. Модернизация распространяется на все стороны общественной жизни, в результате чего общество приобретает новые черты:

- в экономической сфере начинают господствовать промышленные технологии массового производства, формируется рынок труда, товаров, финансов, складываются условия для экономического взлета; растет благосостояние людей;

- в социальной сфере различные элементы образа жизни начинают существовать отдельно (труд, быт, семья, общественная деятельность), происходит дифференциация социальных ролей, растет социальная мобильность;

- в политической сфере складывается бюрократический аппарат, который опирается в своей деятельности на критерии рационализма, демократические принципы, закон;

- в культурной сфере растет роль образования в общественной жизни, формируется новый тип личности, которая выступает носителем таких качеств, как рационализм, индивидуализм, мобильность, стремление к саморазвитию [164, с. 171–172].

Современному украинскому обществу присущи элементы

всех названных выше типов общественного развития. Поэтому в социальной сфере сегодня вместо классовой дифференциации осуществляется дифференциация профессиональная, формируется специализация, ведущая к перераспределению ролей и их координации. Вертикаль взаимосвязей заменяется на систему непосредственных связей, в которых значительную роль начинают играть неформальные контакты и коммуникации. Вместо принципа «полагайся на государство и оно тебе поможет» появляется новый принцип: «помоги себе сам».

В формирующемся обществе централизацию власти пытаются соединить с децентрализацией управления, создаются возможности для новаторских действий и их эффективных результатов в небольших организациях и коллективах.

Кроме того, ситуация в обществе осложняется тем, что в украинской культуре не один век прививался провинциальный статус; насаждались представления об украинской литературе и искусстве как о явлениях, которые рождены сельским бытом, традициями и обычаями. В этой связи украинскому народу на протяжении многих веков было присуще осознание собственной «второсортности» и хуторянства. И доньше сохраняется определенное разделение между украинским и модерным, между аграрным и индустриальным. Поэтому культура не может выступить ведущим фактором модернизации. Но в культуре Украины происходят модернизационные преобразования: традиционные и индустриальные (досоциалистические и социалистические) формы культуры изменяются, некоторые – разрушаются, зарождаются ростки новой культуры.

Социокультурная среда современной Украины стала условием бытия для неоднородного по своим запросам населения, потому что одна часть его живет потребностями традиционного общества, другая – индустриального, а третья – нового общества, которое зарождается. Модернизационные процессы охватывают все слои населения, складываются разные модели мышления, формируются новые социокультурные отношения.

В современном украинском социуме вступило в жизнь поколение детей, которые выросли в иной социокультурной

среде, чем их родители. Присущие им формы культуры различаются, отношение к зарождающимся формам культуры – разное. У родителей с традиционным мышлением возникает страх перед новым временем, они порой начинают искать альтернативные формы культуры (религиозные секты, социальные движения антикультурного характера, общественные утопии, разнообразные антикультуры и тому подобное). Характер человеческих отношений в такой ситуации можно описать, используя парные категории: рациональность – иррациональность (опираясь на познавательные критерии), универсализм – партикулизм (исходя из критериев групп принуждения), индивидуализм – коллективизм (критерии развития общественного сознания), эгоист – альтруист (критерии участия в общественной жизни), функциональная специфичность – функциональная диффузность (критерии определенных отношений) и другие [95, с. 37–38].

Молодому поколению украинского общества становятся близкими формы культуры информационного общества. Термин «информационное общество» появился почти одновременно в США и Японии, его можно встретить в работах Ф. Махлуна, Х. Дордика, Г. Вонга, Т. Умесао, М. Парата, И. Масуды, Т. Стоуньера, Г. Катца. Одной из моделей этого общества является модель «третьей волны» Э. Тоффлера, который считал, что новое общество опирается на суперразвитую экономическую систему, в которой важную роль играют информация и знание. Именно информация становится единицей обмена. Бюрократическая организация знания заменяется на свободный поток информации. В таком обществе каждый рабочий становится владельцем средств производства и получает всестороннюю информацию об их функционировании. Процесс создания общественного богатства объединяет и производителя, и потребителя. Новая система одновременно развивается и на локальном, и на глобальном уровнях [205, с. 238]. Само знание и информация являются источником власти, считает Э. Тоффлер, – и характерными его признаками. С «первой волной» в доиндустриальную эпоху было связано значение силы как

источника власти, в индустриальную эпоху акцент делался на богатстве, а в период постиндустриального общества власть начала опираться на культурологические факторы. Культура все активнее пронизывает сферы жизнедеятельности человека и выдвигается в центр общественных процессов. Она разрастается вширь и, как отмечает С. Леш, становится «неконтролируемой, комплексной и в то же время дистанционной. Культура не отражает внешние формы общества, а выплывает из его внутренних особенностей. Субъективная основа начинает играть в ней совсем другую роль, приобретает особенную природу. Современное общество становится подвижным, лишенным стойких отношений, прочных оснований: производственные отношения заменяются отношениями, которые возникают в процессе общения, жизнь превращается в игру» [276, с. 15–17]. Кроме того, новая культура способствует формированию у индивидов как навыков использования вычислительной техники и телекоммуникационных систем, коммуникативных умений, так и готовности воспринимать новую информацию, иностранные языки. Новая культура формирует нового человека, с новой системой ценностей. И это уже будет другой, многомерный человек, который выживает со сцены истории «экономического» человека. Новый человек приобретает характеристику «эстетического» человека. Как отмечает польский исследователь П. Штомпка, «в новом варианте модернизации... больше внимания уделяется социокультурным факторам в связи с необходимостью использования традиционных механизмов; допускается возможность существования разных идеологий, которые могут способствовать процессу модернизации» [249, с. 179].

На этом этапе развития особое значение приобретают культурологические понятия, которые характеризуют состояние современного информационного общества (например, культурные сценарии, роли, актер, образ и тому подобное). К основным чертам формирующегося общества, таким, как подвижность, мобильность, изменяемость, следует добавить – неопределенность. Если неопределенность рассматривать как естественное, внутреннее свойство общества, то политический выбор

связывается не с наведением порядка при помощи «сильной руки», а с созданием культурных образцов поведения, с формированием ценностей и ценностных ориентаций, которые помогут человеку жить в информационном обществе, в обществе, в котором все проблемы будут разрешаться на основе демократических принципов в условиях культурной неопределенности. К значимым чертам нового общества следует отнести фрагментарность и мозаичность. Жизнь состоит из отдельных ситуаций, что и позволяет человеку воспринимать ее как постоянно меняющуюся, нестабильную.

Если социокультурные факторы, оказывающие влияние на человека, действуют в одном направлении, его идентичность становится монолитной, целостной. Но возможна и такая ситуация, когда влияние многообразных форм культуры не совпадает друг с другом, и тогда возникает культурный диссонанс; и как следствие этого, в обществе появляется деформированная идентичность, которая не имеет цельности [248, с. 247–248]. Такие деформированные личности можно увидеть среди эмигрантов, среди аборигенов, среди людей, которые попали под влияние таких форм культуры, вектор движения которых не совпадал.

Информационное общество формирует человека, который теряет личностную идентификацию (ментальную, этническую, национальную и др.). Социальный статус человека оказывается на перекрестке позиций, которые он занимает. Так, групповая идентификация человека является результатом его принадлежности к определенной социальной группе, границы профессиональной деятельности также недостаточно четко очерчены, а культурная идентификация формируется под воздействием разных форм культуры, с которыми он соприкасается.

В украинском обществе также можно встретить культурный диссонанс, потерю идентичности, поскольку в результате модернизационных преобразований меняется традиционная структура общества. В этом процессе существуют как отрицательные (нарушаются социальные нормы, увеличивается количество людей с вредными привычками, растет агрессия,

человек может потерять свою идентичность), так и позитивные черты (появляются инновации во всех сферах жизни, формируются новые нормы и ценности и др.).

Становление нового общества – достаточно жесткий процесс, который несет с собой, с одной стороны, дифференциацию, а с другой – интеграционные процессы. Так, возникает дифференциация внутри социума, складываются новые экономические, социально-политические и культурные отношения; выстраивается иной тип взаимосвязи между центром и периферией, способный привести отдельные страны не только к отставанию, но и выпадению из формирующегося миропорядка. Такая политика не может импонировать всем государствам, особенно тем, которые недавно получили независимость и стали самостоятельными; растет волна недовольства, вспыхивают протестные движения, особенно в слаборазвитых странах. Они отказываются принимать правила и ценности, которые диктует им новая культура. Но внешнее культурное давление достаточно сильно, процессы глобализации имеют объективный характер. И у данных государств два пути: или они мобилизуются и перестроят свои системы и включатся в общий процесс максимально эффективным способом; или покорятся внешним факторам, и в таком случае преобразования становятся более болезненными и непредсказуемыми.

Изменения в украинском обществе связаны с глобальными процессами, протекающими во всем мире, среди которых можно выделить и интеграционные процессы. Исследователи А. Аппадюре, Х. Беркинг, М. Кастельс, Р. Робертсон считают, что на современном этапе общественного развития процессы интеграции настолько сильны, что о национальных государствах вскоре вообще перестанут вспоминать: государства полностью или частично должны поступиться своим суверенитетом транснациональным институтам, тенденциям, ценностям [262, с. 91–93].

Открытость границ в условиях общего роста материального благосостояния и коммуникационных возможностей, не говоря уже о распространении шаблонов западной массовой культуры, транслируемых миллиардами теле- и радиоприемников, Интер-

нетом, способствует повсеместной культурной универсализации. Данные процессы допускают объединение стран, народов и их социальных институтов в единое целое. Но объединение происходит не на равных принципах: этот процесс возглавляют сильные, развитые государства, которые, по мнению В. Златева, в сущности и управляют наднациональными экономическими институтами [125, с. 178–179]. Ему вторит исследователь И. Валлерстайн, который считает, что процессы, которые возникают в обществе, «являются огромной ошибкой современной действительности – обманом, навязанным нам властными группировками» [43, с. 15]. Эту точку зрения поддерживает и американский исследователь У. Бледсо, который отмечает: «То, что некоторые ученые воспринимают как глобальную цивилизацию или путь к единственной культуре, лучше определить как своего рода экономический консорциум, в котором доминируют близкие транснациональные корпорации (ТНК), а продвижению их интересов способствуют агентства, в роли которых выступают международные организации (МВФ, ВТО и др.)» [125, с. 180].

В данных условиях для сохранения стабильности акцент переносится на государственную власть. И соответственно, активизируются ценности, связанные с развитием и поддержкой государственной власти. Сегодня государства все активнее объединяются в региональные организации вроде Европейского союза (с собственной валютой – евро) или НЕФТЬ – Североамериканскую зону свободной торговли, в которую вошли Мексика, США и Канада. А инвестиционная мощь японского капитала распространяется на всю Азию. Одновременно с экономической интеграцией делает первые шаги и политическая, которая приобрела дополнительный импульс после краха западного империализма и коммунистической системы.

Одним из путей преодоления кризиса в современном обществе является процесс стабилизации социальной структуры, в котором формируются прочные и устойчивые социальные связи и отношения; последние складываются на основе новой ценностной системы и системы нравственных норм.

Данный процесс охватил современное мировое сообщество,

наблюдается он и в социокультурной среде Украины. А как свидетельствуют факты, трансформационный кризис, который возник в украинском обществе, первым охватил именно элементы социокультурной среды, поэтому модернизационные процессы в культуре, изменения в ее элементах будут первыми ростками, свидетельствующими о преодолении кризиса и переходе к более стабильной фазе существования общества. В этой связи, формирование новых социокультурных предпосылок может стать важным признаком нового периода в развитии украинского общества.

Модернизационные процессы, охватившие социокультурную среду, не могут не касаться и сферы образования. Так, 19 июня 1999 г. в городе Болонья европейскими министрами образования была подписана Общая декларация, целью которой явилась интеграция высшего образования и науки, создание единого европейского образовательного пространства, принятие единых мировых общечеловеческих ценностей.

Формирующееся общество выдвигает перед образованием все новые и новые задачи. «Система образования – это зеркало общества. Меняется общество – меняется и система образования», – заметил российский писатель Д. Константиновский [99, с. 219–226]. Общество и образование тесно между собой взаимосвязаны.

Преобразования в высшей школе Украины призваны осуществляться в контексте преобразований украинского общества, а также в русле глобальных инновационных процессов в системе образовании.

В условиях формирования информационного общества значение образования возрастает, изменяется его роль и место в социокультурной среде. Так, исследователь П. Друкер считает, что образование выступает основой нового общества. Соглашаясь с ним, Л. Г. Сокурская отмечает, что информация, знания становятся сегодня «новой собственностью», одним из самых дорогих товаров. Владение этим товаром будет влиять на развитие общества, становление человека и самой системы образования [190, с. 269].

Модернизационные преобразования в украинском обществе связаны с государством, именно оно и приступило к реорганизации системы образования. Особенности модернизационных преобразований в украинском обществе связаны именно с ведущей ролью государства в данном процессе.

За годы существования Украины как независимого государства сделаны существенные шаги в перестройке национальной системы образования. К ним нужно отнести: разработку новой законодательной базы, создание отечественных учебников и педагогической прессы, обновление содержания образования, в первую очередь, в социогуманитарной сфере, построение вариативной сети учебных заведений и создание образовательно-профессиональных программ. Разработана и принята Национальная доктрина развития образования Украины, Государственный стандарт базовой и старшей школы.

Государство делает шаги на пути к модернизационным превращениям, понимая, что развитие информационного общества и процессы его сопровождающие – глобализация и интеграция – не могут оставить украинское общество в стороне. В 2002 г. Украина избрала курс на вхождение в Европейский Союз, а уже в 2005 г. подписала Болонскую Декларацию.

Однако преобразования в высшей школе идут медленно. Социокультурные превращения в современном социуме свидетельствуют о том, что чем существеннее они становятся, тем значительнее является несоответствие между образованием и новыми условиями существования социума. В Украине этот процесс осложняется тем, что социокультурные изменения здесь происходят в условиях трансформационного кризиса. Трудности модернизации образования предопределены, с одной стороны, значительным ростом темпов социоэкономического и культурного развития, а с другой – обострением противоречий и медленным процессом адаптации образования к складывающимся условиям жизни. Поиск решений оказывается тяжелым еще и потому, что он осуществляется в пределах образовательной системы, существующей в рамках определенной культуры, которая базируется на системе традиционных ценностей.

Модернизационные процессы в сфере образования приводят не только к изменению роли человека, но и его социальных практик, системы ценностей, отношений с разнообразными сообществами. Информационное общество становится все более человекоцентристским. Индивидуальное развитие в таких условиях выступает, с одной стороны, основным показателем прогресса, а с другой – важной предпосылкой последующего развития социума. Вот почему на первый план в XXI веке выходит образование, которое обеспечивает индивидуальное развитие человека. И если украинскому обществу удастся обеспечить решение задачи, связанной с модернизацией образования, то оно сможет претендовать на достойное место в мировом сообществе и стать «конкурентоспособным» [106, с. 8]. К сожалению, часто образовательная деятельность направлена на подготовку человека с достаточно узким миропониманием, с ограниченным мышлением и неразвитыми творческими способностями.

Высшая школа сегодня призвана решать не текущие, утилитарные проблемы общества, а выступать фактором его стратегического развития, помогать человеку в формировании индивидуальных жизненных сценариев. Высшая школа может оказать влияние на становление интеллектуального и духовного потенциала общества и отдельного человека.

Следовательно, стратегической целью высшей школы в современных условиях становится формирование всесторонне развитой личности, сущностные основы которой проявляются в процессе ее деятельности, которая, в свою очередь, преломляется в разнообразных видах социальной практики. Опыт показывает, что если высшее учебное заведение ориентируется только на трансляцию максимального объема знаний и технологий, то она не обеспечивает профессиональной успешности специалиста, а, наоборот, может привести к потере социокультурной и личностной его идентичности. Деятельность высшего учебного заведения лишь тогда является высокоэффективной, когда она в состоянии разбудить в человеке человеческое: его духовность, нравственность, потребность к саморазвитию.

Новую личность невозможно создать, не сформировав ее ценностных основ. Поэтому социокультурная среда общества и непосредственно среда вуза способны сформировать новую ценностную систему личности.

Современная социокультурная среда вуза является сложной и неоднородной. В ней отражаются все изменения, происходящие на макро-, мезо- и микроуровнях современного общества: на макроуровне – это преобразования в социоэкономической и политической областях жизни; на микроуровне – это те изменения, которые происходят в самом человеке; мезоуровень позволяет заглянуть в процессы, которые происходят в современном образовании. Кроме того, в социокультурной среде вуза преломляются тенденции развития мирового образования, а также сохраняются элементы образовательной системы традиционного общества (данная система не была однородной – так как Украина не имела своей государственности и ее территория была разделена на части, то и ее образовательные структуры были детерминированы разными образовательными системами – Западной Европы и России); образовательные элементы индустриального общества (это период существования социалистического общества, когда преобладало инструктивное образование, которое было связано прежде всего с интересами государства, а не человека); образовательные элементы формирующегося информационного общества (элементы креативного образования, базирующиеся на новейших технологиях современного общества). В такой неоднородной, гетерогенной среде высшего учебного заведения и будет осуществляться образовательный процесс.

Таким образом, социокультурные предпосылки, складывающиеся в информационном обществе, будут оказывать значительное влияние на становление современной системы образования, а следовательно, и на формирование личности современного студента.

В Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года [210, с. 12–13] поставлены задачи обеспечения национального воспитания, развития и социа-

лизации детей и молодежи. В ней отмечается, что система образования должна обеспечивать формирование личности, которая осознает свою принадлежность к украинскому народу, европейской цивилизации, ориентируется в реалиях и перспективах социокультурной динамики, подготовлена к жизни в постоянно изменяющемся, конкурентном, взаимозависимом мире. Приоритетом государственной гуманитарной политики по национальному воспитанию должно быть обеспечение гражданского, патриотического, нравственного, трудового воспитания, формирование здорового образа жизни, социальной активности, ответственности и толерантности.

Выполнение указанных задач предполагает: переориентацию приоритетов образования с государства на личность, на последовательную демократизацию и гуманизацию учебно-воспитательного процесса, педагогической идеологии в целом, т. е. на европейские гуманистические ценности и измерения; обеспечение соответствия содержания и качества воспитания актуальным проблемам и перспективам развития личности, общества, государства; взаимодействие семьи, учебных заведений и учреждений образования, органов управления образованием, детских и молодежных общественных организаций, представителей бизнеса, широких слоев общества в воспитании и социализации детей и молодежи; разработку целостной системы выявления и психолого-педагогического сопровождения одаренной молодежи, создание условий для ее развития, социализации и дальнейшего профессионального роста; разработку программы превентивного воспитания детей и молодежи в системе образования, формирование эффективной и действенной системы профилактики правонарушений, детской безнадзорности и беспризорности; разработку инвариантных моделей содержания воспитания в учебных заведениях с учетом современных социокультурных ситуаций, ценностей воспитания и обучения; усиление влияния литературы и искусства на воспитание и развитие детей и молодежи; создание для молодежи телевизионных учебно-познавательных передач научно-технического, экологонатуралистического, эстетического, туристско-краеведческого и

других направлений внешкольного образования; внедрение программ подготовки молодежи к семейной жизни и формирование ответственного отцовства; формирование здорового образа жизни как составляющей воспитания, сохранения и укрепления здоровья детей и молодежи, обеспечение их сбалансированного питания, диспансеризации; увеличение двигательного режима учащихся школьного возраста за счет уроков физической культуры, спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы во внеурочное время; совершенствование физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в учебных заведениях (расширение количества спортивных кружков, секций и клубов с обязательным кадровым, финансовым, материально-техническим обеспечением их деятельности); обновление методологии физического воспитания детей и молодежи с непосредственным валеологическим сопровождением всего процесса обучения и воспитания детей с различными физическими и образовательными возможностями; усиление взаимодействия органов управления образованием и учебных заведений со средствами массовой информации в деле воспитания и развития молодого поколения, недопущение вредного информационно-психологического воздействия на детей; создание системы психолого-педагогической и медико-социальной поддержки и реабилитации семьи; разработку критериев оценки качества и результативности воспитательной деятельности учебных заведений.

Именно в этом русле в Украине, имеющей огромный образовательный и воспитательный потенциал, довольно успешно проводится работа по национальному воспитанию, развитию и социализации детей и молодежи.

2.3. Партнерство вузов и бизнес-сообщества как условие качества и конкурентоспособности образования

Актуальные на ближайшую перспективу национальные приоритеты, призванные стимулировать развитие инновационной экономики, самым непосредственным образом вовлекают в

решение этой задачи высшую школу Украины. Долгосрочные интересы Украины состоят в создании современной экономики инновационного типа, интегрированной в мировое экономическое пространство. Такой подход невозможен без модернизации производства, усиления его высокотехнологичного наукоемкого сектора, а также обеспечения качественных изменений в развитии образования.

В новых условиях активизации интеграционных процессов в сфере образования как требования глобализации традиционное предназначение высших учебных заведений, связанное с сохранением и развитием культурно-образовательного и научно-технического национального потенциала, воспроизводством накопленных знаний и опыта поколений, дополняется другой не менее важной функцией участника рыночных отношений.

Социальный менеджмент отражает современное состояние общества, существующую обособленную налаженную систему отношений между отдельными субъектами. К сожалению, не во всех социальных институтах присутствует такой обязательный элемент как «социальное партнерство». Наглядным примером служат два взаимосвязанных компонента – рынок труда и рынок образовательных услуг. Конкурентоспособный компетентный работник для организации – это результат эффективного сотрудничества образовательных учреждений и работодателей. Качественную же сторону отражает соответствие требованиям работодателей, привитие навыков, качеств со стороны преподавателей выпускникам, обладание необходимыми компетенциями.

Став субъектом рыночной экономики, товаропроизводителем интеллектуального продукта и образовательных услуг, вуз в своей деятельности руководствуется и законами рынка. Соответственно, меняется и подход к пониманию качества обучения. Качество высшего образования сегодня не исчерпывается только собственными целями и ценностями деятельности высшего учебного заведения, хотя они и должны рассматриваться в роли его интеллектуальной и теоретической первоосновы. Качество образования в трактовке этого понятия

в «болонских» документах, директивах ENQA (Европейская сеть гарантий качества образования) определяется как степень соответствия требованиям потребителя. Именно поэтому, говоря об обеспечении качества образования, необходимо прежде всего ориентироваться на запросы потребителя. Подчеркнем, что образовательные услуги должны соответствовать в широком плане социальным, экономическим, культурным потребностям общества и личности. В эту категорию входят такие группы как государство, бизнес, студенты, их родители и т. д. Так, с позиции студентов и их родителей качество образования определяется возможностью получить достойную работу и высокий социальный статус. Работодатели будут оценивать качество образования по тому, как бывшие студенты используют в практической деятельности знания, навыки и умения, приобретенные в период обучения, насколько они полезны компании и способствуют ее развитию. Таким образом, конечным показателем качества является востребованность выпускника работодателем и его карьерный рост.

Такой подход, предполагающий оценку качества высшего образования через определение соответствия выпускников вузов требованиям рынка труда, положен в основу англо-американской системы образования. Выше рейтинг у того вуза, чьи выпускники получают наиболее выгодные предложения о трудоустройстве, получают более высокую заработную плату.

Главным арбитром качества подготовки специалистов за рубежом выступают профессиональные ассоциации – врачей, юристов, журналистов и т. п. Первичный контроль состоит в квалифицированном анализе этими ассоциациями учебных программ подготовки специалистов в данном вузе, желающем получить признание качества своей работы и оповестить об этом всех старшеклассников и их родителей. И выпускник вуза получает право работать по специальности только после того, как его знания и навыки будут одобрены профессионалами.

Во многих странах действует, помимо государственной, система общественной и корпоративной аккредитации вузов. В этом случае общественные, неправительственные организа-

ции (например, Фондовый Совет Великобритании по высшему образованию, Европейская сеть аккредитации инженерного образования и т. п.) формулируют требования, которым должно соответствовать учебное заведение, и занимаются профессиональной оценкой качества. В свою очередь, для вузов факт аккредитации (вполне добровольной) учебных программ в авторитетных в профессиональной среде аккредитационных организациях повышает их конкурентоспособность.

К сожалению, в Украине, да и в принципе во всех постсоветских странах, элементы такого подхода только начинают формироваться. Однако качественной подготовке выпускников вузов Украины в соответствии с требованиями работодателей препятствуют следующие факторы:

- состояние преподавательского корпуса: недостаток у преподавателей современных практических знаний и опыта, слабый приток молодых кадров, оторванность преподавания от современного бизнеса;

- недостаточная коммуникация между работодателями и вузами в отношении конкретных потребностей работодателей или неспособность работодателей внятно сформулировать свои требования; отсутствие четко сформулированных квалификационных требований. Работодатели нуждаются в модераторе, который взял бы на себя эти функции, и создание таких модераторов могли бы взять на себя органы руководства системой образования;

- устаревшие, не соответствующие современным потребностям бизнеса образовательные стандарты и учебные программы. Вузы высказывают мнение, что система стандартов должна быть переработана с учетом представлений работодателей и мнений других заинтересованных сторон, однако предостерегают от слишком утилитарного подхода к подготовке специалистов;

- недостаточный объем проектно-исследовательской работы студентов и неэффективность производственных практик;

- отсутствие целенаправленной деятельности по формированию у студентов навыков командной работы и коммуника-

тивных навыков, которые, как считают в большинстве вузов, должны сложиться в рамках форм общественной работы;

- неоднородный и зачастую низкий уровень контроля за качеством подготовки выпускников со стороны вузов;

- недостаточная информация вузов о карьерном пути выпускников;

- отсутствие внятных прогнозов потребностей рынка труда в молодых специалистах; несоответствие структуры выпуска специалистов потребностям рынка труда. В советское время эта потребность определялась руководящими органами системы высшего образования на основании планов социально-экономического развития страны и балансов трудовых ресурсов. В настоящее время такая система ориентиров и перспективного планирования для вузов отсутствует [245].

Изменения в системе образования Украины, стимулируемые включением украинских вузов в Болонский процесс, несомненно, должны сыграть важную роль не только в повышении конкурентоспособности высших учебных заведений Украины на мировом образовательном рынке, но и в решении взаимосвязанных проблем развития рынка образовательных услуг и рынка труда. К тому же, как показывает мировой опыт, использование инновационных технологий обучения, продвижение новых форм получения образования привлекают в университетский сектор дополнительных клиентов и инвесторов, тем самым создавая условия для «прорыва» в определенных отраслях или регионах. К сожалению, в Украине на сегодняшний день этот важнейший ресурс экономического и социально-политического развития как потенциальный источник инновационного развития используется в самой незначительной мере.

Эта ситуация неприемлема, и для ее изменения требуется пересмотр механизмов и инструментария развития существующих отношений между работодателями и вузами. Нам представляется, что они должны строиться не просто по типу «заказчик – продавец» или «производитель – потребитель», но с учетом требований современной экономики знаний на

принципах равноправного партнерства. Необходимость перехода именно к партнерским отношениям вузов и бизнеса продиктована острой потребностью в кадрах нового типа, соответствующих инновационной экономике, способных обеспечить прорыв в развитии бизнеса. Ключевой вопрос практической реализации такого перехода – готовность вузов и бизнеса к новым отношениям, а также серьезные противоречия интересов общества, бизнеса и вузов, имеющие и региональный подтекст.

Стратегическое партнерство можно определить как добровольные и основанные на сотрудничестве взаимоотношения, содействующие эффективной деятельности партнеров, основанной на стратегическом объединении возможностей, которые включают в себя материальные, финансовые и трудовые ресурсы, а также знания, компетенции и способности [173].

Под стратегическим партнерством высшего учебного заведения и предприятия мы понимаем двусторонние договорные отношения, которые должны развиваться в таких направлениях:

1) долгосрочная программа подготовки специалистов для предприятия с учетом перспектив развития области и предприятия; целевая составляющая подготовки студентов, которая реализуется совместно сотрудниками вуза и предприятия; целевая подготовка для предприятия кадров высшей квалификации;

2) проведение общих научно-поисковых исследований, привлечение вузовских ученых к созданию и внедрению новой продукции и технологий; организационное, материально-техническое и финансовое содействие вовлечению в научную работу «целевых» студентов и аспирантов;

3) создание базы для проведения технологических практик студентов и дипломников; создание в высших учебных заведениях новых и переоснащение имеющихся учебно-научных лабораторий;

4) организация совместных структур для координации сотрудничества, в том числе базовых кафедр с новой функциональной нагрузкой и организационно-экономической моделью;

наличие коллегиальных экспертно-аналитических и совещательных органов, которые координируют взаимодействие вуза и предприятия.

Понятно, что приведенный перечень признаков стратегического партнерства не является исчерпывающим и «жестким». Он является достаточно гибким, ведь в каждом конкретном случае он должен формироваться, исходя из двусторонних интересов, создавая в конечном счете комплексную программу взаимодействия вуза и предприятия, которая может меняться и корректироваться по мере изменения внешних условий, например, при реструктуризации предприятия или области.

Основным стимулом формирования партнерских отношений является взаимная заинтересованность в повышении качества подготовки специалистов. Именно желание получить специалистов высокого качества заставляет предприятия и организации – потребителей выпускников – инвестировать средства и выделять ресурсы для системы высшего профессионального образования. Вкладывая ресурсы в развитие профильных вузов, стратегические партнеры имеют право и должны принимать участие в оценке качества выпускников, учебных программ и планов, в разработке рекомендаций по развитию новых форм профессиональной подготовки специалистов, в оценке качества научных исследований в вузе, а также компетенций преподавателей.

Система стратегического партнерства высших учебных заведений с работодателями разворачивается на договорной основе с целью достижения стратегических целей, таких как развитие приоритетных направлений науки, обогащение ресурсного и интеллектуального капитала, внедрение инновационных технологий и т. п.

Развитая система стратегического партнерства высших учебных заведений с работодателями позволяет: во-первых, обеспечивать высокое качество образовательных услуг; во-вторых, развивать систему внедрения новейших технологий и исследований в приоритетных областях экономической деятельности; в-третьих, повышать имидж высшего учебного

заведения и конкурентоспособность его выпускников; в-четвертых, обеспечивать устойчивую связь с бизнесом [199].

В современной Украине подтвердили свою эффективность разнообразные формы стратегического партнерства вузов с работодателями:

1) целевая подготовка студентов, которая в некоторых учебных заведениях реализуется таким образом – на конкурсной основе формируются группы студентов-целевиков. Выдержав конкурс, такие студенты оформляются как сотрудники предприятия, которым ставятся конкретные задачи по изучению профильных дисциплин;

2) эндаумент-фонды, которые позволяют привлечь дополнительные финансовые ресурсы в сферу образования. Развитие механизма благотворительной помощи – эндаумента, который уже много лет успешно функционирует в промышленно-развитых странах, является эффективным инструментом совместного финансирования образовательной сферы;

3) повышение квалификации сотрудников предприятия-работодателя. Данная форма партнерства состоит в общей разработке образовательных программ повышения квалификации работников предприятий по принципу непрерывного образования;

4) оценка работодателями качества подготовки выпускников, которая может проводиться как в форме аттестации, собеседования, так и путем анализа деятельности работников за определенный период и участия в процедуре общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ высших учебных заведений;

5) совместные научные исследования;

6) организация прохождения производственной и преддипломной практик на рабочих местах;

7) трудоустройство выпускников и др. [66].

Как показывает анализ накопленного опыта [56; 201; 216], основной целью социального партнерства в области профессионального образования является совместное осуществление конкретных мер, направленных на повышение эффективности

высшего профессионального образования. При этом задачами социального партнерства в сфере высшего профессионального образования являются:

- обеспечение необходимых условий для реализации прав граждан на получение профессионального образования согласно государственным образовательным стандартам и образовательным программам, сориентированным на получение специальных умений и навыков по избранной специальности;

- ориентирование теоретических знаний и практической подготовки молодых специалистов на нужды организаций-работодателей, региона и страны в целом;

- воспитание у молодых специалистов трудовой мотивации и ценностей, востребованных в реальном секторе экономики в современных рыночных условиях;

- осуществление мероприятий по повышению профессиональной компетенции педагогических работников, в том числе улучшения их знаний, умений и навыков современного специалиста в реальном секторе экономики;

- развитие конкурентных преимуществ высшего учебного заведения;

- содействие развитию системы высшего профессионального образования, усовершенствование управления этой системой;

- создание условий для развития материальной базы и улучшения финансирования системы высшего профессионального образования за счет разных источников.

Однако следует отметить, что принятые решения по реформированию системы образования часто просто декларируются, но фактически их реализация наталкивается на существенные ограничения организационного, коммуникативного или мотивационного характера. Это проявляется, в том числе, в сложности решения следующих вопросов.

1. Результаты совместных обсуждений перспектив партнерства научных работников и предпринимателей не используются в образовательном процессе. Поскольку одним из важных ориентиров в деятельности образовательных учреждений

должны быть прогнозы относительно развития бизнеса, то важно на регулярной основе проводить общие семинары, конференции, где бы обсуждались общие проблемы развития бизнеса и в этом проблемном поле вычленялись требования к системе образования и квалификации кадров. Однако в Украине это почти не находит практического применения.

2. Попечительские советы часто работают формально, хотя именно они призваны обеспечивать формирование требований к образовательным процессам с точки зрения работодателей. К сожалению, учебные заведения не готовы сегодня вступить в открытый диалог с предпринимателями, учитывать изменения во внешней среде и быть гибкими в реализации программ подготовки кадров. Примером такого взаимодействия могут стать пилотные проекты бизнес-школ, когда менеджмент образовательного учреждения и бизнес действительно заинтересованы в развитии партнерства и совместно определяют приоритеты стратегии развития образовательного учреждения. Бизнесу, который готов тратить ресурсы (кадровые, организационные, финансовые), важно понимать, насколько его предложения найдут фактическую реализацию в работе учебного заведения.

3. Хотя у партнеров в образовательной сфере и есть понимание, что необходимо привлекать бизнес-структуры к разработке и реализации образовательных программ, к работе в вузах преподавателей-практиков, однако имеет место низкая активность самих высших учебных заведений.

4. Нерешенными остаются проблемы организации практик студентов и получение ими практических навыков по данной специализации и профессиональных компетенций. Важно, чтобы студенты-практиканты решали конкретные задачи и получали за это вознаграждение. По результатам производственной стажировки они должны получать отзыв от руководителя практики с оценкой потенциала будущего специалиста. По результатам рейтингования отчетов о прохождении практики лучшие практиканты могут быть включены в кадровый резерв предприятия, фирмы. Мы считаем, что именно при таких

условиях предприятие может решать задачу подбора кадров, а студенты – получать практические навыки и возможности трудоустройства.

5. В высших учебных заведениях нет эффективной системы налаживания стратегического партнерства субъектов образования. Важно в вузе создать соответствующие кафедры, отделы, которые отвечают за разработку стратегии университета [2; 52]. Примером может быть Лаборатория планирования карьеры в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия», где накоплен положительный опыт разработки стратегии университета публично, с привлечением всех заинтересованных лиц.

Налицо разрыв между рынком труда и рынком образовательных услуг. Выделим две, на наш взгляд, наиболее важные причины такой ситуации в Украине.

1. В сфере высшего образования налицо проблемы, связанные со снижением качества подготовки и, как следствие, конкурентоспособности. Традиционная система, основанная на производстве и передаче знаний, зачастую дает существенные сбои в силу того, что знания устаревают раньше, чем выпускник покидает стены вуза. О глубине этой проблемы свидетельствуют и многочисленные отзывы работодателей, не удовлетворенных качеством подготовки специалистов. Они утверждают, что большинство выпускников вузов не способны включиться в работу, не знают бизнес-процесса, не имеют представления о корпоративной культуре и навыков делового общения; не умеют в выгодном свете подать результаты своей работы и, нередко обладая завышенными требованиями и амбициями, не могут адекватно оценить свою стоимость на рынке труда [186, с. 30–31].

Эти требования работодателей осознаются молодыми специалистами. Так, согласно данным анкетирования выпускников Народной украинской академии 2009–2010 гг., сложности в поиске работы они связывают не только с нехваткой на рынке труда необходимых вакансий, с низким уровнем заработной платы, но и отсутствием у соискателей профессионального

опыта, языковых стажировок и т. д. Интересно, что среди негативных факторов поиска желаемой работы иногда отмечаются академичность полученного образования и даже наличие диплома с отличием, что, по мнению работодателей, свидетельствует о чрезмерных амбициях соискателей.

2. Бизнес не всегда способен сформулировать четкие критерии и требования к необходимым ему кадрам. Мы убедились в этом, обобщая данные, полученные в результате опроса работодателей и представителей кадровых агентств г. Харькова, проведенного в ноябре 2012 г. Оказалось, что предъявляемые к выпускникам вуза основные требования работодателей носят в основном личностный характер и включают опыт работы, навыки по специальности, навыки самопрезентации, умение адаптироваться, карьерный план, обучаемость, дополнительные навыки (наличие двух дипломов, дополнительные специальности, знание иностранных языков и др.).

Проведенное исследование также показало, что региональный рынок труда обладает двумя специфическими характеристиками: 1) динамичностью в силу постоянных изменений потребностей в количестве и качестве требуемых специалистов; 2) консервативностью, определяемой базовым требованием к соискателям рабочего места – наличием высшего образования. Большое значение для работодателя имеют имиджевые характеристики вуза, который окончил выпускник. Следует обратить внимание, что в требованиях работодателей г. Харькова к квалификации выпускников практически не встречаются более или менее явно сформулированные требования к профессиональным навыкам, знаниям, умениям. Наиболее типичной является ситуация, когда речь идет о необходимости для кандидатов иметь высшее образование любого профиля, что интерпретируется самими же работодателями как требование определенного образовательного и культурного уровня от кандидатов. Иногда профиль сужается работодателем, но не более чем до формулировки «высшее техническое», «высшее экономическое». Требование к кандидату иметь диплом о высшем образовании по совершенно

конкретной специальности встречается крайне редко. Весь предъявляемый на практике набор требований к кандидатам на вакансии на языке компетентностного подхода можно назвать скорее требованиями к общим компетенциям.

Такая ситуация является типичной для многих регионов Украины. На Слобожанщине она, по нашему мнению, является отражением уровня развития производства. Поскольку состояние производственного сектора оставляет желать лучшего, у бизнеса нет потребности в производственниках высокой квалификации, специалистах в той или иной достаточно узкой области. В результате количество выпускников вузов ежегодно растет, а бизнес-сообщество продолжает испытывать жесточайший дефицит необходимых кадров. Решить эту проблему можно только на основании тесного партнерства сектора высшего образования и бизнеса. При этом готовность вузов и бизнеса к диалогу подразумевает учет не столько собственных потребностей, но, прежде всего, выполнение социального заказа. Осознание этого участниками процесса происходит в разной степени.

Не вызывает сомнения, что в современных условиях главной целевой установкой вуза должна быть подготовка конкурентоспособных специалистов, способных быстро адаптироваться к рыночной среде. Способствуя трудоустройству выпускников, высшее учебное заведение, по нашему мнению, должно ставить цель-минимум и цель-максимум. Первая состоит в установлении и поддержке обратной связи с потенциальными работодателями, что если не гарантирует, то хотя бы облегчает трудоустройство выпускников, а также повышает имидж учебного заведения, привлекая новых абитуриентов. Цель-максимум включает получение от работодателей средств на развитие вуза, на укрепление его научно-исследовательской базы, на совершенствование практической подготовки будущих специалистов.

Однако на сегодняшний день уровень развития партнерства образования с бизнесом, отработанности механизмов этого партнерства в Украине нельзя признать достаточным. На это

существуют как объективные, так и субъективные причины. Существуют препятствия как со стороны бизнеса, так и со стороны вузов. Бизнес пока не достиг того уровня развития, который дал бы ему возможность осуществлять долгосрочные программы партнерства с вузами в части целевой подготовки специалистов. Общая сохраняющаяся нестабильность экономической ситуации и недостаточные гарантии со стороны государства тормозят программы долгосрочных вложений в человеческий капитал для большинства компаний. Приходится констатировать, что на сегодняшний день формы такого взаимодействия сводятся, как правило, к организации в вузах структур, занимающихся трудоустройством и организацией практик студентов, но механизмы влияния требований рынка труда к специалистам на содержание подготовки пока практически не сформированы, и это большая проблема.

С целью уточнения задач социального партнерства высших учебных заведений и работодателей автором в марте 2012 г. было проведено фокусированное групповое интервью с выпускниками Национального технического университета «ХПИ», которые учились на контрактной основе. Все 24 (две фокус-группы) молодых специалиста подчеркнули, что «обучение и работа – понятия достаточно разные». Уровень своей теоретической подготовки (сразу после окончания университета) они оценили на «4», а практической на «1» (по 5-балльной шкале). Практика в период обучения, по их мнению, имела чисто формальный характер и с производством была связана слабо: никогда не рассматривались проблемы, возникающие в процессе серийного производства, отсутствовала ответственность за выполненную работу. Молодые специалисты считают недостаточными университетские знания иностранного языка, особенно в части технических терминов. У них возникали трудности в переводе инструкций к импортному оборудованию, в поиске информации в сети Интернет. Требования в подразделениях, где работают выпускники, достаточно серьезные, а поэтому первые месяцы работы оказались для них довольно сложными: пришлось пополнять знания по некоторым

направлениям в рамках специализации, осваивать определенные виды технологических работ, учиться эффективно действовать в нестандартных ситуациях. В конце концов, как признали почти все опрошенные, им не хватало элементарной дисциплинированности, ответственности, умения работать в команде, а также понимать, что результат работы часто зависит не только от тебя. Однако все молодые специалисты признали, что все сложные ситуации им помогали решать старшие коллеги, что и содействовало их успешной адаптации на рабочем месте.

Мнения молодых специалистов совпали и с результатами электронного опроса потенциальных работодателей, который был проведен авторами в январе-феврале 2013 года. Все 30 респондентов оценили уровень образования молодых специалистов как средний: «теоретическая подготовка позволяет исполнять служебные обязанности, но требует усовершенствования», а «практической подготовки недостаточно, необходима специализация по месту работы». На вопрос «Подготовлены ли выпускники к эффективной работе на Вашем предприятии в первый год после окончания высшего учебного заведения?» – практически все ответили, что «для эффективной работы необходимо иметь опыт». Также в своих замечаниях опрошенные отметили недостаточность знаний выпускников в области новейшего оборудования, современной техники, математических дисциплин и нормативных документов.

Однако мы считаем, что хотя работодатели и выставляют высокие требования к выпускникам, сами же относятся к работе высших учебных заведений потребительски, поскольку не желают вкладывать средства в обучение будущих специалистов. В них нет достаточного понимания, что в будущем на доучивание специалиста в процессе его работы им придется израсходовать больше средств, чем требуется вложить в развитие вуза, чтобы молодой специалист пришел на работу полностью подготовленным. Например, в европейских высших учебных заведениях уже на раннем этапе обучения составляются контракты студентов с их потенциальными работода-

телями с целью всестороннего знакомства студента с будущим местом работы и получения им необходимых профессиональных компетенций и практических навыков и умений. В соответствии с критериями производства разрабатываются новые методы планирования подготовки специалистов в высших учебных заведениях, направленные на увеличение времени профессиональной подготовки (например, практика у французских студентов занимает пятую часть всего периода обучения).

В бывшем Советском Союзе у вузов была достаточно тесная связь с производством: за каждым учебным заведением были закреплены профильные предприятия, туда организовывались регулярные экскурсии, что давало студентам возможность видеть, где на практике могут применяться их теоретические знания. Старшекурсники проходили там практику, принимая непосредственное участие в производственном процессе. Часто практика (а ее период составлял 3–4 месяца) проходила в разных регионах и республиках страны под руководством специально подготовленных старших специалистов.

Таким образом, на каждом этапе обучения студентов их производственная подготовка осуществлялась совместно с базовыми предприятиями и организациями. Иногда учеба совмещалась с оплачиваемым производственным трудом по специальности: предприятия брали на работу учениками студентов на неполный рабочий день, неделю или на летнее время.

К сожалению, сегодня отсутствуют нормативные документы, регламентирующие взаимоотношения заведений высшего профессионального образования и предприятий и организаций в вопросах трудоустройства выпускников, а также проведение на этих предприятиях производственных и преддипломных практик студентов. По сути, связь вузов и работодателей существует, однако без каких-либо обязательств и ответственности с обеих сторон.

В то же время можно отметить, что в исправлении такой ситуации наметились позитивные тенденции. В последние годы в определении стратегии развития высшего образования в

Украине стали принимать участие работодатели, а именно: руководители крупных фирм, бизнесмены, банкиры, директора предприятий. Они нередко привлекаются к созданию стандартов нового поколения, причем большинство из них выступают экспертами в той части стандартов, которые связаны с определением профессиональных компетенций выпускников.

С целью изучения мнения о влиянии социального потенциала сферы образования в мае 2011 г. был проведен экспертный опрос. Эксперты исследования – работодатели и преподаватели вузов Харькова. Общее число экспертов, участвовавших в исследовании – 27 человек: преподаватели высших учебных заведений – 47,1%, руководители организаций города – 52,9%.

Так, из числа экспертов-преподавателей только 12,5% отмечают явное наличие возможностей для развития социального партнерства. 22,2% руководителей предприятий города отметили, что условия для партнерства скорее созданы, чем нет. Считают, что условия для развития социального партнерства скорее не созданы, 37,5% экспертов-преподавателей, 33,4% – из числа руководителей предприятий. Респонденты, давшие отрицательный ответ на данный вопрос, из числа преподавателей и работодателей составили 37,5% и 44,4%, соответственно. Также 12,5% экспертов-преподавателей затруднились дать ответ на данный вопрос. 23,6% отметили, что имеются некоторые элементы развития системы социального партнерства (из них 25% преподавателей и 22,2% – работодателей); 70,6% – ответили, что партнерство не развито совсем, из них 62,5% – преподаватели и 77,7% – работодатели.

Полученные результаты позволяют судить, что элементы системы взаимодействия рассматриваемых социальных партнеров присутствуют. Для преподавателей, принявших участие в нашем исследовании, наличие возможностей для развития социального партнерства между вузами и работодателями более значительно, чем для самих работодателей. Это можно пояснить тем, что именно представители вузов Харькова проявляют инициативу в развитии социального партнерства, поскольку

в современный период конкурентоспособность учебного заведения напрямую зависит от востребованности его выпускников.

Рассматривая перспективу развития социального партнерства на период до 2015 года, только 17,6% экспертов-преподавателей дали положительный ответ, среди работодателей – 23,5%. Считают бесперспективным развитие социального взаимодействия вузов и работодателей 23,5% экспертов-преподавателей и 17,6% работодателей. В перспективе до 2020 года почти половиной экспертов-преподавателей отмечено, что партнерство будет развиваться (47,1%), и 29,4% работодателей поддержали это мнение.

Социальное партнерство выступает залогом успешного развития процесса подготовки выпускника в высшем учебном заведении. В связи с этим, необходимы механизмы преемственности (договора и соглашения о сотрудничестве), чтобы после окончания вуза выпускник смог (пусть без опыта работы) устроиться на работу по своей специальности.

Можно предложить следующие *механизмы* функционирования системы социального партнерства в образовательном пространстве:

1. Формирование баланса качественных и количественных показателей спроса рынка труда на управленческие кадры и предложения: мониторинг потребностей работодателей в управленческих кадрах; мониторинг качества системы вузовской подготовки управленческих кадров; адаптация вузовской программы обучения к нуждам производства и общества.

2. Интенсификация подготовки студентов к реальной практической деятельности во время обучения в высшем учебном заведении.

3. Вовлечение работодателей в более активную образовательно-воспитательную деятельность.

4. Формирование в студенческой среде ценностей и возможностей самореализации личности.

5. Активизация экономико-управленческой деятельности преподавательского состава вуза.

6. Активизация участия высшего учебного заведения в решении экономических проблем региона.

7. Развитие молодежного предпринимательства в рамках высшего учебного заведения.

8. Развитие системы содействия практической подготовке студентов в рамках предприятия и формирование на предприятии резерва молодых управленческих кадров.

9. Развитие системы взаимодействия вуза с выпускниками.

Все вышеизложенное позволяет убедиться в том, что социальное партнерство системы образования и сферы труда характеризуется многообразием субъектов и институтов партнерских отношений, многообразием форм и соглашений, неустроенностью организационных структур и механизмов регулирования социального диалога. В основе реализации системы социального партнерства в образовательном пространстве лежит принцип причастности, то есть условием объединения всех партнеров есть общность интересов каждого из участников и равное участие в работе системы. Необходима более интенсивная коммуникация между работодателями и вузами по проблемам высшего образования, которая могла бы стимулировать более четкое осознание потребностей работодателей в отношении подготовки выпускника и дать вузам ориентиры для более реалистичной оценки качества их работы и понимания перспектив своего развития. Среди основных форм такого сотрудничества – формирование профессиональных стандартов, рейтингование вузов, целевая контрактная подготовка специалистов, соучредительство вузов, образовательное кредитование, а также прямая поддержка бизнесом вузов (формирование мест производственной практики, создание совместных лабораторий, поддержка материальной базы вузов и прочее).

2.4. Социология учебных программ как методологическая основа управления образованием в условиях постмодерна

Тот факт, что последние десятилетия определяют термином «постмодерн», а состояние культуры постмодерным, стал, в общем-то, привычным для большинства из нас. Постмодерн – комплексное состояние общества, отраженное в культуре, политике, науке и в других сферах жизнедеятельности, которое связывают с господством информационного производства, стиранием границ, смешением культурных архетипов и нередко с девальвацией ценностей. Суть постмодерна – в возрастании значения высоких технологий, проникновении виртуализации во все сферы жизнедеятельности на фоне преобладания стохастической неопределенности.

Все эти процессы невозможно оценить однозначно в терминах «хорошо/плохо», «положительно/отрицательно». Важнейшая задача ученых заключается в том, чтобы предвидеть возможные негативные последствия этих процессов с целью попытки их (последствий) предотвращения или хотя бы «смягчения» того негатива, который они могут принести.

Учитывая общую тематику данной монографии, остановимся на рассмотрении тех негативных моментов, связанных с особенностями вступления нашего общества в эпоху постмодерна, которые имеют место в системе образования.

Одна из серьезных угроз, нависающих сегодня над образованием, на наш взгляд, связана с процессом виртуализации образовательного пространства и набирающей обороты тенденцией дистанцирования обучающегося от учителя (преподавателя) и от образовательной среды, которая является важнейшим субъектом образования и социализации в образовании. Популярность и распространение виртуальных, дистанционных институций образования может привести к кардинальному нарушению тех важнейших функций, которые традиционно приписывались институту образования, связанных с трансляцией

знаний и культуры, а также с обеспечением процесса социализации. Дело в том, что полноценная реализация всех этих функций осуществима только в процессе непосредственного общения «учитель – ученик», посредством погружения обучающегося в специфическую среду учебного заведения.

Возрастание роли дистанционного обучения и распространение его масштабов – для постмодерного общества процессы скорее закономерные, чем случайные. Однако эти процессы влекут за собой умаление таких традиционных форм обучения, как лекции и семинары, снижение культурной и образовательной значимости книги, перенос центра тяжести образования на самостоятельную работу с электронными носителями информации (а не живыми людьми), «обезличивание» контроля знаний, что, с одной стороны, повышает объективность оценки, но с другой – существенно ограничивает возможность оценить такие важные качества обучающегося, как его способность рассуждать, делать выводы, и, самое главное, реальное состояние и потенциал творческого мышления.

Согласимся с высказыванием одного из современных ученых – А. П. Огурцова – относительно того, что вся система образования, основанная на вертикальной стратификации сообщества учителей и учеников, преподавателей и студентов, на авторитете тех, кто обучает, размывается в силу эгалитарного характера телекоммуникационного производства и «потребления» знаний, а в самих механизмах производства знаний увеличивается роль инструментальности и технологичности представления знаний [145]. И действительно, для пользователя «компьютерной» информацией единственным авторитетом оказывается он сам. Только он сам решает, доверять либо не доверять тому источнику и/или информации, которую он нашел.

Описывая негативные последствия виртуализации и дистанцирования образования, хотелось бы подчеркнуть радикальную противоположность идеалов и норм той системы образования, которая у нас была в прошлом (и которая, кстати, не обосновательно считалась самой мощной системой образования в мире), и той, которая может возникнуть и уже возникает на

наших глазах (в «мощности» которой есть веские основания усомниться).

И здесь мы переходим к рассмотрению еще одной негативной тенденции, проявляющейся с переходом в эпоху постмодерна, которая тесно связана с дистанцированием и обезличиванием образования и, как следствие, существенным ослаблением выполняемых этим важнейшим социальным институтом его основных социально значимых функций. Известно, что еще одной важной характеристикой постмодерного общества является антидогматический способ понимания действительности. Эпоха постмодерна бросает вызов логическому мышлению, общепринятым традициям, восприятию рационального начала, изменяет сложившееся понимание культуры, отменяет представления об универсальности и иерархичности, усиливает плюралистические представления. Все это способствует возрастанию (и разрастанию) субъективных спонтанных толкований всего происходящего без отсутствия какой-либо последовательности, гармонии и нередко без толики здравого смысла. Происходит утрата веры в идеологию, в оценки, претендующие на то, чтобы быть объективными, универсальными, истинными, что нарушает логику социального взаимодействия, ослабляет социальные связи, а вместе с тем лишает нас той «скрепляющей основы», за счет которой все мы называемся «обществом».

Если свести все эти рассуждения к образовательной проблематике, получается, что антидогматический способ понимания действительности, со всеми вытекающими негативными последствиями, описанными в предыдущем абзаце, влечет за собой понижение статуса теоретического знания, которое транслируется в образовании, характеризуется высокой степенью инертности, за счет чего и отвергается современным массовым сознанием (особенно сознанием современной молодежи), как непрактичное, «не приносящее прибыль», «лишнее», «засоряющее ум». К сожалению, мало кто понимает, что за счет этой своей инертности теоретическое знание является (всегда было и будет) фундаментом образования, рефлексии, глубокого

понимания и осознания личностью всего того, что происходит с нею самой и в целом мире, ее когнитивного развития.

Переход нашего общества к постмодерну влечет за собой смену типа общения между людьми. Происходит приобщение к скоростным информационным потокам, мир понимается скорее как «пространство игры», а жизнь – как процесс порождения мнимостей (симулякров) [145]. Все это вызывает деструкции в сознании. В частности, один из видов такой деструкции – «клиповость», фрагментарность, мозаичность мышления, что является полной противоположностью творческому мышлению. Хотя именно последнее, как утверждают многие современные ученые, является залогом успешной адаптации и самореализации личности в условиях постмодерна.

Наверное, нет ни одного современного учителя (преподавателя), которого бы удивил тот факт, что ученикам (студентам) все сложнее самостоятельно формулировать проблемы и понятия. Современные студенты, более информационно компетентные, в реальности становятся все менее и менее знающими и понимающими. Показательно, что по данным ВЦИОМ, 34% россиян никогда не берут в руки книгу, причем в равных пропорциях и мужчины, и женщины (в том числе 15% людей с высшим образованием). Из читающих 66% населения 59% увлекаются только легкими жанрами (из них 41% – с высшим образованием) [202]. Не думаем, что в украинском обществе ситуация отличается в лучшую сторону. А с учетом того, что сфера книжной продукции в России немного более развита, чем в Украине, есть основания предположить, что в нашем государстве картина может быть еще более удручающей.

Утрата навыков глубокого восприятия оригинального научного текста оказывается серьезной проблемой, связанной с массовым угасанием у молодежи творческого воображения, отвыканием от творческого поиска и самостоятельного мышления, потерей речевой практики. Некоторые ученые расценили все приведенные в предыдущем абзаце факты как «симптомы начавшегося процесса искажения человеческого

лика» (Л. Машар), как «начавшийся процесс «расчеловечивания» человека» (М. Вельц Пагано) [202].

Отношение к теоретическому знанию как «пережитку прошлого» является главным заблуждением эпохи постмодерна, а склонность к отказу от него и стремительное разрушение его культуры в образовании является страшной угрозой, которая может привести к колоссальным негативным социальным последствиям. Усвоение и изучение различных теорий, их рефлексия, попытки объяснения с их помощью того, что происходит в мире и, на этой основе, принятие одних, критика и/или отвержение других способствуют развитию творческого мышления. Игнорирование теории может привести к угасанию творческого мышления, утрате способности творческого преобразования реальности, рефлексии и саморефлексии, что постепенно превращает людей из членов социальной общности (как социальной группы, способной действовать и изменять ситуацию, подстраивая ее под себя) в легко управляемую, лишенную всякой субъектности толпу.

Современная молодежь в преобладающем большинстве сталкивается с большими трудностями мыслительной концентрации, у многих крайне ослаблена способность воображения, рефлексии, понимания. Угасание творческого воображения сопровождается глубокими нарушениями в чувственной и психической сферах: возрастает чувство одиночества, тревожности, страха, агрессивности; нарастают аутизм, фрустрация и негативно-депрессивное мироощущение. Показательно, что исследования выявляют устойчивую тенденцию интенсификации всех этих проявлений от поколения к поколению. И нужно понимать, что это не проблема отдельных личностей и не сугубо психологическая проблема. Это – проблема всего общества, проблема социальная, связанная с утратой целыми поколениями способности к преобразованию социальной реальности, утратой своей субъектности, социальной активности, способности к социально положительному, социально полезному действию. Трудно не согласиться с замечанием Н. В. Громыко относительно того, что «учащиеся, привыкнув к жизни в компьютере,

оказываются в большом затруднении, когда их помещаешь в такую ситуацию, где им приходится действовать, а не говорить про действие и не играть в компьютерную игру: ставить цели, вступать во взаимодействие с другими учащимися, передавать им свой замысел, реализовывать его, заново формулировать цели и проектировать действие, уже исходя из полученного опыта, и т. д.» [64, с. 176–177; 65, с. 12–13].

Да, действительно, вхождение в эпоху постмодерна влечет за собой много негатива и с этим трудно не согласиться. Однако нужно отдавать отчет в том, что эта эпоха, со всеми присущими ей чертами, – это реальность нынешней жизни. Уход от этой реальности путем отталкивания господствующих идей и погружения в мифический мир идеалов прошлого никогда не приведет к положительным изменениям в обществе. Американский социолог А. Этциони в книге «Активное общество. Теория социальных и политических процессов» (1968) писал, что «эпоха постмодерна», начавшаяся после 1945 г. (весьма условная дата), приносит с собой альтернативный выбор, как минимум, двух путей дальнейшего развития нашего общества: 1) стремительное и неукротимое развитие технологий, опирающихся главным образом на критерии их эффективности и на ценности господства/подчинения; 2) выстраивание новых ценностных ориентиров, которые открывают перспективу «активного общества» [273, с. 20–21].

Вполне очевидно, что наше общество сегодня находится на перепутье или, говоря языком синергетики, в точке бифуркации. И большинство современных ученых в этой точке раздвоения видят либо возврат к примитивным механизмам развития культуры на основе информационных технологий и манипулирования (с помощью этих технологий) поведением и сознанием людей, либо прорыв в ноосферу¹, в «гуманизированное

¹ Ноосфера (от греч. *noos* – разум и сфера) – новое состояние биосферы, при котором разумная деятельность человека становится решающим фактором ее развития. По Вернадскому ноосфера – качественно новая форма организованности мира, возникающая на основе взаимодействия природы и общества, в результате преобразующей мир творческой деятельности человека, опирающейся на научную мысль.

общество» [5]. Если не пытаться направлять дальнейшее движение нашего общества, велик риск того, что оно пойдет по первому – более простому, но губительному для самого себя пути. Траектория движения во многом зависит от развития науки и образования, концентрации усилий ученых и педагогов в отношении того, чтобы минимизировать, притушить негативные проявления, возникающие в ответ на вызовы эпохи постмодерна.

Однако если говорить о современном украинском обществе, то и наука, и образование в нем сегодня, как известно, пребывают в состоянии кризиса. Имеет место целый ряд факторов, обуславливающих этот кризис, создающих так называемый кризисный фон: высокий уровень политической и социально-экономической нестабильности, низкий уровень жизни в целом, недостаточное финансирование сфер науки и образования, отток «умов» за границу и многое другое. Надо сказать, что кризис в науке и кризис в образовании – два взаимосвязанных, подкрепляющих друг друга явления. Качественного образования не может быть без развитой науки и, в то же время, талантливые ученые, способные осуществлять научную деятельность на высоком уровне – выходцы из университетов, обладатели научных степеней и званий. Кроме того, говоря о взаимосвязи науки и образования, нельзя обойти вниманием тот факт, что отсутствие или «невидение» (по крайней мере, на данный момент) перспектив выхода последнего из кризиса связано с недостаточно глубокой научной проработкой тех процессов и явлений, которые сегодня имеют место в образовании.

Нельзя сказать, что наше государство бездействует в отношении устранения проблем образования, у нас постоянно что-то предпринимается и «реформируется», «модернизируется». Однако ощутимых положительных результатов пока что не видно (если не сказать хуже). Основная причина безуспешности предпринимаемых мер, как мы уже говорили, кроется в их недостаточной научной обоснованности и, как следствие, бессистемности, рассогласованности. Целостное научное видение процессов, происходящих в сфере образования, отсутствует, а точнее, отсутствует достаточно крепкая теоретико-

методологическая основа, которая могла бы послужить базисом для формирования такого видения. Целостность и системность видения проблем является основой согласованности. Под согласованностью мы имеем в виду, во-первых, координацию усилий представителей всех наук, так или иначе соприкасающихся с образовательной проблематикой (педагогике, философии, социологии, психологии и др.), а во-вторых, соответствие всех тех изменений, которые происходят сегодня с образованием и в образовании, тем социальным, культурным, экономическим, политическим процессам, которые в начале данного подраздела были обозначены термином «постмодерн».

Актуальной задачей для каждой науки, обращенной к образованию (к числу которых относится и социология), является задача концептуализации образования с учетом процессов, происходящих в современном обществе (глобализации, индивидуализации, виртуализации и др.), на таком уровне обобщения, который позволил бы интегрировать умозрительное теоретизирование (различные теории образования) и образовательную практику (образовательные программы, методы, технологии и т. п.) в их совместной ориентации на современные социальные реалии и объективные тенденции развития мирового и отечественного образования.

Проблему выхода отечественного образования из затяжного кризиса мы связываем с трудностями взаимного «настраивания» образования (консервативного по своей сути) и общества эпохи постмодерна (с его эмерджентностью, высокой степенью неопределенности). Разрешение этой проблемы требует продуктивной междисциплинарной коммуникации, взаимодействия представителей разных наук, вступающих в общение на основе общих проблем, связанных с образованием, а также создания новых полей междисциплинарных исследований.

Обществу эпохи постмодерна соответствует научный образ мира как непрерывно становящегося, гетерогенного и постоянно дифференцирующегося. Картезианская линейная модель мира – это система локальных бинарных оппозиций [145]. Ядром же нелинейной модели оказываются не натуральные вещи, а

события, конструируемые в актах творчества и коммуникации. В ответ на вызовы постмодерного общества отчетливо прослеживается тенденция использования в науке междисциплинарного (или даже наддисциплинарного) языка общей теории систем, который (чем дальше – тем больше) проникает в каждую отрасль научного знания. Выходит так, что современная наука в целом является «нелинейной», то есть наукой о сложных, самоорганизующихся системах, каждая из которых переживает состояния стабильности и бифуркаций и сосуществует во взаимодействии с другими системами. Нелинейные системы развиваются скачкообразно, что создает определенные трудности в предсказании их поведения. При этом особое внимание современные ученые (причем, представители совершенно разных областей науки) обращают на детерминацию элемента целым, а целого – элементом. Впервые такая взаимообусловленность была осмыслена в лингвистическом структурализме и стала средством исследования в генетике, квантовой физике, экологии, теории эволюции, синергетике. Вхождение нашего общества в эпоху постмодерна повлекло за собой так называемый «лингвистический поворот» в научных дисциплинах социально-гуманитарного цикла [104, с. 19–24]. Особенно очевиден этот поворот в современной философии и социологии, которые рассмотрению лингвистических моделей и методов, различению языка и речи и многим другим вопросам, раскрывающим важность и значимость языка в нашей жизни, сегодня уделяют очень большое внимание, демонстрируя явный интерес к семантическим и прагматическим аспектам функционирования языка, к анализу семиотической деятельности. Все это приводит к осознанию речи как важнейшего компонента взаимодействия людей и механизма осуществления когнитивных процессов – как связанной последовательности речевых актов, выраженных в различных текстах и анализируемой в различных аспектах и контекстах.

В современных социологических и философских научных трудах все чаще можно увидеть высказывания о текстуальности современной социальной реальности как реальности

постмодерна [23, с. 530; 166]. При этом внимание акцентируется на целостности текста, осуществляется обращение к сверхфразовым, устойчивым единствам – дискурсам, рассматриваемым в качестве инструмента не только порождения высказываний и производства текстов, но и конструирования социальной реальности [24, с. 280–290].

Проведение принципиального различия между дискурсом и текстом связано со школой дискурс-анализа Т. А. Ван Дейка [44]. Дискурс – это «язык в языке». Текст – абстрактная формальная конструкция, задающая возможности для реализации и актуализации в дискурсе в определенном социокультурном контексте и в связи с экстралингвистическими факторами (установками, мнениями, знаниями, целями адресата). Дискурс трактуется как сложное коммуникативное событие и одновременно как связная последовательность предложений, которые анализируются с точки зрения кодов, фреймов, сценариев, установок, моделей контекста, социальных репрезентаций, организующих социальное общение и понимание. Нередко под дискурсом понимается последовательность совершаемых в языке взаимоинтенциональных коммуникативных актов. Такой последовательностью может быть разговор, диалог, письменные тексты, содержащие взаимные ссылки и посвященные общей тематике. Дискурс связывают с такой активностью в языке, которая соответствует специфической языковой сфере и обладает специфической лексикой. Продуцирование дискурса осуществляется по определенным правилам синтаксиса и с определенной семантикой. Дискурс создается в определенном смысловом поле и призван передавать определенные смыслы, нацелен на коммуникативное действие. Решающим критерием дискурса оказывается особая языковая среда, в которой создаются языковые конструкции (контекст дискурса). Поэтому термин «дискурс» часто требует соответствующего уточнения, в связи с чем выделяется «политический дискурс», «философский дискурс», «педагогический дискурс» и другие.

Включение дискурса в контексты коммуникаций является

одним из достижений постмодернизма и постнеклассической науки. В постнеклассической социологии дискурс понимается как нелинейная организация речевой коммуникации, где субъекты высказываний могут отличаться от рассказчиков. Понятия дискурса и языка очень близки друг другу. Однако в понятии дискурса раскрывается способность языка влиять на социальную реальность, изменять ее. В общем смысле дискурс – речь, процесс языковой деятельности. В специальном, социо-гуманитарном смысле – это социально обусловленная организация системы речи, а также определенные принципы, в соответствии с которыми реальность классифицируется и репрезентируется в те или иные периоды времени. С социологической точки зрения с помощью дискурса происходит презентация социальной реальности и ее репрезентация в сознании людей, что в итоге оказывает влияние на их социальные практики.

Кроме того, сегодня во многих областях науки актуализируется метод дискурс-анализа. Данный метод предполагает анализ «своего» и «чужого» слова, взаимоинтенциональность и рефлексивность диалога, то есть разбирается понимание «нами» чужой речи и понимание «другими» нашей речи.

Очевидно, что вызовы постмодерного общества требуют от современной науки разработки междисциплинарных подходов, а проблемы и противоречия, которые возникают на пути перехода к постмодерну, могут быть разрешены только при условии координации и кооперации усилий ученых – представителей разных наук. Что касается проблем образования, то такой платформой междисциплинарного взаимодействия в отношении их разрешения может выступить социология (и в частности, социология образования), в рамках которой (в силу специфики самой науки) представляется возможным создание общих ориентиров, помогающих определить границы изучаемых явлений и принципиальные связи внутри них, конструируя структурную (образование как социальная система), функциональную (образование как социальный институт) и деятельностную (образование как процесс коммуникативной деятельности)

модели образования. Однако для того чтобы социология действительно выступила в качестве такой платформы, необходимо развивать социологическую теорию образования, которая на сегодняшний день в отечественной науке довольно слаба [149, с. 5].

Вхождение в эпоху постмодерна требует от социологии, как и от педагогики, философии образования и многих других наук, смены языка образования, а развитие социологической теории образования требует поиска новых «средств» описания и объяснения современных социальных реалий и механизмов включенности индивида в образование и в общество (через образование). Взывает к обновлению инструментарий современной социологии образования – ее категориальный ряд. В этом ряду сегодня находятся такие понятия, как самоорганизация, воспроизводство, смысл, концепт, конструкт, дискурс, код и др.

Ввиду описанных в начале данного подраздела особенностей общества эпохи постмодерна, следует обратить внимание на те социологические теории, которые демонстрируют дискурсивность образования, его коммуникационную сущность, а также практичность и в то же время направленность на развитие творческого мышления (как основополагающего качества личности постмодерна, создающего основу конструирования его субъектности). При этом особое внимание мы будем уделять двум вопросам, раскрывающимся в этих теориях: 1) как о механизме трансляции знания; 2) как соотносится теоретическое и практическое знание.

Но прежде чем перейти к рассмотрению этих теорий, хотелось бы обратить внимание на один ключевой момент в развитии современной социологической теории образования, который на сегодняшний день украинскими социологами, как и российскими (хоть и в меньшей степени), игнорируется. Дело в том, что несоответствие результатов образовательного процесса требованиям и ожиданиям каждого индивида и общества в целом можно рассматривать как результат фундаментальной несовместимости того знания, которое содержат в себе учебные программы и знания, которое действительно необхо-

димом для выпускников учебных заведений в их практической деятельности. Современный английский социолог М. Янг в этом отношении высказался следующим образом: «Мыслить об образовании (которое является процессом накопления, трансляции и получения знания) не обращаясь к вопросам самого знания – значит мыслить очень поверхностно и примитивно» [289, с. 26–27]. Поддерживая это высказывание, отметим, что здравые рассуждения об образовании, касающиеся поиска путей его выхода из кризиса, скорее всего, должны локализоваться вокруг двух основных понятий: «знание» и «учебная программа». Если здраво посмотреть на ситуацию, становится очевидным, что попытка связать воедино теорию образования и образовательную практику, обеспечить их взаимодействие, по идее, обязательно должна выводить нас на проблематику учебных программ, того знания, которое с их помощью транслируется, и тех способов и методов, с помощью которых трансляция происходит. Современная западная социологическая мысль наличие такой взаимосвязи под сомнение не ставит. В силу осознания необходимости социологического исследования этой взаимосвязи западные социологи на протяжении последнего десятилетия активно развивают такое ответвление социологии образования, как социология куррикулума (или социология учебных программ, что для нашего уха звучит более «мелодично», хотя и не совсем точно). Западная социология куррикулума (учебных программ) – своеобразная «ветвь» социологии образования, активно растущая и укрепляющаяся с каждым годом, претендующая на то, чтобы стать достаточно мощной и плодоносной.

Особенностью образования является то, что это – целенаправленный и вполне контролируемый процесс. В связи с тем, что социальный институт образования является наиболее государственно управляемым институтом социализации, на него всегда возлагали и будут возлагать бремя компенсации социальных дефектов других более спонтанных и менее управляемых институтов социализации, таких как, например, семья и СМИ. Помимо спонтанной передачи социального опыта

и знаний общество выработало способы институционализации этого процесса, которые являются в то же время и способами «институционализированного социокультурного воспроизводства», как пишет один из российских ученых, Г. Герасимов [59, с. 87–90]. В таком ракурсе образование может рассматриваться как институт, направляющий процессы социализации и трансляции знания, что делается с помощью учебных программ. Задачей социологии является не просто критика результатов такой «направляющей» деятельности, а поиск механизмов, с помощью которых эту деятельность можно сделать более эффективной, социально полезной, активно подключившись к процессу управления этой деятельностью. В частности, важнейшими вопросами, требующими ответа именно от социологов, являются вопросы о том, какие виды знания должны составлять учебную программу и как сделать так, чтобы это знание было доступным для большинства, а не только для «избранных» (чей культурный, интеллектуальный уровень максимально приближен к «культуре» учебных программ).

Как известно, любая программа создается с целью управления, а точнее, его формализации и регламентации, с четкой заданностью на конкретный результат. *Учебная программа* – это государственный нормативный документ, которым определяются цели обучения, содержание обучения и требования к подготовке обучающихся; учебное издание, определяющее содержание, объем, а также порядок изучения и преподавания учебной дисциплины (ее раздела или отдельной части). Выполнение учебным заведением этой программы – обязательное требование государства и соответствующих органов власти. По степени «освоенности» обучающимися учебной программы определяется объективный уровень их образования, осуществляется перевод в следующий класс школы, на следующий курс высшего учебного заведения. Когда вся программа обучения пройдена, а последующая государственная проверка подтвердила, что человек, прошедший эту программу, усвоил ее на достаточном уровне, выдается соответствующий документ, свидетельствующий об окончании обучения по этой программе.

Однако образовательная деятельность учебного заведения выходит за рамки всего того, что прописано в специальных документах. На сегодняшний день утверждение о том, что образовательный процесс объединяет в себе и обучение, и воспитание, не ставится под сомнение. В английском языке эти два процесса обозначаются одним термином – «education». Возможно, именно поэтому в зарубежной педагогике такое понятие, как «учебная программа», и вовсе отсутствует. Вместо этого употребляется термин «curriculum». Этот термин имеет намного более широкий смысл, чем просто «учебная программа», причем смысл подлинно социологический, раскрывающий истинную социальную сущность образования. Очень удачно социологическое определение куррикулума сформулировано одним из современных немецких ученых, доктором сравнительного образования С. Браславски. Немного перефразировав и дополнив это определение, получим, что термином «куррикулум» обозначается существующее *социальное соглашение* между индивидом, обществом, государством и специалистами в области образования относительно курса обучения, который должен пройти человек в определенный период своей жизни. Куррикулум определяет: а) кому и когда учиться; б) зачем учиться; в) что учить; г) где учиться; д) как учиться и е) с кем учиться, а также устанавливает связи между целями образования и повседневной жизнью в учебных заведениях [267]. Понимается так, что с помощью куррикулума осуществляется управление не только обучением, но и процессами, выходящими за пределы сугубо учебной деятельности – социальными процессами, такими как воспроизводство социального неравенства (имущественного, статусно-профессионального, гендерного), воспроизводство отношений господства/подчинения в обществе, осуществление социального контроля [25; 39].

На сегодняшний день понятие «куррикулум» находится в постоянном процессе обновления и уточнения. В целом работ о куррикулуме довольно много, однако все они преимущественно зарубежного происхождения. Что касается постсоветских стран, то пересмотр научных трудов, посвященных вопросам

организации учебных программ и куррикулумов, показывает неравномерную заинтересованность этими вопросами. Например, за разработку куррикулумов очень активно взялись Молдова и Азербайджан, в то время как Украина и Россия менее активны в этом отношении. Кроме того, следует отметить, что среди авторов работ, посвященных куррикулуму, которые написаны на территории бывшего СССР, социологи отсутствуют. В то время, как в современной западной социологии ситуация совсем иная – там социологи очень активно занимаются исследованием куррикулума, что и вылилось, как мы уже писали, в отдельное направление социологической мысли. В некоторых постсоветских странах куррикулум связывают исключительно с развитием национальной концепции образования, рассматривая его как основную часть и гарант успеха реформы национального образования [40; 175]. При этом речь идет о реформе, призванной обозначить окончательное отмежевание современного образования от «однотипной» и «скованной» модели советского периода.

И реформа, и модернизация – целенаправленные изменения в образовании, призванные помочь ему адекватно отвечать на беспрецедентные требования и вызовы, которые предъявит грядущий век. В этом отношении структурные обновления куррикулума, действительно, могут рассматриваться как элементы, определяющие и интенсифицирующие процесс изменения.

Для того чтобы реагировать на постоянные, довольно быстрые перемены в социальной реальности и процессы стремительного «устаревания» знания, образовательные стандарты должны быть гибкими. Многие современные эксперты образования считают, что с введением в постсоветскую образовательную практику куррикулума, с заменой куррикулумом традиционной учебной программы возможно обеспечение этой необходимой гибкости. Эта точка зрения не бесосновательна, однако очевидно, что истинная сущность понятия «куррикулум» не осознается постсоветскими экспертами. Это понятие употребляется только для того, чтобы показать отличия устаревшей

традиционной учебной программы от программы «продвинутой», сконструированной по новому образцу. В целом же ситуация такова, что одни эксперты в сфере образования настаивают на проведении размежевания между традиционной программой обучения и «инновационным» куррикулумом, высказываясь негативно в сторону «однотипной» и «скованной» советской модели образования, в то время, как другие использование термина «куррикулум» считают категорически неприемлемым, рассматривая его как яркий пример «буржуазного засилья» («буржуазной эпидемии») отечественного образования.

Однако, на наш взгляд, такие категорические представления о куррикулуме не совсем правомерны. Они являются следствием непонимания его истинной социальной сущности, заключающейся во взаимосвязи человека, образования и общества. Возможно, такое непонимание связано с тем, что среди наших соотечественников, рассуждающих о куррикулуме, отсутствуют социологи – представители той науки, предметом которой является именно эта взаимосвязь. Дефицит научных наработок по вопросам учебных программ (куррикулумов) в отечественной социологии вызывает к изучению опыта накопленного за рубежом и, возможно, частичному заимствованию этого опыта – это как раз то заимствование, которое может помочь нашей социологии образования выйти на новый уровень концептуального развития.

Рассматривая куррикулум, западные социологи убеждают нас, что образовательный процесс не связан только лишь с профессионально-трудовым будущим обучающегося. Содержание этого процесса наполнено не только профессиональными знаниями, но и определенными культурными смыслами, которые транслируются посредством сложных коммуникационных процессов. С точки зрения западной социологии куррикулума, в системе образования (особенно высшего) разворачиваются такие стратегии, которые способны породить агента, по-новому переконструирующего социальную реальность, в которую ему предстоит войти. Поэтому для зарубежных представителей этого направления социологической мысли характерна приверженность

конструктивистским идеям, идеям о том, что вся реальность изначально социальна, все, что существует – сконструировано самими людьми для придания смысла своему существованию (это касается абсолютно всего: теории, истории, структуры). Такие представления черпают жизненную силу из работ П. Бергера и Т. Лукмана и наиболее ярко проявляются в работах представителей критической социологии образования (С. Боулз, Г. Гинтис, М. Эппл и др.). Критическое направление социологии образования критикует саму систему образования, общественный строй, политиков, педагогов, методистов за то, что через образование происходит социальная дискриминация, воспроизводится и усугубляется социальное неравенство [24; 266].

Центральной идеей представителей критического направления в социологии образования является идея изменения (угнетающего) социального порядка с помощью образования, которое призвано активизировать, «субъективировать» индивида. А если точнее, изменение социального порядка начинается с изменений «в головах» индивидов. Для этого «изменения в головах» должны быть однонаправленными и иметь массовый характер. Однонаправленность и массовость достигается за счет образования – той социальной системы, того социального института, через «жернова» которого сегодня проходит практически каждый. Подобные идеи в социологии образования нередко приобретают революционный характер, однако на страницах данной монографии раскрытие этих идей представляется не совсем уместным, так как изначально мы планировали сделать акцент на двух вопросах, ответы на которые могут приблизить нас к пониманию того, что нужно современному образованию для гармоничного вхождения в эпоху постмодерна: 1. Какое знание должно составлять учебные программы: теоретическое (ориентируясь на советскую (восточную) модель образования), практическое (принимая за образец утилитарную (западную) модель образования) либо искать подходящие пути совмещения теории и практики, традиций и инноваций в отечественном образовании? 2. Какими должны быть эффективные механизмы трансляции знания,

с учетом характерных особенностей постмодерного общества (повышенной технологизации, информатизации, виртуализации и т. п.)?

В поисках ответов на эти вопросы мы предлагаем обратиться к научным наработкам в области социологии куррикулума (а если «по-нашему» – социологии учебных программ) нескольких зарубежных ученых, а именно: П. Бурдьё и П. Фрейре (склонных к социальному конструктивизму), М. Янга и Б. Бернстайна (склонных к социальному реализму). Наше внимание именно к этим ученым не случайно. Во-первых, ни один из них не впадает в крайности научного теоретизирования, доводя содержание своих работ до уровня научной фантастики; все образовательные процессы и явления, описываемые ими (причем, совершенно по-разному), представляются абсолютно реалистичными, находящими подтверждение в современной образовательной практике. Во-вторых, основные положения этих работ, выведенные из опыта западных капиталистических обществ и соответствующих им (утилитарных) систем образования, очень хорошо описывают ту ситуацию, которая имеет место в современной Украине. И в-третьих, несмотря на то, что концепции образования, предлагаемые этими учеными, не только во многом не совпадают, но и кардинально противоположны, все же некоторые основополагающие моменты этих концепций могут быть объединены и выступить в качестве основания для создания новой концепции образования, которая могла бы стать теоретической основой для построения действенной модели украинского образования, соответствующей условиям постмодерна.

Итак, сначала попытаемся разобраться с вопросом, касающимся соотношения теоретического и практического знания, и начнем с представления точки зрения по этому поводу французского социолога *Пьера Бурдьё* (1930–2002). В своей работе «Университетская докса и творчество: против схоластических делений» ученый уверенно заявляет о том, что всякая система образования, по своей сути, в большей степени ориентирована на трансляцию теоретического знания и, согласно ее собствен-

ной логике, – на интеллектуализм. Он выступает против такого интеллектуализма. Со слов П. Бурдые, если в образовании транслировать чистую теорию, без пояснения того, зачем она нужна, как она может быть применима на практике – получаем эффект «зомбирования» обучающихся, превращая их в покорных «марионеток», которые владеют знанием, но не способны творчески его использовать. Ученый подчеркивает социальную значимость практического опыта индивидов и групп, представленного совокупностью социальных практик (привычных действий), осваивая и выполняя которые, индивиды развиваются сами, а вместе с тем развивают и общество, изменяя существующий социальный порядок. В то же время П. Бурдые выступает против «фетишистского подчинения» опыту, подчеркивая, что невозможно развить творческое мышление только лишь с помощью постоянных «практических упражнений» [39, с. 10]. Ученый говорит, что он против интеллектуализма в образовании, однако в его понимании «против интеллектуализма» означает против жесткого разделения: теория/практика, теоретическое знание/практическое знание. Поистине развивающее, «образовательное» знание должно быть целостным, объединять в себе теорию и практику таким образом, чтобы отделить одно от другого было невозможно. Любое знание рождается из практического опыта, однако транслируется из поколения в поколение только в виде теории – в закодированном виде (именно так его легче всего хранить и передавать). Образовательный процесс, по сути, – это процесс расшифровки закодированного теоретического знания и преобразования его обратно в практическое знание (для) нового поколения. Следовательно, для того, чтобы повысить качество образования, привести его результаты в соответствие требованиям индивида, рынка труда и общества, следует переориентировать цель, которую ставят перед собой учебные заведения. А именно, не искать идеальных пропорций теории и практики, а разрабатывать эффективные технологии преобразования теоретического знания в практическое (и наоборот), сконцентрировав внимание на разработке эффективных методик преподавания, действенных педагогических приемов

и методов. Речь идет о внедрении в образование того, что сам П. Бурдые называет «исследовательской педагогикой», ориентированной «на передачу искусств, понимаемых как практические и теоретически насыщенные способы говорить и делать» [39, с. 21]. П. Бурдые не против теоретического знания как такового. Он против методов передачи и подачи этого знания. Он говорит, что истинное образование – образование, порождающее творчество и изобретательность. А поэтому ни одна теория не должна преподноситься как аксиома, некая докса², абсолютная истина. Каждое теоретическое положение должно подвергаться проверке и оспариванию, независимо от авторитета ее автора.

Как известно, П. Бурдые является разработчиком собственной социологической теории, центральным для которой является понятие габитуса. Ученый подвергает тщательному анализу те условия, в которых формируется габитус. Если говорить конкретно об образовании, то, следуя рассуждениям П. Бурдые, социологи должны интересоваться тем вопросом, насколько «свободны» те габитусы, которые это образование формирует. Чем «свободнее» габитус – тем более его носитель способен к осуществлению творческого преобразования окружающего мира, тем более выраженной становится его субъектность (как способность изменять действительность). Тот максимум, который может сделать система образования для устранения социальной несправедливости (в частности, «несправедливого» социального неравенства) – это формировать габитусы свободы и творчества. П. Бурдые обвиняет все существующие модели образования в том, что они не формируют такой способности. Особенно он критикует социалистическую систему образования,

² Докса (от др. греч. δόξα – «мнение», «взгляд») – общепринятое мнение. Термин возник в Древней Греции и является связанным с риторикой. Софисты использовали или опровергали доксы в своих целях, тем самым заставляя слушателей (пациентов) менять свое мнение, при этом думая, что всегда считали так, а не иначе. В Римской республике, как и в современном обществе, доксихический метод используют в юриспруденции и политике.

и именно за то, что она формировала человека, приспособленного к тому социальному порядку, который существовал, но не человека, способного изменить этот порядок.

В своей совместной работе с Ж.-К. Пассероном П. Бурдьё проводит мысль о том, что образование и педагогика являются символическим насилием [33]. Любые попытки передать, транслировать культуру и знание, любые формы такой передачи обязательно связаны с навязыванием, которое осуществляется скрыто, как нечто само собой разумеющееся, а поэтому – является насильственным.

П. Бурдьё в своих работах акцентирует внимание на том, что полноправными субъектами построения учебной программы (куррикулума) являются элитные группы. Прикрываясь лозунгами народного образования, они разрабатывают и претворяют в жизнь такие программы образования, которые развивают габитусы «приспособления», а не «свободы» и «творчества». Таким образом, элитные группы ограничивают субъектность представителей более низких слоев социальной иерархии, опасаясь того, что последние могут достичь вершин этой иерархии, заняв «насиженные» элитные места.

П. Бурдьё критикует существующий социальный порядок и поддерживающую его систему образования, говорит об осуществлении в образовании (и через образование) символического насилия, настаивает на исследовательской педагогике как средстве борьбы с этим насилием, однако не дает конкретных рекомендаций относительно того, как именно должна реализовываться такая педагогика.

Конкретизацию педагогических приемов и методов, которые могли бы способствовать изменению существующего социального порядка, можно обнаружить в работах другого ученого – бразильского психолога, социального педагога и социолога *Пауло Фрейре* (1921–1997), который в оппозиции теоретическое/практическое знание приводит доводы в пользу второго. П. Фрейре выстраивает свою теорию образования на положениях конструктивизма, а именно: реальность такова, какой мы ее видим. Он настаивает на том, что изменить общество

возможно только посредством «критической интервенции в действительность»³, которая начинается с формирования критического мышления и критического восприятия. Простое восприятие реальности, за которым не следует его критическая интервенция, не способно изменить мир [218]. Вместе с развитием критического мышления происходит вызревание социальной силы индивидов и групп, развивается и крепнет способность к изменению, преобразованию социальной реальности.

Фрейре противопоставляет две концепции образования. Первая из них – «банковская» – антидиалогическая, некоммуникативная, носящая нарративный (монологический, повествовательный) характер, заключается в том, что обучающийся выступает в качестве «хранилища» знания и не более того. В него все знания вкладываются как в банк. Он – «вместилище», «тара», которую должен заполнить учитель. Чем полнее это вместилище будет заполнено, тем лучше учитель. Чем мягче (послушнее) «вместилища» позволяют себя заполнять – тем лучшими учениками они считаются. Исходя из таких рассуждений, образование рассматривается как акт вложения, депозита. Ученики только складывают и хранят информацию – и не более того, не осуществляя абсолютно никаких преобразований с этой информацией. Согласно «банковской» концепции, образованный человек – это тот человек, который обладает хорошей памятью: чем больше он может запомнить информации, тем лучше его успехи в образовании. Здесь образование – это память, а не опыт (то есть осуществляется трансляция только теоретического, но не практического знания). Образованный человек – это приспособленный человек, так как он лучше подходит миру. Это очень выгодно угнетателям, чье спокойствие основывается на том, чтобы как можно больше людей

³ Критическая интервенция – вмешательство (вторжение) в существующую социальную реальность, изменяющее (нарушающее) существующий социальный порядок, социальные структуры и отношения, посредством критического анализа (рассмотрения и оценивания) этой реальности.

подходили тому миру, который они «создали». Вся информация в системе «банковского» образования, все знание подается в готовом виде, как определенная данность, которую не стоит подвергать сомнению, а следует просто запомнить (при этом развития мышления не происходит).

Неразвитость критического мышления лишает человека самостоятельности, делает его зависимым от других людей, от их вознаграждений (похвал) и порицаний (наказаний). Воплощение в жизнь постулатов «банковской» концепции образования приводит к тому, что люди становятся «некрофильными», то есть любящими все неживое, механическое. Таким образом, эта концепция служит интересам угнетения, она работает на то, чтобы контролировать зависимые от вещей мысли и действия людей, и препятствует развитию их созидательной силы. «Банковская» концепция образования стимулирует противоречие учитель-ученик, уменьшает (или даже аннулирует) творческую силу второго. Эта концепция сродни той, которую Ж.-П. Сартр называл «пищевой» концепцией, при которой знания «скармливаются» ученикам, заполняя их до отвала и делая их мышление малоподвижным, неповоротливым, негибким [181, с. 180–185]. Чем больше ученики заполнены знанием, тем менее они «поворотливы» и «гибки» в жизни. «Банковская» концепция образования изгоняет и запрещает общение, коммуникацию. Для нее характерен отчуждающий интеллектуализм, то есть когда не слишком интеллектуально развитый человек (это отнюдь не означает, что он глуп и бездарен) не понимает сложных слов, специфической научной терминологии, с которой он не знаком. По причине непонимания, он вынужден просто заучивать ту информацию, которую получает, без осознания ее истинного значения.

В качестве альтернативы «банковской» концепции, П. Фрейре предлагает концепцию образования «постановки проблемы» (истинного, освобождающего образования). Суть ее, по П. Фрейре, состоит в «актах познания», а не получении-передачи информации [218]. Поэтому старое, традиционное понятие коммуникации не подходит и не может здесь использо-

ваться. Коммуникацию следует рассматривать как нечто большее, чем просто «получение-передача» информации. Деятельностное определение коммуникации здесь подходит значительно лучше. Это определение предполагает наличие диалога. Истинное образование должно строиться на сглаживании противоречия учитель-ученик, примиряя обе стороны таким образом, что представители обеих сторон одновременно – и ученики, и учителя. В истинном, «освобождающем образовании» учитель не может навязывать свои мысли ученикам. Его роль заключается не в передаче информации, не в навязывании точки зрения, а в «подсвечивании» тех моментов, которые являются неоднозначными, спорными, дискуссионными, но важными с точки зрения формирования (относительно) правильных представлений о действительности. Роль «учителя» в процессе образования «постановки проблемы» заключается в создании вместе с учениками условий, при которых знания на уровне «докса» (то есть, по сути, теоретическое знание) заменяются истинным знанием на уровне «логос» (то есть, выведенное путем логических рассуждений, с привязкой к личному практическому опыту учеников). Следовательно, истинное знание может быть получено только опытным путем, путем проб и ошибок, за которые учитель не наказывает.

«Банковская» система образования рухнет только тогда, когда учитель (преподаватель) станет учеником среди учеников. П. Фрейре называет такой подход к образованию «освобождающей педагогией» и в цикле своих работ, который начинается с труда «Педагогика угнетенных», предлагает детальное описание того, как должна строиться учебная программа истинного – «освобождающего» (разум и действие) образования [218]. При этом он оперирует такими понятиями, как «порождающая тема», «тематическая вселенная», «лимит-ситуации» и «лимит-действия». «Человек есть, потому что он есть в ситуации и его существование будет тем ощутимее для общества, чем больше он критически размышляет над своим существованием и критически воздействует на него, преобразует критически воспринимаемую социальную реальность», – пишет П. Фрейре [218].

С точки зрения ученого, ни одно теоретическое понятие не должно подаваться обучающимся как данность. Толк от образования будет только тогда, когда весь учебный материал будет преломляться сквозь призму жизненного опыта каждого обучающегося. П. Фрейре утверждает, что именно такая педагогика позволит освободиться от угнетающего порядка. Критический переворот мышления под силу осуществить только педагогам – людям, которые профессионально владеют специальными инструментами, позволяющими это сделать. Все педагоги вступают как бы в «тайный сговор» друг с другом и разворачивают свою педагогическую практику в сторону развития критического мышления. При этом власть имущие «угнетатели» могут даже и не догадываться об этом сговоре. Смена власти угнетающего порядка произойдет как бы естественным путем, относительно «безболезненно» для всех. На вопрос о том, как должна осуществляться «педагогическая революция», П. Фрейре отвечает, что это возможно только путем кардинального изменения куррикулума, т. е. путем создания совершенно иной образовательной программы. При этом ученый обращает внимание на безуспешность и безрезультатность официальных способов изменения куррикулума, что обязательно наткнется на активное сопротивление со стороны угнетателей, которые являются «создателями» официальных учебных программ. Такое сопротивление выдержать практически невозможно, так как угнетатели обладают настолько мощными ресурсами, что ведение открытой борьбы с ними заведомо обречено на поражение. Отсюда вытекает следующий вопрос: за счет чего же тогда педагогическая революция все-таки представляется возможной. По мнению П. Фрейре, ответ на этот вопрос может быть найден в различении систематического образования (официальной учебной программы), которое может быть изменено (и постоянно изменяется) политической властью, и «образовательных проектов», которые реализуют сами педагоги (учителя, преподаватели) в их образовательной деятельности. Эти проекты могут не только не совпадать с официальной учебной программой, они могут

противодействовать ее реализации. По сути, речь идет о скрытом куррикулуме (скрытой учебной программе), субъектом которого может быть не только государственная власть, но также и педагоги, и сами обучающиеся.

Получается, что роль образования в изменении социального порядка колоссальна и уникальна. Никакой политический переворот не сможет изменить «ситуацию угнетения», которая сложилась в обществе. П. Фрейре утверждает, что даже когда противоречие разрешается подлинно новой ситуацией (как, например, в случае с Великой Октябрьской революцией, установленной освобожденными тружениками), бывшие угнетатели становятся угнетенными» [218]. В итоге для самого общества, по сути, ничего не меняется – «угнетающий порядок» остается прежним. Именно педагогическая революция может считаться истинным социальным переворотом с положительными социальными последствиями.

Представления П. Бурдье и П. Фрейре, безусловно, не безосновательны и не лишены здравого смысла. Однако, базирясь только лишь на них, ограничиваясь лишь фактом социальности (социальной природы) знания, социология образования рискует слишком упростить взаимосвязь образования с процессами познания и другими социальными процессами. Если допустить, что любая педагогика – символическое насилие, то чтобы вырваться из-под гнета этого насилия, каждому новому поколению приходилось бы заново «придумывать» знание, что существенно ограничило бы возможности человека не только развиваться, но и вообще выживать.

Современный английский социолог *Майкл Янг*⁴ убежден, что нынешняя социология образования, которая, безусловно, хочет быть полезной обществу, должна обратиться к двум, игнорируемым представителями конструктивистской парадигмы, идеям. Первая из них – это идея различения между знанием

⁴ Не тот, который умер в 2002 году и считается автором термина «меритократия», а его однофамилец – современный английский социолог, профессор, занимающийся проблемами образования.

и опытом (как по Э. Дюркгейму). Однако это разделение должно быть чисто аналитическим и ни в коем случае не принимать форму противопоставления, как у Канта (априорное vs апостериорное). Теоретическое и практическое знание – две стороны одного целого. Аналитическое разделение теоретического знания и опыта необходимо для того, чтобы отделить «школьное» знание от знания «не-школьного». По мнению М. Янга, конструктивисты заводят нас в тупик тем, что получается, будто бы не существует и не может существовать объективной истины и объективного знания [289, с. 2]. И получается, что нет никаких оснований для представлений о том, как же должна выглядеть такая система образования, и какой должна быть соответствующая программа обучения, чтобы социальной дискриминации и угнетения не существовало, либо они были менее выраженными. Для любой современной программы обучения всегда проблемным был вопрос организации знания в ней. Другими словами, вопрос о том, каким образом должно быть организовано знание, чтобы образование через свои программы могло способствовать относительному социальному равенству и социальной справедливости.

Ошибка, которая была допущена представителями критической социологии образования, основанной на конструктивистских идеях, и самим М. Янгом в его ранних работах, заключалась в том, что все они старались продемонстрировать неравенство в образовании, закрепляемое учебной программой, полагая, что это может стать основанием для разработки более «демократичных» программ обучения. Однако эти старания не дали ожидаемого эффекта. С течением времени ситуация не улучшилась, а даже усугубилась. М. Янг приводит очень хороший пример, который как нельзя точнее описывает и ту ситуацию, которая происходит сегодня в нашем обществе. Ученый рассказывает об одной из последних образовательных реформ в Англии, предполагающей расширение прав школьников выбирать программу своего обучения в зависимости от собственных интересов, что должно способствовать демократичности профессионального выбора и удовлетворению социально-

профессиональных потребностей каждого человека, начиная буквально с 14-ти лет. Однако такой, на первый взгляд, демократический шаг чреват негативными последствиями. Для того чтобы был сделан осознанный выбор, нужны достаточные культурные основания, определенная культурная зрелость. При таких обстоятельствах расширение прав обучающихся может привести к новым, возможно, более мягким, формам неравенства [289, с. 15].

Ученые, подчеркивающие несовершенства конструктивистского подхода к образованию, настаивают, что при изучении взаимосвязи знания, образования и процессов, происходящих в обществе (дифференциационных, идентификационных и др.), необходимо начинать с рассуждений об отношении человека к миру, частью которого он является, и его отношениях с символами, которые он использует в восприятии и осмыслении этого мира. Именно такой, символический, характер отношения к миру делает возможным существование знания, его трансляцию и преобразование.

Учебная программа всегда будет чем-то внешним по отношению к обучающемуся, поэтому она может быть непонятной или не соответствовать его собственной позиции, представляя тем самым «символическую опасность» для него самого и вызывая сопротивление этой опасности. Однако именно разрыв между «культурой» учебной программы и культурой тех, кто обучается, и, как следствие, при необходимости, разработка методов, способов, средств сокращения этого разрыва, составляет фундаментальную проблему социологии образования.

Этот разрыв будет наиболее характерным для выходцев из низших слоев общества, что «как бы естественным образом» воспроизводит социальное неравенство, о чем говорится в трудах еще одного современного социолога *Базила Бернстайна* (в прошлом – профессора Лондонского университета), которые очень популярны в научных кругах нынешней зарубежной социологии образования и относятся к такой ее ветви, как социология куррикулума [25]. Вообще, теория Б. Бернстайна имеет эклектический характер: что-то он взял у Дюркгейма,

что-то у К. Маркса и М. Вебера, что-то у П. Бурдьё, объединил это все и получил новую теорию. Несмотря на то, что в этой теории прослеживаются и конструктивистские идеи, Бернштейн относит, скорее, к «социальным реалистам», чем к «конструктивистам». Своей теорией ученый продемонстрировал, как именно «символическое» (опосредованное символами) отношение к миру ограничивает «неограниченные» возможности конструирования каждым индивидом своей собственной, совершенно отличной от других, картины мира. Получается, что именно символический характер отношений индивида и общества на основе знаний об этом обществе ограничивает способы конструирования им социальной реальности. Однако если знаниевые структуры могут оказаться барьером для социальной справедливости, они всегда могут быть изменены, сломаны или хотя бы занижены, причем не без участия индивида.

Б. Бернштейн утверждал, что у детей разного социального происхождения с детства развиваются разные языковые коды (или формы вербального общения), что влияет на их последующий опыт обучения в школе. Ученый фокусировал внимание не на различиях в словарном запасе и не на речевых навыках, как это обычно делается, его интересовали систематические различия в способах употребления языка, которые особенно контрастны для детей из богатых и бедных семей. Речь детей из низших классов общества, считает Б. Бернштейн, представляет собой ограниченный код, то есть такой способ использования языка, когда многое не договаривается в предположении, что другая сторона осведомлена об этом. Ограниченный код – это тип речи, связанный с культурными установками низших слоев общества. Многие представители низших слоев живут в условиях субкультуры, строго ограниченной рамками семьи или местного сообщества. В этих условиях нормы и ценности воспринимаются как сами собой разумеющиеся и не выражаются языковыми средствами. Родители в этой группе стремятся приобщить своих детей к жизни общества прямым использованием наказаний и поощрений для коррекции их поведения. Язык, представленный ограниченным кодом, более

подходит для передачи практического опыта, чем для обсуждения отвлеченных идей, процессов или связей. Речь, представленная ограниченным кодом, является, таким образом, характеристикой детей, выросших в низших слоях общества, или же характеристикой иных социальных групп, в которых эти дети проводят свое время. Манера разговаривать «вырастает» из культуры конкретной группы, ориентирована на нормы данной группы, при этом вряд ли кто-нибудь сможет объяснить, почему они следуют именно этой манере поведения [25, с. 27].

Развитие детей из средних слоев общества предполагает, согласно Б. Бернстайну, прямо противоположную потребность в более развитом коде, то есть такой манере речи, в которой значения слов могут конкретизироваться, чтобы отвечать специфическим требованиям той или иной ситуации. Способы, при помощи которых дети из средних слоев учатся применению языка, в меньшей степени привязаны к частным контекстам. Эти дети могут легче сообщать свои мысли и выражать их в абстрактной форме. Так, матери из среднего класса, воспитывая своих детей, часто объясняют им причины и принципы, лежащие в основе собственной реакции на детское поведение. Если мать из низшего класса может воспрепятствовать чрезмерному увлечению ребенка сладким, сказав ему: «Больше сладкого не получишь», то мать из среднего класса, скорее всего, объяснит, что есть слишком много сладкого – вредно для здоровья, для зубов и т. п. Дети, овладевшие развитым речевым кодом, по мнению Бернстайна, более способны к учебе, чем те, кто довольствуется ограниченным речевым кодом. Это не означает, что дети из низших слоев имеют худший тип речи или что их языковой код беден. Скорее, их способ речевого поведения дисгармонирует с академической культурой школы. Те же, кто владеет развитым кодом, намного легче адаптируются в школьной среде [25, с. 28].

Существует ряд аргументов в пользу теории Бернстайна, хотя их обоснованность все еще обсуждается. Джоан Тафф провела исследования языка детей из семей рабочих и представителей «среднего» класса и, действительно, обнаружила

систематические отличия. Основываясь на результатах своих исследований, она поддержала тезис Б. Бернстайна о том, что дети из низших слоев общества имеют меньше опыта в том, чтобы получить ответ на свой вопрос; у этих детей также слабее возможность разобраться в причинах чужого поведения. К такому же выводу пришли позднее Барбара Тизард и Мартин Хьюз, также проведя ряд исследований. В то же время, некоторые исследователи, изучающие речь представителей низших классов, отрицают вывод о том, что их речевое поведение можно в каком-либо смысле определять как ограниченный код. Язык низших слоев общества, утверждают эти исследователи, не менее сложный и абстрактный, чем язык среднего класса, хотя он и имеет некоторые грамматические отклонения [240, с. 38–44].

И все же, идеи Б. Бернстайна могут помочь понять, почему те, кто поставлен в сложные социально-экономические условия, оказываются «неудачниками» в школе. Перечислим ряд особенностей, которые могут быть связаны с ограниченным языковым кодом. Все эти особенности снижают возможности образования детей из низших социальных страт.

1. Ребенок, возможно, получает ответы не на все возникающие у него дома вопросы и потому, скорее всего, оказывается менее информированным об окружающем его мире и менее любознательным, чем те, у кого сформировался более сложный языковой код.

2. Ребенок может найти для себя затруднительным отвлеченный и неэмоциональный тон школьной науки; столь же непростыми для него могут оказаться и общие принципы школьной дисциплины.

3. Многое из того, что говорит учитель, вероятнее всего, оказывается для него непонятным, поскольку связано с формами употребления языка, отличающимися от тех, к которым он привык. Ребенок может попытаться преодолеть эти расхождения путем перевода речи учителя на понятный для него язык, но это чревато потерей того наиболее существенного, что, возможно, хотел сказать учитель.

4. Если ученик пытается освоить премудрости школьной науки привычной зубрежкой, то основной проблемой станет понимание важнейших концептуальных положений, требующих способности к обобщению и абстракции.

Делая общий вывод на основе рассмотренных выше теорий и концепций, еще раз подчеркнем, что критическая педагогика, конечно, дала очень многое для понимания социальных реалий образования. Но любая критика, для того, чтобы быть конструктивной и принести реальную пользу, должна сопровождаться альтернативными предложениями. То есть реальная польза от критики может быть только тогда, когда критика осуществляется не ради критики, а ради предложения, разработки теоретических, а затем и практических моделей, альтернативных тем, которые критикуются. Так вот, критическая социология куррикулума преимущественно критикует, но не предлагает. Не делает этого и П. Бурдье, хотя и подвергает существующую социальную систему и образование в частности критике и предполагает, что изменить ситуацию может только символическая революция. Одним из немногих критиков существующей системы образования, предлагающих конкретные альтернативные методы и приемы, является П. Фрейре. Ученый очень большое внимание уделяет вопросу структурирования и построения «демократичных», «освобождающих» (от неравенства) учебных программ. Очень подробно описывает, как именно это нужно делать. Однако недостатком теории П. Фрейре является чрезмерная увлеченность конструктивистскими идеями, из которых вытекает чрезмерная произвольность учебных программ. В работах П. Фрейре как нельзя лучше прослеживается то, о чем мы говорили выше: знание приходится каждый раз изобретать заново. Причем, главным субъектом этой изобретательской работы являются именно обучающиеся. Получается, что роль педагога – это роль второго плана (несмотря на то, что П. Фрейре подчеркивает равнозначность учителя и ученика как равноправных субъектов образовательного процесса).

В целом рассуждения о роли учителя (преподавателя) в

современном образовании приводят нас к дискуссии, касающейся второго важного вопроса, поиск ответа на который также может приблизить нас к пониманию и осознанию того, каким должно быть образование в условиях постмодерна. Этот вопрос, как мы уже писали выше, касается поиска эффективных механизмов трансляции знания, с учетом тех процессов и характеристик, которые присущи обществу эпохи постмодерна (индивидуализации, информатизации, компьютеризации, виртуализации, сведения к минимуму актов непосредственного, личного общения и др.).

Представители критической социологии образования всегда слишком тщательно изучали то, «что» транслируется в образовании, и практически без внимания оставалось то, «как» это происходит, каков механизм трансляции. Центральным вопросом для социологии образования является не просто критика существующей системы, а поиск путей, с помощью которых эту систему можно сделать более приемлемой для всех. То есть наряду с вопросом о том, какие виды знания должны составлять учебную программу и каким должно быть ее содержание, требует разрешения и вопрос о том, как сделать так, чтобы это знание было доступным для большинства, а не только для «избранных» (чей культурный, интеллектуальный уровень максимально приближен к «культуре» учебных программ).

Не претендуя на полноту раскрытия этого механизма, предлагаем остановиться на одной из его составляющих, которая, на наш взгляд, является центральным звеном всего этого механизма. Речь идет о взаимодействии учитель-ученик. Несмотря на стремительную виртуализацию, развитие информационных и дистанционных технологий в образовании, истинно развивающее образование должно осуществляться посредством «истинной коммуникации» (как говорил П. Фрейд) – то есть в самом близком и непосредственном взаимодействии. Только в таком взаимодействии может полноценно развиваться критическое мышление и творческий потенциал личности. С данным суждением согласны все современные ученые

практически без исключения, несмотря на порою кардинальные расхождения относительно других вопросов, касающихся проблем и перспектив образования в условиях постмодерна.

Взаимодействие «учитель-ученик» в образовании должно иметь форму диалога, как считает П. Фрейд. Ученый убежден в том, что язык общения в образовании не должен служить хитрым инструментом господства одного человека над другим, что характерно для дискурса. Именно дискурс является инструментом манипулирования, насаждения власти, о чем говорят многие ученые. Однако, на наш взгляд, если убрать некую «властную», направляющую составляющую из коммуникации «учитель-ученик», и полностью поддерживать диалогический формат общения, это может ни к чему не привести, не дать того образовательного эффекта, который ожидается от такого общения.

Именно о дискурсе, как основном средстве осуществления коммуникации в образовании, говорят и П. Бурдьё, и М. Янг, и Б. Бернштейн. Однако П. Бурдьё, в свойственной ему манере, в контексте рассуждений о символическом насилии в образовании, подчеркивает скорее насильственную, принудительную силу педагогического дискурса, в то время, как М. Янг и Б. Бернштейн пишут о том, что если этот дискурс правильно структурировать, то можно избежать насилия, направляя мысли обучающихся и весь образовательный процесс в положительное (для индивида и общества) русло.

Если разобраться, то и сам Фрейд, в некоторой степени, опровергает свои же высказывания в поддержку диалогического (но не дискурсивного) характера коммуникации «учитель-ученик», делая следующее заключение: «Вся работа, сделанная для масс, должна начинаться с их нужд, а не с желания какого-либо индивида, даже с хорошими намерениями. Часто случается, что объективно массы нуждаются в определенном изменении, но субъективно они еще не осознали этой потребности, еще не желают или еще не решились сделать такое изменение. В таких случаях мы должны терпеливо ждать. Нам не следует делать изменений до тех пор, пока через нашу

работу, большинство масс не осознали эту необходимость и не решились осуществить эти изменения...» [218]. Ведь, по сути, речь идет о том, что именно благодаря педагогу (учителю, преподавателю) наступает этот «момент осознания». Именно благодаря властной составляющей своего общения с учениками (то есть его дискурсивности), учитель может приблизить этот момент. Дискурсивные практики педагога можно рассматривать как инструмент «задавания» необходимого тона диалогу и приближения момента осознания проблемной ситуации, которая рассматривается, понимания ее причин, а значит, и видения путей разрешения. Диалог сам по себе может привести «в никуда». Действительно, именно субъект-субъектная модель образования является наиболее эффективной, однако роли «учителя» и «ученика» в этой модели нельзя полностью отождествлять. Иначе зачем вообще учитель нужен? Ведь именно он является наставником, именно он задает тон общению, и делается это именно посредством дискурса.

Происходящие социальные трансформации, переход общества от модерна к постмодерну, влекут за собой смену образовательных парадигм, подходов, целей и задач образования, однако есть один факт, который остается неизменным и неоспоримым: качество образования напрямую зависит от качества работы преподавателя. Последнее же, в свою очередь, определяется качеством того взаимодействия, которое осуществляется между учителем (преподавателем) и его учеником (студентом) в ходе образовательного процесса. В последние годы утвердился личностно-ориентированный подход к образованию, в соответствии с которым, конечной целью образования является всесторонне развитая личность, подготовленная не только к общественно полезному труду, но и к воспроизводству, сохранению и развитию духовной и материальной культуры общества. Человек становится активным творческим субъектом самостоятельной деятельности благодаря помощи педагога (учителя, преподавателя), который учит умению приобретать знания, формирует принципы мышления и мировосприятия. И именно педагогический дискурс сегодня является важнейшим

инструментом, важнейшей опосредующей структурой трансформации «внешнего» во «внутреннее», становления «социального Я» индивида.

В целом на теоретико-методологическом уровне проблематика, связанная с дискурсом, проработана основательно. В современной отечественной социологии тема дискурса, в той или иной степени, затрагивается А. Литовченко, Н. Костенко, В. Оссовским, И. Поповой, Ю. Сорокой и др. Однако, если говорить конкретно о педагогическом дискурсе, то количество работ, посвященных его изучению, невелико. Социологов же среди авторов этих работ и вовсе нет. И очень жаль, ведь одно только определение дискурса говорит о том, что именно социологи, в силу специфики самой социологии как науки «о социальном», могут внести существенный вклад в исследование данного феномена. Ведь, с одной стороны, дискурс – социально обусловлен, а с другой – он и сам оказывает влияние на социальную реальность, являясь инструментом ее преобразования.

Понятия дискурса и диалога очень близки друг другу. Однако в понятии дискурса раскрывается способность языка влиять на социальную реальность, изменять ее. Педагогический дискурс обладает личностно-развивающим потенциалом. Обеспечение условий активации внутренних резервов личности, ее успешного социально-профессионального становления во многом зависит именно от педагогического дискурса. В целом же, все представления о дискурсе можно свести к нескольким основным посылкам, вытекающим из его деятельностной природы и касающихся его направленности на конкретные цели [188, с. 160–164; 269, с. 120; 274, с. 29–32]. Следуя этим посылкам, педагогический дискурс может быть рассмотрен как средство: артикуляции идентичности; артикуляции предубеждений (социально-классовых, статусных, расовых и др.); насаждения власти и идеологии; трансляции культурных смыслов, норм, ценностей и т. п.

Исходя из этих посылок, можно говорить о социокультурных эффектах педагогического дискурса как в отношении отдельных

индивидов и малых социальных групп, так и в отношении больших социальных общностей и общества в целом. Эти эффекты отражают способность педагогического дискурса влиять на социальную реальность (способствуя воспроизводству культуры и/или социальной структуры, социальных неравенств и отношений) и подчеркивают субъектность педагога в процессе социальных трансформаций.

На наш взгляд, обеспечение условий активации внутренних резервов личности, ее профессиональной компетентности и саморазвития, успешного социально-профессионального становления во многом зависит от педагогического дискурса. Изучение педагогического дискурса, имеющего место в современном образовании, представляется крайне необходимым в совершенствовании педагогических практик, операций и приемов, в целях обеспечения высокого качества образования. Говоря словами Б. Бернстайна, подчеркнем, что именно педагогический дискурс является тем «невидимым объектом изучения социолога, который может стать центральным в разрешении многих проблем образования» и общества в целом [25, с. 18]. Но, к сожалению, в связи с неизученностью особенностей современного педагогического дискурса, имеющего место в системе отечественного образования, трудно конкретизировать, какой должна быть его структура, чтобы максимально способствовать когнитивному развитию личности.

Делая вывод по всему подразделу, отметим, что констатация кризиса образования (украинского и не только) – один из наиболее распространенных выводов, который можно встретить в научных трудах на образовательную тематику за последние лет десять. Однако цель любой научной работы не столько в констатации очевидного факта, сколько в объяснении того парадокса, который с ним связан. Что мы имеем: с одной стороны, – существенное ослабление корреляции между уровнем образования и возможностью успешного трудоустройства; снижение качества образования и распространение коррупции в образовании; с другой – продолжается «образовательный бум» (все критикуют образование, особенно высшее, однако все хотят его

получить). Несмотря на неудовлетворенность результатами образования ни индивида, ни рынка труда, ни общества в целом, все больше и больше людей идет в образование, даже высшее образование на сегодняшний день практически стало массовым. Возникает вопрос: почему так происходит? Ведь «просто так» в обществе ничего не бывает. Это достаточно сложный вопрос, чтобы дать ответ на него без предварительного проведения масштабных социологических исследований. Однако без всяких исследований, очевидно, что образование сегодня функционирует совершенно иначе, чем, к примеру, двадцать лет назад. Оно уже не справляется с возложенной на него когда-то инструментальной функцией. С переходом в эпоху постмодерна, образование из инструмента формирования личности, структурируемого по внешнему основанию (такому, как социальный заказ), становится неким автономным пространством, самостоятельным социальным феноменом, детерминирующим спектр возможных вариантов развития социальной реальности. В условиях постмодерна подход к организации образовательного процесса, предлагаемый и разрабатываемый западными социальными учеными в рамках такого «ответвления» социологии образования, как социология куррикулума (или социология учебных программ), представляется, на наш взгляд, весьма актуальным, содержащим потенциал выведения отечественного образования на новый, более высокий уровень качества. И это не субъективное мнение автора этих строк. К примеру, нельзя не заметить, что некоторые элементы педагогики того же П. Фрейре сегодня рассматриваются как примеры инновации и активно внедряются в отечественную образовательную практику. Это и диалоговая форма проведения занятий, и субъект-субъектные отношения в образовании, и дискуссионность рассматриваемых вопросов. Однако П. Фрейре строит свою концепцию учебной программы таким образом, что получается, будто бы каждая (даже относительно небольшая) социальная группа, посредством самостоятельного конструирования учебной программы, а вместе с ней и знания, которое в эту программу включено, получает свое собственное знание

о мире, отличное от тех знаний, которыми обладают другие группы. Полностью теряется объективность знания, как и смысл рассуждений об истинном/ложном, хорошем/плохом, и т. п. Это – крайность конструктивистского подхода, за которой теряется социальный конформизм, так необходимый людям для совместного существования, осуществления социального взаимодействия; социальные процессы не только замедляются (ведь знание приходится каждый раз и в каждом отдельном случае придумывать заново), но и существенно затрудняется социальное взаимодействие, процесс коммуникации, являющийся основой жизнедеятельности социума, его развития (люди по-разному видят мир и поэтому не понимают друг друга). Именно поэтому вполне логичным является обращение внимания социологии к теме институционализации образования, а точнее, к теме учебных программ. Только тогда, когда учебная программа имеет форму социального института, становятся возможными разговоры о том, чтобы с ее помощью «навести справедливый порядок» не только в образовании, но и в обществе в целом. О чем и рассуждает М. Янг в своих работах, ставя во главу угла вопрос: дифференциация знаниевых структур в образовании (дисциплин, предметов, тем) приводит только к ограниченности видения мира либо же является в некоторой степени «эпистемологической» данью, которую мы платим за лучшее понимание мира? Это один из центральных вопросов современной социологии образования, требующий разрешения – чрезвычайно сложный и чрезвычайно важный в понимании того, «что именно?» и «как именно?» происходит в образовании. В поисках ответа на все эти вопросы М. Янг в своей работе «Знание и контроль» предлагает развернуть социологию образования к вопросам учебных программ и того знания, которое они содержат, обозначая данное направление как «социология куррикулума» (или социология учебных программ). Разобравшись в этих вопросах, можно найти пути погашения тех негативных последствий, к которым могут привести такие тренды эпохи постмодерна как, например, десантирование и виртуализация образования. Станет возможным на фоне

стремительных перемен и необходимости, в связи с этим, постоянного внедрения инноваций, увидеть то, какие традиционные формы обучения важно сохранить, чтобы вся система образования окончательно не утратила своей устойчивости.

Мы знаем, что традиционно отечественная система образования всегда была ориентирована на трансляцию теоретического знания. Однако по мере вхождения общества в постиндустриальную эпоху, а культуры – в эпоху постмодерна, статус научного знания меняется. Структура знания оказывается необыкновенно зависимой от социокультурной ситуации: ее формы и способы существования становятся идентичными формам и способам организации социальной системы. Все это требует соответствующей реакции со стороны образования. Однако получается так, что фундаментальное, теоретическое знание, которое (вполне заслуженно) считается инертным, именно в силу своей инертности сегодня постепенно вытесняется из образования. От семинаров мы переходим к практикумам, цель которых – научить делать, действовать. Конечно, это правильно и очень «по-современному», однако следует всегда помнить, что чрезмерная увлеченность тем, чтобы «научиться делать», может привести к потере способности думать. В связи с этим, с переходом в эпоху постмодерна вполне резонно возникает вопрос о соотношении теоретического и практического знания в образовании. В разрешении этого вопроса, опять же, согласимся с мнением М. Янга, который соотношение «теоретическое/практическое» предлагает рассматривать как «школьное/нешкольное» знание, то есть, официальное и неофициальное, подкрепленное официальной документацией и существующее независимо от каких-либо формальных документов.

Анализ существующих трудов и публикаций по социологии образования и социологии куррикулума, которыми располагает западная социологическая мысль, приводит к пониманию того, что учебные программы имеют две формы: явную (официальный куррикулум) и неявную (скрытый куррикулум). Официальная учебная программа представлена совокупностью различных

документов (базовый учебный план, утвержденный соответствующими государственными органами, рабочие учебные программы по отдельным предметам (курсам), утвержденные и заверенные администрацией учебного заведения и т. п.). Она преследует цели, которые ставит перед образованием государство, которые четко прописаны и задокументированы, которые всем ясны и очевидны, а именно: а) обеспечение преемственности между этапами общего образования и предметами, изучаемыми на этих этапах; б) постоянное совершенствование и обновление содержания предметов в соответствии с потребностями общества; в) обеспечение развивающего и упреждающего характера обучения, и определение знаний, умений и навыков, приобретаемых на отдельных этапах образования; г) обеспечение объективной оценки учебных достижений и др. Что касается неявных форм учебной программы, то здесь все значительно сложнее. Именно скрытый куррикулум всегда привлекал внимание социологов, раскрывая истинную социальную сущность образования и механизмы реализации образованием основных социальных функций. Не будучи формально отраженной и подкрепленной официальной документацией, скрытая учебная программа воплощается во всем многообразии взаимодействий субъектов учебного процесса, в отношениях, привычках, ценностях и традициях, в повседневных практиках. В действительности все это оказывает сильное воспитательное воздействие, существенно влияя на процесс формирования, становления личности, конструирования ее идентичности, обуславливая результаты этих процессов [34].

Человек становится активным творческим субъектом самостоятельной деятельности в процессе социального взаимодействия. В образовании важнейшим субъектом этого процесса является педагог (учитель, преподаватель). С его помощью формируются принципы мышления и мировосприятия, навыки приобретения знания. Очень большую роль играют личные качества педагога, его коммуникативные установки, речевая культура, энтузиазм и интуиция, способность к убеждению, эффективной полемике и аргументации. Все это сегодня

является необходимыми компонентами образовательных технологий, нацеленных на реализацию задач обучения и воспитания, а доминантной структурой и формой организации и трансляции научного знания в этом контексте становится педагогический дискурс. Таким образом, в процессе передачи знания современный преподаватель выступает не только (и не столько) носителем истины и экспертом в конкретной области знания, но и равноправным коллегой, участвующим в совместном исследовании проблемы, априорно не имеющей однозначного решения.

Резюмируя сказанное, еще раз подчеркнем, что ситуация постмодерна, в которую постепенно погружается украинское общество, требует от современных наук о человеке и обществе новых подходов к пониманию и объяснению тех противоречий, которые связаны с этим «погружением». Одним из таких противоречий является несоответствие результатов образовательного процесса требованиям и ожиданиям каждого индивида и общества в целом. Социология обладает одинаково мощной теорией, методологией и эмпирической базой для того, чтобы создать платформу междисциплинарного взаимодействия представителей различных наук и объединить их усилия в разрешении данного противоречия [149, с. 4]. Однако для этого такой ее отрасли, как социология образования, следует немного сместить свои привычные ориентиры и (последовав примеру представителей западной социологии куррикулума) попытаться представить обозначенное противоречие как результат фундаментальной несовместимости того знания, которое содержат в себе учебные программы, и того знания, которое действительно необходимо для выпускников учебных заведений в их практической деятельности. Отечественной социологии образования, желающей разобраться с проблемой несоответствия современного образования потребностям индивида и требованиям общества, следует воспользоваться примером западных социологов и локализовать внимание вокруг таких понятий, как «знание» и «учебная программа» (куррикулум). Кроме того, с переходом в эпоху постмодерна, с учетом таких ее характе-

ристик, как текстуальность и дискурсивность социальной реальности (описанных в начале данного подраздела), отечественной социологии образования следует уделять больше внимания исследованию педагогического дискурса, с целью перспектив его структурирования, а также исследованию скрытой учебной программы как важнейших условий создания той особой среды, которая необходима для развития творческого, критического мышления обучающихся, что является одним из самых важных требований к личности, выдвигаемых современным обществом и условиями постмодерна.

В результате рассмотрения образовательного процесса в контексте инновационного развития мы сумели выявить парадоксы реформ в сфере образования в Украине и векторы его развития. Используя теоретико-методологические ориентации, описанные в первом разделе монографии, мы сумели убедиться в углублении тенденций европеизации образования в Украине. В условиях глобализационного развития нам представляется чрезвычайно важным учет социокультурных факторов развития образовательной среды. Одним из важнейших условий повышения качества и конкурентоспособности образования в Украине мы считаем партнерство вузов и бизнес-сообщества. Значимый модернизационный импульс, по нашему мнению, имеет социология учебных программ, которая выступает методологической основой управления образованием в условиях постмодерна.

Раздел III

СОВРЕМЕННОЕ СТУДЕНЧЕСТВО В ПРОТИВОРЕЧИЯХ ЭПОХИ: ОСНОВНЫЕ РАКУРСЫ И ГРАНИ

3.1. Портрет современного студента: многовекторность теоретического анализа

Термин «*студент*» в переводе с латинского языка означает усердно работающий, занимающийся, т. е. овладевающий знаниями. Это понятие во все времена не только указывало на род занятий студента, но и заключало в себе определенные предположения относительно стиля жизни этой категории молодежи, круга ее интересов и жизненных планов, материального положения, манеры вести себя. Собственно, из данных характеристик и складывается образ студента, свойственный определенной эпохе; какие-то из них с течением времени менялись, а какие-то оставались неизменными. Украинский социолог Л. Г. Сокурская определяет студенчество как «социокультурную общность, которую составляют учащиеся высших учебных заведений, осваивающие и присваивающие социальную субъектность в когнитивной, профессиональной, гражданско-политической, моральной и других сферах жизнедеятельности исторически конкретного общества, благодаря интериоризации ценностно-нормативной системы данного общества в целом, а также такого социального института, как высшая школа, и продуцированию новых аксиофеноменов, что находит свое отражение и проявляется в их символическом и предметном мире» [190, с. 288].

Рассматривая студенчество как социальную группу, специфика которой заключается в неразрывной связи с образованием

во всех его проявлениях, важно углублять и расширять теоретико-методологические основы изучения данной группы, чтобы составить социологический портрет современного студента и понять, как отражаются на нем те преобразования, которые происходят в обществе в целом и особенно в высшей школе в условиях глобализации и социальных трансформаций.

Социально-демографический портрет студента составлен благодаря работам В. И. Астаховой, Н. А. Паниной, М. Н. Руткевича, Л. Г. Сокурской [8; 153; 178; 190].

Причем, социальный облик студенчества описывается в динамике, что особенно удалось таким авторам, как В. И. Добреньков, В. С. Журавский, А. И. Кравченко, Б. Г. Нагорный, А. В. Яковенко, Н. Д. Сорокина и др. [72; 84; 130; 193]. Довольно успешные попытки выделить сущностные характеристики студенчества через анализ форм его деятельности были предприняты в работах М. Б. Евтуха, О. Д. Куценко, Е. Г. Михайловой, О. С. Овакимян и других исследователей [81; 113; 127; 143].

Анализ социально-экономического положения студентов включает в себя рассмотрение демографических характеристик (возраст, пол), выявление социальных параметров (принадлежность к социальному слою, уровень образования) и экономическое положение студента (условия проживания, уровень дохода).

Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов удачно проанализированы в работах О. Виштак, А. Похресник, О. Хомерики [48; 170; 230], социальные ценности и нравственные ориентации студенчества стали предметом научного интереса В. Добрыниной, Т. Кухтевич, М. Лисаускене, Т. Лихачевой, Е. Онистрат, А. Яковлева [73; 116; 147; 254]. Именно эти работы позволили рассматривать студенчество как совокупность людей с определенными демографическими характеристиками, возрастными особенностями, что обуславливает их специфический образ жизни, молодежные субкультуры, социальные роли и статусы в обществе.

В рамках разработки *демографического подхода* к иссле-

дованию студенчества, психологи и социологи особое внимание обращают на проблемы мироощущения молодого человека, психологических особенностей его возраста, трудностей социализации и идентификации. Юношеский возраст, согласно Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удается разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям: 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений; 2) неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен; 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности; 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания [253].

Анализ литературы по проблемам развития студенчества позволяет высоко оценить продуктивность *социально-демографического подхода*, суть которого состоит в том, что студенчество рассматривается как множество, совокупность отдельных единиц. Это своеобразный вид деятельности, заявляющий о себе самыми разнообразными способами в различных коллективах, общностях, группах, формирующихся на разных уровнях.

Образовательный процесс организуется в форме групп, гораздо меньших, чем совокупность студентов всего вуза, города, страны, граждан целого государства (студенческая группа, факультет, университет и т. д.), поэтому в литературе предприняты попытки определенной концептуализации студенчества [14; 72; 75; 117]. Определяя студенчество как отдельную социальную группу, один из элементов социальной структуры общества, основной задачей которой является подготовка к высокопроизводительному труду в сфере материального и духовного производства, исследователи разрабатывают *групповой подход* к изучению студенчества.

В образовательном поле дифференцированные группы студенчества предпринимает по отношению к себе и друг к другу культурно мотивированные и обозначенные, структурно упорядоченные действия и в ходе этого процесса сами меняются, создают новые социальные группы, системы, структуры, наконец, культуру, образующую, в свою очередь, контекст и предпосылки для будущих действий. С этой точки зрения, студенчество постоянно трансформируется, находится в состоянии постоянного становления.

Для обозначения различных подходов к изучению студенчества в методологическом плане целесообразно использовать такие понятия, как «социальная динамика» и «социальная статика».

Социальная динамика основное внимание уделяет изучению процесса изменений социальных явлений, их обусловленности, направленности и последствий. В ее рамках изучаются факторы, влияющие на эти изменения, закономерности приспособления студента к системе общественных отношений в рамках вуза, во внеаудиторной среде к новым условиям, разрабатываются перспективные проекты реформирования сферы образования и т. п. Этому посвящены работы В. И. Астаховой, В. С. Бакирова, Л. И. Бойко, О. Д. Куценко, Т. Ю. Ломакиной, Е. А. Подольской и других исследователей [8; 14; 32; 111; 114; 117; 163].

Социальная статика сосредотачивает внимание на устойчивых социальных структурах и их роли в сохранении студенчества как социального целого. В социальной статике рассматриваются типология социальных структур, закономерности их взаимодействия, типология социальных институтов и их функционального соответствия. Такой подход характерен для работ М. Вебера, Э. Дюркгейма, В. Журавского, Ю. Хабермаса, С. Шароновой и др. [46; 79; 84; 223; 239].

Проблемы социальной динамики и социальной статике изучали также Г. Спенсер, А. Шеффле, Л. Уорд, А. Смолл, Ч. Кули, У. Самнер, Л. Визе, Б. Малиновский и др. Уже Огюст Конт подчеркивал условность разделения социальной динамики

и социальной статики. Если следовать методологии Юргена Хабермаса, то при анализе студенчества можно выделить два аспекта: 1) «систему», которая складывается из институтов; 2) «жизненный мир», который состоит из спонтанных практик и значений, признанных членами группы [223].

Ряд отечественных социологов отмечает, что за последние десятилетия происходит потеря гуманистических функций образования на фоне повышения значимости его как инструментальной ценности, а именно как гаранта социально-статусного продвижения. Но если во второй половине 1990-х гг. социальная ориентация молодежи практически вытесняла профессиональную (ориентация на получение высшего образования вообще, неважно по какой специальности), то в последние годы ситуация, на наш взгляд, меняется: ведущие позиции в учебной мотивации студентов занимают желание сделать профессиональную карьеру и получить глубокие профессиональные знания [8; 16; 41; 107; 194].

Предметом анализа ученых стали и *поселенческие особенности жизненных стратегий студенческой молодежи*. Так, отмечая в образе современного молодого поколения такие характерные черты, как потребительский романтизм и прагматическую ориентацию, А. А. Мусиезов выявляет такую тенденцию: чем провинциальнее учебное заведение, выше безработица и конкуренция на рынке труда, тем активнее стремление молодежи уехать из своего региона [129, с. 424–428].

Исследователи отмечают, что за последние годы у студенческой молодежи сформировались качества, позволяющие им легче адаптироваться к сложностям жизни в условиях рынка, делающие их более конкурентоспособными: у них появились предприимчивость, большая самостоятельность, большая требовательность к преподавателям (знания – необходимый товар). Но что-то и утратилось: студенты стали менее эрудированными, менее трудолюбивыми (в учебе), менее интеллигентными, менее требовательными к себе.

Таким образом, в методологическом плане важным является понимание студенчества как социального слоя,

который, в свою очередь, состоит из целостных систем (студенчество страны, города, вуза и т. п.), в которых интегрированы отдельные цельные единицы-группы, основанные на внутренних взаимосвязях. Именно групповой подход позволяет анализировать идентичности студенчества, особенности молодежной субкультуры, специфику поведенческих стратегий, обусловленных именно межличностными коммуникациями в студенческих сообществах различных уровней.

Системный подход применительно к анализу студенчества состоит в реализации следующих положений методологического характера:

- необходимо выявить действительно всеобщие стороны, связи и отношения студенчества;
- важно выявить особенности вещественно-энергетически-информационного обмена этой социальной группы с другими сферами и компонентами общества;
- следует учесть особенности освоения действительности тремя возможными способами: чувственно-практическим, теоретическим, ценностным; понять цели и смысл функционирования студенчества.

В XX веке в социальных науках получило распространение такое понятие методологического характера, как «социальная система», сформированное на основе не столько конкретных личностей, сколько социальных позиций, ролей (Толкотт Парсонс и Никлас Луман). Большую методологическую значимость в этом плане имеют исследования, где представлен системный подход к образованию и деятельности субъектов образовательного процесса, а значит – и студентов. Особенно примечательны в этом плане ряд коллективных монографий, на основе которых стало возможным осмысление практико-ориентированных образовательных концепций и выявление закономерностей развития студенческого сообщества [84; 130; 162; 190].

Образовательная социальная система на любом уровне (от студенчества страны до конкретной академической группы) анализируется в работах сторонников этого подхода как совокупность ролей, статусов, характерных для взаимоотношений

в образовательной среде. Например, университет рассматривается как «ансамбль» позиций, статусов, которые распределены между профессорами, студентами, библиотекарями, вахтерами и т. д., где все выполняют взаимно дополняющие друг друга роли [14; 32; 146; 194; 248].

Межличностное пространство, в котором развивается и проходит жизнь студента, имеет огромное множество социальных контекстов, которые пытаются анализировать такие авторы как В. Луков, Т. Подольская, А. Похресник, Н. Чибисова [121; 165; 170; 236; 237] на основе очень продуктивной методологии, разработанной польским социологом Петром Штомпкой [248; 249].

Именно системный подход к исследованию студенчества как социального феномена позволяет выявить действительно всеобщие стороны, связи и отношения студенчества с другими слоями и сферами общества, которые на всех исторических этапах носят необходимый и достаточный характер. Работы авторов, которые разрабатывают этот подход, позволяют осмысливать отношение студентов к другим возрастным группам и к себе самим как социальным субъектам, выявлять формы социализации и адаптации, чувственно-практические, теоретические и ценностные способы освоения окружающего мира, прогнозировать возможности адекватной реакции студенчества на напряженную связь между целевыми устремлениями этой молодежной страты и ее настоящим состоянием.

Тематическое поле, в котором возможно продуктивно исследовать проблемы становления и развития студенчества, очерчивается тремя базовыми категориями: «социализация», «образование», «воспитание». *Образование* выступает институциональной формой социализации. Образование в современных странах – это очень широкие и высокоразвитые дифференцированные многоуровневые социальные системы (подсистемы общества) непрерывного совершенствования знаний и навыков членов общества, выполняющие важнейшую роль в социализации личности, ее подготовке к получению того или иного социального статуса и выполнению соответствующих ролей, в стабилизации, интеграции и совершенствовании соответ-

ствующих систем. На индивидуальном уровне *социализация* представляет собой процесс усвоения культурных норм и освоения социальных ролей. В Оксфордском словаре социологии Гордон Маршалл определяет социализацию как «процесс, благодаря которому мы учимся быть членами общества при помощи двух вещей: 1) интернализации ценностей и норм; 2) обучения социальным ролям (рабочий, друг, гражданин и т. д.)» [277, с. 624]. *Воспитание* выступает формой социализации, но это камерный способ ее выражения, когда обязательно требуется доверительная обстановка, авторитет наставника, родителей. Воспитание представляет собой процесс становления, обогащения и совершенствования субъективно-личностного и духовного мира человека.

Системный подход к исследованию студенчества нацеливает на понимание того, что современной молодежи приходится вырабатывать взгляды на жизнь в обстановке моральной вседозволенности так называемого «периода первоначального накопления капитала». Без приобщения к высоким нравственным ценностям невозможна успешная социализация. Методологическим ключом к решению этой проблемы может быть идея Элвина Тоффлера о модальном и модульном человеке, о гармоничном сочетании фундаментальных качеств и ценностей с современными чертами личности, которые формируются в ответ на вызовы современности и позволяют человеку успешно адаптироваться в трансформирующемся обществе [205; 206].

Исследователи отмечают, что с 1990-х годов физическую акселерацию, характерную для молодежи 60–80 гг. XX в., дополняет акселерация социальная, юридическая и экономическая. Однако никакой политической или нравственной акселерации у них не происходит. В результате возникают противоречия вначале в общественной позиции подростка, а затем – в формах поведения. Молодой человек тянется к предпринимательству и бизнесу, но разумно распоряжаться деньгами не умеет, он старается казаться взрослее, но психологически не способен к этому. Стремясь быстро заработать деньги, молодые люди нередко не брезгают незаконными

путями, ориентируясь на полнокровный и разнообразный досуг, иногда единственным способом достичь этого они считают наркотики.

С одной стороны, выросли стандарты поведения по западному образцу, а с другой – материальное положение многих семей ухудшилось, что вынуждает многих студентов подрабатывать. С одной стороны, молодежь приучается к инициативности, изживает иждивенчество, обретает жизненный опыт, с другой – нельзя закрывать глаза на слабую совместимость регулярных приработок с интенсивной учебной.

С социализацией тесно связана и *культура*, которая как бы «встраивает» любого человека в общество не произвольным способом, а общественно признанным, узаконенным. Социализация заключается в том, чтобы ввести человека в правовое и моральное поле законов, норм, императивов. Родители, учителя и преподаватели призваны научить достойному поведению, основанному на знании этих законов и норм. В узком смысле социализация означает такую трансформацию человека, что он из существа корыстного, замкнутого только на себя, эгоистического превращается в существо, умеющее общаться и жить в мире с другими людьми.

Индивидуальный процесс приобщения к ценностям своего народа социологи и антропологи обозначили термином «*инкультурация*», которая понимается как процесс обретения культурных навыков человеком, «вхождение» в культуру. Конечный результат инкультурации – *интеллигентность* как совокупность приобретенных культурных норм.

Поскольку социализация представляет собой процесс, при помощи которого человек становится полноценным членом общества благодаря обретению социальных статусов, обучению социальным нормам и выполнению социальных ролей, то к проблеме социализации привязаны все базовые категории социологической науки: *социальная структура* – это всего лишь совокупность функционально взаимосвязанных социальных статусов; их расположение по однородным группам и в вертикальном порядке дает *стратификацию*; через *социальные*

роли осуществляется выход на *мобильность* и *миграцию*; все вместе эти категории характеризуют *место и роль личности в обществе*.

Таким образом, в теоретико-методологическом плане *социализация* представляет собой социальную структуру, обращенную к индивиду и приведенную в движение, ибо обучаться быть членом общества означает процесс встраивания в эту структуру и одновременно, если речь идет обо всех людях, *выстраивания* структуры общества.

Проблемам социализации посвящены работы таких авторов, как Спенсер, Дюркгейм, Ратценхофер, Фрейд, Эриксон, Адлер, Пиаже, Дж. Мид, М. Мид, Парсонс, Бергер, Лукман, Маркузе, Бурдьё, Колберг. Модели социализации довольно полно рассмотрены Н. П. Лукашевичем в «Социологии образования». В монографии Л. Г. Сокурмянской дан спектр научных подходов к анализу социализации (М. Мид, Р. Бенедикт, З. Бауман, П. Бергер и Т. Лукман) [190].

Тематическое поле, в котором возможно продуктивно исследовать проблемы становления и развития личности, очерчивается в литературе по проблемам студенчества тремя базовыми категориями: «социализация», «образование» и «воспитание». Благодаря работам А. Бандуры, Ф. Гиддингса, Д. Доллэрда, Дж. Кольмана, А. Парка, В. Уолтерса образование рассматривается как институциональная форма социализации. П. Бергер и Т. Лукман не случайно увязали социализацию с *легитимацией*, подчеркивая необходимость формального признания со стороны общества, придания чему-то или кому-то законного статуса. Действительно, легитимация тесным образом связана с институционализацией, поскольку она и есть процесс оправдания чего-либо в глазах общества.

Исследователи чаще всего выделяют три стадии социализации: адаптация, индивидуализация и интеграция. На стадии *адаптации* человек усваивает те нормы и ценности, которые преобладают в его трудовом коллективе. На стадии *индивидуализации* формируется потребность быть личностью, а на стадии *интеграции* индивид и коллектив становятся единым

целым. Успешное прохождение этих стадий именно в таком порядке обеспечивает человеку успех в обществе.

Таким образом, с позиций *системного подхода*, студенчество – это основанный на внутренних взаимосвязях порядок статусов и типичных для них ролей. Любая культурно-историческая целостность как пространственно-временная определенность создает и формирует некие нормативные каноны личности, идеальные модели менталитета и социальных практик, вносимые в реальность с помощью таких различных институтов, как семья, образование, средства массовой информации, церковь и так далее. Современное информационное общество – не исключение. Его важнейшей характеристикой является изменение механизмов процесса социализации человека. На место традиционной, жестко унифицированной системы воспитания и обучения, характерных для техногенной цивилизации, приходят разнообразные обучающие и коммуникативные технологии.

Структурный подход, собственно, и называется таковым, поскольку в центре его внимания находится структура общества, которая рассматривается как система взаимосвязанных и взаимозависимых элементов. В рамках данного направления акцент делается на процессах структурирования, структурного становления и воспроизводства.

Основы структурного анализа общества заложены в работах Э. Дюркгейма и К. Маркса. К числу структурно-ориентированных подходов можно отнести также *структурный функционализм* (Т. Парсонс, К. Девис, У. Мур, Р. Мертон), а также *структурализм* (Б. Бернстайн, П. Бурдьё и др.). Все перечисленные исследователи рассматривают структуру общества как некую иерархию объективно существующих социальных (преимущественно – статусных) позиций. Эти позиции заполняются индивидами и группами, однако существуют независимо от их субъективных представлений. И самое главное – акцент делается именно на определяющем влиянии структур (социальных, статусных позиций) на поведение индивидов и групп в обществе.

В современной западной социологии образования структурно-функционалистская перспектива исследования студенчества видится в теоретических разработках представителей таких направлений, как структурализм, функционализм и теория конфликта.

В рамках *структурализма* (П. Бурдьё, Б. Бернстайн, Ш. Хиф и др.) основополагающим принципом, который формирует различия в мировоззрениях, социальной идентификации и разновидности знаний, выступает код знания. Все образовательные институты рассматриваются как организации, кодирующие культуру.

Функционалисты (Э. Дюркгейм, К. Дэвис, В. Мур, Дж. Коулман, Я. Блау, О. Данкен, Е. Хоппер и др.) в качестве предмета своих исследований ставят проблему неравенства возможностей в доступе к получению знаний. Они призывают учитывать индивидуальные способности учащихся и различия между школами и однотипными учебными заведениями. Именно в силу неравного объема получаемых учащимися знаний, различного уровня развития логической культуры и критического мышления у представителей разных слоев населения, выпускники получают неравные возможности в трудоустройстве и в социальной мобильности.

Такие представители *теории конфликта*, как С. Боулз, Н. Пулансас, Г. Гинтис, Р. Коллинз, С. Ароновиц, Х. Жирокс, Л. Альтюссер, Дж. Анион, М. Эппл, А. Грамши, П. Виллис, И. Шор, П. Фрейре, фокусируют внимание на классовых противоречиях на основе экономики, а также на противоречиях, основанных на неэкономических социальных институтах (культура, политика, религия и т. п.).

Все эти подходы берут начало из теорий символического интеракционизма, феноменологии, а также теории социального действия М. Вебера. Следовательно, данное направление социологической мысли можно представить как своего рода «микроанализ» процессов, происходящих в обществе, сквозь призму исследования социальных практик индивидов (агентов, акторов), деятельность которых и определяет социальную

структуру. Другими словами, акцент здесь делается на том, что объективно существующие структуры не являются значимыми. Более того, реальное их существование становится возможным лишь посредством субъективных представлений индивидов относительно социальной структуры, а также их видения собственного места в пределах этой структуры. Исходя из таких представлений, агенты сами выстраивают свои социальные практики, которые и определяют особенности стратификационных процессов, процессов структурирования и постоянную динамику социальных структур.

Следует отметить, что в последнее время приобретает особую популярность направление, основанное на синтезе различных научных подходов, получившее название *структурно-деятельностного* подхода. Его идеи развиваются в ряде современных социологических теорий, которые в своей основе содержат представление об обществе как самовоспроизводящейся реальности, эмерджентном продукте структуры и действий людей, их социальных практик [114, с. 27]. Следуя таким представлениям, общество понимается не как некая константа, заданная определенностью, а как постоянно изменяющаяся бесконечность, непрерывно воспроизводящая некоторые свои существенные характеристики. Неопределенность общества выражается в его эмерджентном характере, обусловленном постоянным потоком рациональных и случайных человеческих выборов и социальных взаимодействий, «встроенных» в структурные формы. Подобные выборы и взаимодействия осуществляются в контексте традиций, правил, норм, в условиях доступа к различного рода объективно существующим социальным ресурсам. Однако в определенные моменты, подчиняясь определенным условиям и обстоятельствам, эти субъективные факторы (выборы и взаимодействия) способны «взламывать» данный контекст, вызывая неожиданные социальные последствия.

Важным методологическим шагом на пути абстрагирования понятия «студенчество» стало выделение из системной целостности уже самой по себе системы связей между студентами,

независимо от того, какие личности и какие позиции оказываются в этой системе связей и отношений, в каких коллективах и группах они реализуются. Эта методологическая установка берет свои истоки из теории Георга Зиммеля о чистых «социальных формах», теории структуры Клода Леви-Строса и Роберта Мертона. Например, структура образования имеет свои закономерности, не зависящие от того, техническое или гуманитарное образование получает человек, в каком городе он обучается, сколько ему лет, какие у него политические предпочтения.

В таком плане студенчество анализируется в работах П. Бурдые, В. Емельянова, О. Куценко, И. Нечитайло, С. Оксамитной, Н. Сорокиной, И. Шеремет и других авторов, где анализируется содержание образования, особенности адаптации студентов к вузовской жизни, структура удовлетворенности учебной и т. п. [39; 82; 114; 139; 146; 194; 244].

Авторы раскрывают механизмы обеспечения качества образования в контексте демократизации образовательного пространства, исследуют социально-правовые аспекты реформирования образования в Украине. Особенно значимой для анализа особенностей трансформации студенческих практик в современных условиях является монография «Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций», подготовленная коллективом авторов Народной украинской академии [196].

Возникающие структурные формы, во всех своих проявлениях (иерархических, социальных, институциональных, идеальных и др.), становятся необходимым условием социального взаимодействия, ставя индивидов (агентов, акторов) в определенные рамки осуществления выбора, заставляя (либо предлагая) ориентироваться на конкретные наборы объективно существующих социально значимых ресурсов и правил. В то же время, структуры, выступая, с одной стороны, фактором ограничения воли индивидов, с другой стороны, вызывают постоянное (осознаваемое либо неосознанное) стремление последних к преодолению или переутверждению этих структур.

Структуры обеспечивают возможность социальных действий индивидов в процессе их размещения в социальном пространстве, их субъективного восприятия этих структур, а следовательно, и собственной позиции. Структуры выступают в роли «ограничителя» социальных действий, утверждая тем самым системы неравенств. Однако структуры и сами являются продуктом социального взаимодействия. Именно посредством социальных действий определяются различного рода структурные ограничения, осуществляется их субъективная интерпретация и возможное изменение действий, направленное на использование структурных возможностей либо их изменение.

Представитель структурно-деятельностного направления социологической мысли П. Бурдьё совершенно справедливо отмечал, что «восприятие социального мира есть продукт двойного структурирования... Со стороны объективной оно социально структурировано... Со стороны субъективной оно структурировано в силу того, что схемы восприятия и оценивания, в особенности те, что вписаны в язык, выражают состояние отношений с символической властью» [36, с. 20–23].

Кроме теории *конструктивного структурализма* П. Бурдьё, данный подход объединяет и ряд других различных современных теорий общества, таких например, как *теория «структурирования»* Э. Гидденса, *теория «социальных систем»* Н. Лумана, *теория «социальных акторов»* А. Турена, *теория «социального становления»* П. Штомпки, *теория «двойного морфогенеза»* М. Арчер, *теория «систем правил»* Т. Бернса и Х. Флем и др. [138, с. 306–311; 139, с. 168–175].

В структурном плане студенчество может быть рассмотрено как специфическая социальная группа, являющаяся базисом формирования (структурирования, выстраивания, пополнения) различных структурных позиций, связанных со стратификационной системой или же классовой структурой современного общества, определяющих существенные различия жизненных шансов.

Исходя из такого определения, студенты, в своей

совокупности, могут быть представлены как некая «социальная масса», из которой в ходе образовательного процесса, как результат этого процесса, формируются определенные структурные элементы, в частности, классоподобные группы, различные социальные, социально-классовые образования. Таким образом, специфика студенчества как социальной группы заключается именно в неразрывной связи группы с системой образования; причем не имеет значения, рассматриваются студенты в качестве объекта либо субъекта образовательного процесса.

Преобладающее большинство данной группы – молодые люди, находящиеся на начальном этапе своего социального и карьерного роста, которые в недалекой перспективе (после окончания вуза) станут обладателями не только необходимого объема профессиональных знаний, навыков и умений, диплома о высшем образовании, но и важнейшего социально-значимого ресурса, имеющего отношение и к культурному, и к символическому капиталу.

В рамках структурного подхода акцент делается на том, что структура социального пространства, имеющего в значительной мере игровую природу, определяется в каждый момент структурой распределения капитала и прибыли, специфических для конкретных полей данного пространства:

1) *экономический капитал* – ресурсы, имеющие экономическую природу (деньги, помогающие занять преимущественное место, товар);

2) *культурный капитал* – ресурсы, имеющие культурную природу (образование, культурный уровень индивида, который ему достался в наследство от его семьи, усвоен в процессе социализации);

3) *социальный капитал* – ресурсы, связанные с принадлежностью к группе: сеть связей, которыми можно воспользоваться только имея принадлежность к той или иной группе, либо через посредство людей, обладающих определенной властью и способных оказать «услугу за услугу» [265, с. 53–57];

4) *символический капитал* – ресурсы, имеющие символический

ческое значение, т. е. понятия, действия или предметы, заменяющие другие понятия, действия и предметы и выражающие их смысл.

Каждому полю в социальном пространстве соответствует определенный вид капитала: экономическому – экономический, культурному – культурный и т. п. Такое понимание социального пространства отражает реальность не только устойчивых форм связей, но и тех реальных форм связей, в проявлении которых существенную роль играют случайность, подвижность границ.

Являясь определяющим компонентом культуры, обеспечивающим преемственность и воспроизводство социального опыта, образование обеспечивает процесс накопления молодым человеком знаний и получения квалификации. В таком понимании образование выступает как социально-значимый *ресурс культурного капитала*. Именно образование открывает перспективы для дальнейшего социального продвижения, для достижения более высоких социальных позиций.

С другой стороны, при формальном равенстве гражданского права на получение образования, все же имеет место реальное неравенство доступа к обладанию этим ресурсом (преимущественно это касается высшего и последиplomного образования). Это неравенство заложено в социальном происхождении человека, его экономическом и, возможно, классовом положении. Другими словами, неравенство является причиной ограниченного доступа к иным социально значимым ресурсам, недостаточного объема экономического и социального капиталов [139, с. 306–311].

Таким образом, образуется своеобразный замкнутый круг, однако в современном обществе, когда знания, умения, профессиональные навыки, талант и способности человека приобретают высокую ценность, разорвать этот круг все же возможно. С одной стороны, распределение культурного капитала между различными социальными группами в обществе далеко не равномерно. С другой – образованию свойственна ориентация на способности и дарования, на развитие которых направлен весь педагогический процесс. В любом случае,

стратификация в образовании и воспроизводство неравенства через образование неизбежны [238, с. 123–125].

Образование можно обозначить и как *один из значимых ресурсов символического капитала*. Точнее, диплом о среднем или высшем образовании представляет собой частицу общепризнанного и гарантируемого символического капитала, действительного на любом рынке. Обладатели символического капитала оказываются в более выгодном положении посредством официальных гарантий и юридического обоснования через официальное признание этого символического капитала. П. Бурдьё отмечает, что обладатели символического капитала оказываются в более выгодном положении посредством официальных гарантий и юридического обоснования через официальное признание этого символического капитала. Официальное признание выражается через присвоение звания, степени, титула и является одним из наиболее типичных способов демонстрации исключительного права государства на символическое насилие [37, с. 74–75; 194, с. 130].

В современных условиях более актуальным является не столько вопрос о получении доступа к высшим должностям, сколько вопрос поддержания занятости. Последняя обеспечивается приобретением валидных дипломов, с помощью контактов и связей. В этой связи диплом имеет значение как «страхующее средство», подобно тому, как люди страхуют себя, например, от стихийных бедствий [194, с. 131]. Этим объясняется и увеличение потребности в последипломном образовании.

Ресурсы образования в полях культурного и символического капитала тесно переплетены. В идеале, диплом о высшем образовании является символическим подтверждением того, что индивид (агент, актор) обладает определенным уровнем тех или иных знаний, навыков, умений, которые в совокупности представляют его культурный капитал. Однако в реальности, в условиях распространенной коррупции в системе образования и других негативных факторов, ситуация такова, что обладатели диплома как символического капитала имеют достаточно

низкий уровень культурного капитала, не соответствующий званию специалиста, символическим подтверждением которого, собственно, и является сам диплом. Кроме того, имеют место (хотя значительно реже) и такие случаи, когда объем культурного капитала индивида достаточно высок для того, чтобы иметь символическое подтверждение (в виде диплома), однако такое подтверждение отсутствует, в силу каких-либо факторов, например, недостаточного объема экономического, социального капитала и др. [138, с. 172–175; 139, с. 306–311].

В ходе образовательного процесса происходит постепенное накопление студентами определенного объема культурного капитала. Более того, завершив обучение, студенты получают диплом – как символическое подтверждение квалификации и профессиональной компетентности, что является свидетельством обладания одним из видов символического капитала.

Подобные теоретические представления о студенчестве с позиции структурного подхода находят подтверждение и в социологической практике. В частности, в современных научных кругах актуальными являются проблемы, связанные с существованием так называемого «среднего» класса (или слоя), то есть той социальной группы, которая, являясь качественным (в смысле интеллектуального потенциала) и количественным базисом общества, обеспечивает стабильность его функционирования и определяет перспективы дальнейшего развития.

Образованность, интеллигентность, высокий уровень интеллектуального развития и др. – качественное ядро не только «среднего» класса, но и общества в целом. Большинство современных социальных ученых настаивают на том, что именно высшая школа готовит кадры для этой социальной группы, а студенчество зачастую рассматривается, прежде всего, как основание интеллигенции. В действительности, каждый бывший студент, получив диплом о высшем образовании, становится специалистом в той либо иной профессиональной области и, согласно статистике, входит в состав интеллигенции как специфического социального слоя или класса.

Кроме того, многие социологические исследования показывают, что специалисты с высшим и средним специальным образованием все больше пополняют ряды нового сильноресурсного социально-классового образования – предпринимателей [138, с. 171–175; 139, с. 308–311].

Так или иначе, эти и многие другие примеры социологической практики подтверждают правомерность определения студенчества с позиций структурно-функционального подхода, что предполагает рассмотрение данной социальной группы в качестве основы формирования (структурирования) определенных элементов социальной структуры (слоев, классов, страт и т. п.). Посредством получения образования студенты приобретают специфические социальные характеристики, становятся обладателями социально значимых ресурсов культурного и символического капитала, что определяет их социальные перспективы, а также будущую позицию в структуре социального пространства. Образование как важнейший социальный институт современного общества вносит свой вклад в символическое укрепление основополагающих социальных позиций (и оппозиций), являясь местом «производства наиболее действенных принципов и одновременно легитимных классификаций» [39, с. 16].

Анализ литературы по данной проблеме показывает, что если раньше исследования характеристик учащихся концентрировались на социально-демографических признаках, то в последние десять лет внимание сместилось на эмоциональные характеристики студентов, обучающихся по программам дистанционного образования. Оценка социальных характеристик студента рассматривается как неотъемлемый элемент учебно-воспитательного процесса, проводится в целях повышения ответственности и организованности студентов, их мотивации к глубокому и всестороннему усвоению.

Таким образом, *структурно-функциональный подход* состоит в понимании студенчества как целой сети отношений между людьми, то есть совокупности форм, схем, способов отношений людей к самим себе и друг к другу. Данный

теоретико-методологический подход позволяет не только (и не столько) наиболее точно определить место студенчества в обществе, но и раскрыть социальную сущность данной группы, наиболее полно описать ее функции в процессе социального воспроизводства, тем самым делая вклад и в общую социологическую теорию, системные представления об обществе как самовоспроизводящейся реальности. Студенчество может быть рассмотрено как большая социальная группа, являющаяся базисом для формирования, структурирования, созревания сильноресурсных (в частности в полях культурного и символического капиталов) социальных групп, способных своим действием влиять на общество, создавая условия для процесса его самовоспроизводства.

Значительный шаг в направлении абстрактного понимания студенчества был сделан, когда было замечено, что люди формируют коллективы и группы, входят в социальные системы, в структурные зависимости и отношения посредством своей *деятельности*, посредством того, что они пытаются познать, как они это делают. В методологическом плане продуктивными являются идеи *Макса Вебера*, который обратил внимание на человеческие поступки, действия, дела как на основной исходный материал, из которого формируются все общественные явления и все общественные связи и системы. Например, образование – конечный продукт массовых действий, действий людей, обучающихся, обучаемых, пишущих учебники, организующих сферу образования, занимающихся физической подготовкой детей и т. д., то есть центр тяжести переносится на поступки, действия людей как основу общественной жизни [46, с. 98–103].

Сущность *деятельностного подхода* состоит в восприятии студенчества как конгломерата взаимно сориентированных действий общественных единиц, нацеленных на достижение определенных целей. Учеба, с позиций этого подхода, рассматривается как период активного накопления знаний, то есть базы для приобретения в следующем периоде (зрелости) квалификации. Соответствующая постиндустриальному обществу модель пролонгированного обучения (средняя школа – вуз –

аспирантура – защита диссертации) удачно описана в работах В. И. Астаховой, И. В. Воловик, В. С. Журавского, В. И. Добренькова, А. И. Кравченко и др. [8; 51; 84].

Социальная активность специалиста, истоки и механизмы ее формирования исследуются в коллективной монографии под редакцией Е. А. Якубы [195], деятельностный подход к построению модели специалиста описывается в работах М. Евтуха, В. Кременя, И. Нечитайло, Е. Подольской, С. Шароновой, Н. Шевченко, которые пишут о личности как субъекте социальных изменений, выделяя при этом социологические аспекты образовательной сферы [81; 107; 138; 162; 239; 243]. Большой интерес вызывает блок литературы по проблемам студенчества, где исследуется феномен работающего студента, описывается теоретическая модель конкурентоспособности специалиста, послевузовские ожидания студенческой молодежи, а также отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе [201].

В контексте развития Болонского процесса обращается внимание и на развитие самостоятельности и организованности современного студента, на основные требования к специалисту в условиях постоянных трансформаций. В связи со стратегическими задачами вхождения Украины в европейское общеобразовательное пространство многие авторы обращают внимание на существенные изменения в духовном облике современного студента: М. В. Лисаускене, Т. И. Лихачева пытаются решить вопрос, кем является новое поколение студенческой молодежи – прагматичными перфекционистами или романтиками потребления [116; с. 100–104], О. С. Овакимян – рассматривает вопрос о творческом потенциале будущего специалиста [143, с. 548–550].

Понятно, что каждый вид социальной субъектности (профессиональной, политической, правовой, религиозной, семейно-бытовой и т. п.) обуславливается определенной системой ценностей. Так, в основе образовательной субъектности студенческой молодежи лежит отношение к образованию как к ценности, его восприятие как средства или как цели.

В зависимости от типа деятельности можно выделить продуктивную, коммуникативную, инновационную и т. п. субъектность. В то же время следует различать подлинную субъектность и псевдосубъектность (тусовочная), которая по сути представляет собой имитацию активной деятельности.

Деятельностные аспекты вузовской подготовки находят свое выражение в модели специалиста, выпускника университета, в которой исследователи отмечают качественно новое соотношение общего, профессионального и гражданского развития. Общее развитие связано с духовностью и творчеством. При этом духовность рассматривается как совокупное проявление нравственно-волевых, интеллектуально-эстетических, физических качеств личности. Она предполагает исключительно нравственную силу вторжения в деятельностный мир специализации, которая расширяет сферу воображения, фантазии, веры в свою одаренность, в свои способности, стимулирует интуитивно-познавательные стремления личности.

Важным компонентом модели исследовательской подготовки специалистов является право студентов на участие в научной исследовательской деятельности, начиная с первого курса, когда педагоги предлагают учащимся найти самостоятельное решение сверхзадач. Когда две силы – духовность и самодеятельность, основанные на общем и профессиональном развитии, – объединяются третьей силой – волей, «помноженной» на воображение, тогда-то и начинает продуктивно работать предлагаемая модель формирования творческого специалиста высокой общей и профессиональной культуры [4, с. 51].

Исследователи держат в поле зрения и *гендерные аспекты* проблемы самореализации студенческой молодежи. Они отмечают, что среди мужчин преобладает направленность на получение профессии, в среде женщин – на получение диплома. Студентки оказываются более открытыми для изменений, испытывают большую потребность в социальных контактах, более склонны к принятию опеки и поиску причин неудач в своих действиях, а студенты-мужчины проявляют большую

стойкость в достижении целей, более высокую мотивацию автономии и доминирования.

Обнаружена прямая корреляционная связь между направленностью на получение знаний и уровнем академической успешности. Направленность на получение профессии и направленность на получение диплома не отражаются непосредственно на результатах академической успешности. Отсутствие взаимосвязи между направленностью на получение диплома и академической успешностью объясняется тем, что, как показывает ряд данных, зачастую студенты при подготовке к экзаменам применяют «штурм», который далеко не всегда приводит к положительным результатам. Отсутствие взаимосвязи между направленностью на получение профессии и успешностью обучения объясняется, по-видимому, тем, что при выраженной избирательности интересов студенты делят изучаемые дисциплины на «нужные» и «ненужные» для их профессионального роста. Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются чувством долга, целеустремленностью, сильной волей, умением мобилизовать свои физические и психические силы на учебу, высокой регулярностью учебной деятельности. Комплекс всех этих черт в совокупности с направленностью на получение знаний и обеспечивает высокую учебную успешность.

Исследователи едины во мнении, что современная молодежь больше ориентирована на карьеру, а также богаче и мобильнее своих предшественников. Сегодня учащиеся вузов в основном прагматики, в отличие от их собратьев тридцатилетней давности. Отличительная черта современных студентов – практичность во всем: начиная от выбора специальности, по которой они учатся, и заканчивая выбором тем практических работ.

В целом, можно выделить три основных *типа деятельности и поведения студентов* в сфере обучения и познания. Первый тип личности отличается комплексным подходом к целям и задачам обучения в вузе. Интересы студентов сосредоточиваются на области знаний более широкой, чем предусмотрено

программой, социальная активность студентов проявляется во всем многообразии форм жизни вуза. Этот тип деятельности ориентирован на широкую специализацию, на разностороннюю профессиональную подготовку. Второй тип личности отличается четкой ориентацией на узкую специализацию; здесь познавательная деятельность студентов выходит за рамки учебной программы. Однако если первому типу поведения присуще преодоление рамок программы, так сказать, вширь, то в данном случае этот выход осуществляется вглубь. Система духовных запросов студентов сужена рамками «околопрофессиональных интересов». Третий тип познавательной деятельности студентов предполагает усвоение знаний и приобретение навыков лишь в границах учебной программы. Этот тип деятельности наименее творческий, наименее активный.

В зависимости от отношения к учебе обычно выделяются такие группы студентов:

1) студенты, которые стремятся овладеть знаниями, методами самостоятельной работы, приобрести профессиональные умения и навыки, ищут способы рационализации учебной деятельности. Учебная деятельность для них – необходимый путь к хорошему овладению избранной профессией. Они отлично учатся по всем предметам учебного цикла. Интересы этих студентов затрагивают широкий круг знаний, более широкий, чем предусмотрено программой. Они активны во всех сферах учебной деятельности. Студенты этой группы сами активно ищут аргументы, дополнительные обоснования, сравнивают, сопоставляют, находят истину, активно обмениваются мнениями с товарищами, проверяют достоверность своих знаний;

2) студенты, которые стремятся приобрести знания во всех сферах учебной деятельности. Для этой группы характерно увлечение многими видами деятельности, но им быстро надоедает глубоко вникать в суть тех или иных предметов и учебных дисциплин. Вот почему они нередко ограничиваются поверхностными знаниями. Основной принцип их деятельности – лучше всего понемногу. Они не затрачивают много усилий на конкретные дела. Как правило, хорошо учатся, но получают

порой неудовлетворительные оценки по предметам, которые их не интересуют;

3) студенты, которые проявляют интерес только к своей профессии. Приобретение знаний и вся их деятельность ограничиваются узкопрофессиональными рамками. Для этой группы студентов характерно целенаправленное, избирательное приобретение знаний, и только необходимых (по их мнению) для будущей профессиональной деятельности. Они много читают дополнительной литературы, глубоко изучают специальную литературу, эти студенты хорошо и отлично учатся по предметам, связанным со своей специальностью; в то же время не проявляют должного интереса к смежным наукам и дисциплинам учебного плана;

4) студенты, которые неплохо учатся, но к учебной программе относятся избирательно, проявляют интерес только к тем предметам, которые им нравятся. Они несистематически посещают учебные занятия, часто пропускают лекции, семинарские и практические занятия, не проявляют интереса к каким-либо видам учебной деятельности и дисциплинам учебного плана, так как их профессиональные интересы еще не сформированы;

5) студенты, которые характеризуются как лодыри и лентяи. В вуз они пришли по настоянию родителей или «за компанию» с товарищем, или для того, чтобы не идти работать и не попасть в армию. К учебе они относятся равнодушно, постоянно пропускают занятия, имеют «хвосты», им помогают товарищи, и зачастую они «дотягивают до диплома».

Таким образом, уже в результате самого общего подхода к анализу учебно-познавательной деятельности студентов можно выделить определенные типологические группы, каждая из которых имеет свои модели поведения.

Однако характеристика студенчества с позиций демографического, группового, структурного, функционального, деятельностного подходов не может быть полной и целостной без учета социокультурного подхода к его исследованию. *Социокультурное* – это характеристика, означающая, что

отношения между людьми, их действия, предметы материальной и духовной культуры, социальные структуры обладают невещественным компонентом, значением, ценностно-нормативной природой. Без социокультурного компонента невозможен анализ образования, выявление его сущности, понимание места и роли образовательной деятельности.

Социокультурный подход был разработан М. Вебером и П. Сорокиным, а его интерпретация представлена в трудах А. Ахиезера [12; 46; 191]. По их мнению, понятие «социокультурное» – не просто синтез социального и культурного, а другое качество, свойство, которое возникает в результате взаимодействия и взаимопроникновения социальных и культурных факторов, которые порождают новую реальность. А. Ахиезер, в частности, отмечает, что специфика социокультурной методологии заключается в том, что ее предметом является не только культура, но и целостная деятельность, а изменения в культуре неминуемо изменяют содержание самой деятельности [12, с. 34].

Сущность социокультурного подхода осветил Питирим Сорокин в книге «Общество, культура и личность: их структуры и динамика», где он отмечает, что структура социокультурного взаимодействия имеет три аспекта, неотделимых один от другого: 1) личность как субъект взаимодействия; 2) общество как совокупность взаимодействующих индивидов с его социокультурными отношениями и процессами; 3) культура как совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения [191, с. 218].

Для переосмысления роли образования в подготовке человека, способного действовать в новых условиях постоянных трансформаций, продуктивной методологической базой является *культурный функционализм* – антропологическая концепция, согласно которой культура рассматривается как система, которая помогает человеку в его стремлении удовлетворить основные биологические и социальные потребности.

С позиций *социокультурного подхода* студенчество воспринимается как матрица распределенных между группами и коллективами значений, символов и правил, оказывающих влияние на действия людей, предопределяющих эти действия.

Методологические ориентиры такого подхода к анализу студенчества были выработаны Максом Вебером и Эмилем Дюркгеймом, которые обратили внимание на то, что в каждом человеческом действии содержится определенный *смысл*, определенное значение, которое носит характер «*социального факта*» и преподносится людям как нечто обязательное, обязывающее их к чему-то, связывающее их и навязанное средой.

Все авторы, использующие социокультурный подход, как правило, подчеркивают, что успешная социализация невозможна без приобщения к высоким нравственным ценностям. Так, В. И. Астахова пишет о необходимости формирования гражданственности и интеллигентности в кризисном социуме [8, с. 12–15; 9], Н. Панина – о структуре ценностей и морально-психологическом состоянии молодежи в условиях тотальной аномии [153, с. 19–26], Е. Онистрат, В. Добрынина, Т. Кухтевич – о социальных ценностях и нравственных ориентациях студенчества [73; 147], В. Барабанова, М. Зеленова, О. Волконогова, А. Малов, Е. Панина – о формировании моральных механизмов поведения студенческой молодежи [16; 50]. О социально-культурной адекватности студентов пишет К. Вайсеро, О. Хомерики [41; 230], анализу социокультурной среды формирования ценностей студенчества посвящены монографии Н. Чибисовой, Е. Подольской, В. Назаркиной, А. Яковлева [162; 236].

При исследовании студенчества большинство авторов активно используют понятие «культура» для описания всей совокупности значений, символов, смыслов, взглядов, правил, норм, ценностей, которыми руководствуются преподаватели, студенты, наставники, научные руководители и т. д. в своих поступках и действиях, определяющих индивидуальную идентичность каждого субъекта образовательного процесса. Именно эта совокупность предопределяет участие студентов

и преподавателей в тех или иных группах и коллективах и формирует отношения, связывающие людей друг с другом.

Методологический фундамент для анализа социокультурных факторов самореализации студента составляют также и концепции образования, развиваемые в последние десятилетия в современной западной социологии. Например, в рамках *новой социологии образования* разрабатываются принципы критического осмысления научного знания. Развивая идеи рассмотренной выше теории конфликта, Мангейм, Горбут, Жирокс и другие западные ученые обосновывают положение о том, что образование – это не только маскировка идеологии групповых интересов в виде объективного знания или учебного плана, это также воспроизводство социальных образцов неравенства, проявляющихся в различиях индивидуальной успеваемости в школе. Представители социологии знания Карабел, Браун, Векслер, Шарп представляют ее как научную ориентацию, выражающую более общее научное и культурное направление.

Как сложный социокультурный процесс, который не ограничивается системой формального образования, анализирует образование личности представитель *критической социологии* М. Янг. В фокусе его внимания – две основные тенденции современного образования: коммерциализация и непрерывность получения знаний. Человек на протяжении всей жизни должен пополнять знания, необходимые базовой профессии. Причем его обучение должно быть максимально приближено к жизни.

В плане нашего рассмотрения важно методологическое положение Пьера Бурдьё о том, что одной из форм существования культурного капитала может выступать «объективация культурного капитала, который проявляет себя как своеобразная гарантия отношений (например, образовательная квалификация)» [36; 37; 39]. Дж. Коулман отмечает, что человеческий капитал создается путем изменений в личности индивида. Эти изменения привносятся с развитием навыков и способностей. Суть процесса воспроизводства общества, по Коулману, состоит в том, что на основе рациональности действия каждый актер имеет контроль над основными ресурсами и интересы в основ-

ных ресурсах и событиях, где социальный капитал составляет особый сорт ресурсов, доступных актору. Эти ресурсы могут комбинироваться с другими ресурсами либо для производства системы привычек нового уровня, либо для достижения самых разнообразных результатов для индивида [270]. М. Арчер особенно подчеркивает значимость деятельности индивида и переводит рассмотрение процесса воспроизводства общества на язык социального принуждения и предоставления возможностей [260, с. 133–138].

Подытоживая результаты исследования в западной социологии проблем образования, российский социолог С. А. Шаронова акцентирует внимание на социокультурных факторах самореализации студенчества. Она справедливо отмечает, что, во-первых, роль насыщают ценностями и нормами все действующие виды капиталов; во-вторых, все виды капиталов зависят от ролевых функций [239, с. 148]. Социокод, являясь ответом индивида на ролевые ожидания общества, формируется не только как пассивная селекция знаний и опыта, но и на основании действий актора. Именно поступок в сознании индивида закрепляет правильность сделанного выбора. Социальные роли воссоздаются или заново производятся через социокоды индивидов.

Б. Бернстайн в своей теории кода пытался соединить социальный, институциональный и внутренние психологические уровни. Для этого он исследует внутренние взаимоотношения среди социального класса, семьи и школы. В его представлении структура социокода основана на языковых и стратификационных различиях [267, с. 69–75]. Как отмечает С. А. Шаронова, формирование *социокода* происходит под воздействием формальной (видимой) и неформальной (невидимой) педагогики. Таким образом, через институт образования воспроизводится и производится структура общества. Социокод создается индивидом на основании действующих в обществе ролей, опираясь на потенциал капиталов окружающей среды. Ценностные и нормативные стандарты социокода имеют сдвиг по отношению к ролевым, ожидаемым [239, с. 156].

Собственно, все теоретики, анализируя студенчество как отдельный слой социальной системы, подчеркивают, что оно представляет собой социокультурную общность, которую составляют учащиеся высших учебных заведений. Студенты в образовательном поле призваны осваивать социальные роли в когнитивной, профессиональной, гражданско-политической, моральной и других сферах жизнедеятельности исторически конкретного общества. Благодаря интериоризации ценностно-нормативной системы данного общества в целом, а также такого социального института, как высшая школа, они создают свой специфический символический и предметный мир и являются мощным ресурсом развития общества.

Как *социокультурная общность* молодежь состоит из множества совокупностей людей, объединенных общими целями, интересами, условиями жизни и другими субъективными признаками. Поскольку речь идет прежде всего о близости ценностно-нормативных систем, то целесообразно употреблять понятие «социокультурная общность» (П. Сорокин), включая символический и предметный мир той или иной совокупности людей. В плане нашего рассмотрения именно символический (ценностный) и предметный мир студенческой молодежи создают ту единую основу, которая делает ее социокультурной общностью, определяют ее специфическую субкультуру.

Студенчество как социокультурная общность обладает в рамках доминирующей культуры специфической системой ценностей, моделей поведения, то есть выступает самостоятельным целостным образованием. Студенческая субкультура характеризуется особым студенческим образом и стилем жизни, досуговыми практиками, сленгом. Но все же студенчество – относительно гомогенная, дифференцированная общность, в которой выделяются множество субкультурных групп в зависимости от вуза, специальности, проживания в общежитии.

Довольно продуктивным конструктом социологической мысли выступают многочисленные *субкультурные концепции молодежи*. С 60-х годов XX в. понятие «субкультура» стало

активно использоваться для измерения социальной жизни молодежи. Позднее в рамках развития концепций идентичности сформировался своеобразный «субкультурный подход», что ставило под сомнение существование молодежи как целостной социально-демографической группы. В посткультурных концепциях феномены молодежной идентичности представляются еще более фрагментированными, что позволило на фоне подчеркивания мимолетности, временности объединений понятие «субкультура» вытеснить понятием «клубкультура».

В условиях глобально-локальных культурных взаимодействий формируются новые формы молодежных идентичностей. Современные молодые люди сами создают идентичности, самостоятельно конструируют свои собственные «жизненные силы». При этом они не опираются на такие «реальные» сообщества, как класс, этничность, а часто присоединяются к стилевым стандартам, ориентируясь на потребление, риск, повседневность, комфортность и т. п.

Большинство исследователей акцентируют внимание на *социокультурных трансформациях*, которые активно воспринимаются современными студентами. Они отмечают, что сегодня студенты, приходящие в аудиторию, ориентированы на изменение традиционного подхода. Они принадлежат к «цифровому поколению» и привыкли к активному общению с компьютером, предполагающим избирательное и свободное восприятие информации, а также доступ к ее разнонаправленным потокам. В такой ситуации именно сеть, а не традиционная аудитория все более становится сферой диалога и обмена знаниями, по сути сферой возрастающей свободы. Под влиянием постоянных трансформаций, постмодернизационной ситуации в социокультурной среде у современных студентов вырабатывается новое отношение к образованию: они требуют обучения в духе «plug-and-play», часто не имеют привычки и желания учиться последовательно, следуя учебникам. Они скорее склонны к обучению в форме участия и экспериментирования. В обучении нового типа сам студент выбирает свою образовательную траекторию, формирует навыки пожизненного

образования как постоянного изменения идентичности. Понятно, что при этом должен меняться и способ сообщения знаний: из набора установленных истин, транслируемых аудитории, знание превращается в способ решения конкретных задач.

В *постмодернистской ситуации* образование приобретает новые характеристики, которые существенно влияют на социальный портрет современного студента: 1) отказ от идеологии диктата в том, что касается мировоззрения студента. Вуз больше не стремится формировать человека с заданными свойствами; он ставит задачу развивать способности к рефлексии, трансформированию; ему больше по душе человек возможностей, а не реализаций; 2) множественность педагогических принципов, которая возникла на месте одной педагогической системы; причем они могут быть абсолютно противоположны, но при этом не отрицать друг друга, а мирно уживаться; 3) значительно большая свобода студентов, которая иногда воспринимается как разрушение; 4) перевод авторитета педагога из институционального в личностный, когда студент уважает учителя не в силу его должности и званий, а на основе признания высоких морально-деловых качеств; 5) реализация мультикультурного образования, недопустимость навязывания даже однородной студенческой группе единого способа видения действительности. Постмодернизм открывает путь к мультикультурному образованию, диалогу культур, а также реализации полного равноправия женщин; 6) плюрализм стилей жизни и субкультур в студенческом коллективе. Отказ от жесткого интеллектуализма, энциклопедизма и традиционных форм обучения создает студентам условия для получения общественной практики и жизненного опыта. Все педагоги и студенты должны быть открыты для ценностей и стилей жизни, привносимых учениками и студентами в аудиторное и внеаудиторное общение (молодежная субкультура, музыка, сленг); 7) толерантность по отношению к любым отличиям и особенностям студентов, их культивация, ведь непохожесть на других – это не грех, а выявление богатства нашего общества; 8) отказ от

принудительной социализации, подгонки под идеальную идентичность. Создаются возможности освобождения от «цепей идентичности», возникающих в условиях принудительной социализации, и тогда человек сам создает мир, понимая, что то, что казалось естественным, универсальным, на самом деле имеет локальный, исторический характер.

Учитывая «плюсы» и «минусы» постмодернистской ситуации, необходимо проявлять осторожность с переходом на полную свободу выбора студентами собственных «путей развития», культивированием сомнений и релятивизма на всех этапах обучения и воспитания. Это может быть полезно, но не для всех и не на всех уровнях образовательной системы. Иначе легко сформировать нигилизм и полное отторжение от культуры и опыта наших предков, недоверие к точным наукам, увлеченность всеми религиями мира и сектантскими учениями. Главное, что следует осуществить для успешной самореализации современного студента – это переход от упорядоченно-логичного и механистически-примитивного восприятия до «критического мышления». Это должно сопровождаться отказом от парадигмы приспособительного воспитания новых поколений, от принудительной социализации, ограничения свободы.

Таким образом, *социокультурный подход* дает возможность рассматривать студенчество как совокупность носителей значений, символов и правил, которые распределены между группами и коллективами и оказывают влияние на действия людей, предопределяют эти действия. Вне социокультурного компонента отношения между людьми в сфере образования теряют свою жизненную силу, превращаются в бессодержательную абстракцию; без него невозможен анализ образования, выявление его сущности, понимание места и роли образовательной деятельности.

Большую методологическую значимость имеет преодоление взгляда на образовательную сферу как на неизменный статичный объект. С конца XX века ученые пришли к согласию о том, что все существующее в обществе – это общественные

события, социальные действия, то есть находящиеся в движении, постоянно меняющиеся, колеблющиеся конфигурации культурно мотивированных человеческих действий, соотносенных с действиями других людей [8; 14; 163; 170; 190].

Значительный блок литературы посвящен исследованию образования и студенчества в контексте цивилизационных изменений [201].

Достаточно продуктивно изучал меняющиеся ценности и изменяющееся общество в условиях постмодернизма Р. Инглехарт. Постмодернистские теории Фуко, Бодрийяра, Делеза, Лиотара нацелены на обоснование идеи о том, что благодаря ресурсам глобальной культуры молодежь наделена определенной властью и способна контролировать свою биографию.

Исследователи особенностей функционирования современного студенчества отмечают, что интернетизация повседневных практик молодежи, ее приобщение к коммерческой поп-культуре обуславливают фрагментарность молодежной идентичности. С учетом событий, социально значимых для студенческой молодежи, студенчество рассматривается как непрерывно изменяющееся, колеблющееся, пульсирующее поле, заполненное общественными событиями.

Важным компонентом трансформации в образовательной среде выступают социальные нововведения, которые вступают в контакт с прежними структурами и продуцируют конечный результат как компромисс между действительным и возможным, между прогрессом и консерватизмом. Поэтому так важна нацеленность ценностного сознания на выявление и оценку современных характеристик образовательных отношений и прогнозирование последствий внедрения модернизационных проектов на мировоззрение и поведение студентов. В этом плане большую методологическую значимость имеет выделение британским ученым индусского происхождения Кришаном Кумаром *основных принципов современности*: 1) индивидуализм: любой человек, а тем более студент, в современном обществе свободен от навязанных ему прежде групповых

связей и зависимостей; имея в своем распоряжении множество образцов устройства жизни и карьеры, он сам свободно и с полной ответственностью формирует свою биографию; 2) дифференциация, то есть расширение поля «жизненных шансов» в условиях все большей специализации, огромного разнообразия профессий, требующих от будущего специалиста различных навыков, компетенций, образования; 3) рациональность, что находит свое выражение, во-первых, в легализации, легитимности разных организаций и институтов, в строгом соблюдении законов и процедур; во-вторых, в торжестве науки как наиболее совершенной формы познания мира и разумного обоснования человеческих действий; в-третьих, в секуляризации, в отходе от магического и религиозного мышления; 4) экономизм, поскольку большая часть жизни современного человека протекает в сфере экономики, производства и потребления; для него деньги и товары становятся главным мотивом жизни, целью намерений людей, темой взаимных договоренностей; 5) экспансивность, поскольку современный образ социальной жизни имеет тенденцию к расширению в пространстве. Экспансия «современности» в ситуации глобализации идет не только вширь, но и вглубь, «пронизывает все сферы жизни, преобразуя вкусы, нравы, обычаи, нормы морали, художественные стили, массовую культуру. Она создает новые формы семейной жизни, определяет характер образования, формы отдыха и развлечений» [275, с. 585].

Естественно, все эти принципы современности находят свое проявление в трансформациях общественного сознания молодежи и социальных практиках студенчества. Именно в студенческом возрасте молодые люди осуществляют выбор профессии, рационально и прагматично получают образовательные услуги в соответствии со своими потребностями и интересами, используют шансы построения карьеры, приобретают необходимые компетенции, что позволяет им повышать свою социальную мобильность и реализовывать жизненные стратегии.

В теоретическую модель «современной личности», которая формируется и функционирует в условиях постоянных цивилиза-

ционных трансформаций, исследователи чаще всего включают следующие характерные *личностные признаки*:

- потребность в обретении нового опыта, стремление к самосовершенствованию, образованию;

- открытость навстречу инновациям и изменениям; прагматическая ориентация во времени, концентрация внимания скорее на будущем, чем на прошлом, а также умение ценить пунктуальность;

- уважение достоинства других людей, осознание огромного количества существующих мнений и взглядов, готовность высказывать и обосновывать собственное мнение и одновременно терпимость, толерантность к другим;

- стремление предвидеть события будущего и планировать свои будущие действия, то есть мобилизация воображения в целях выработки правильной линии своего поведения в отношении будущего;

- вера в собственные силы, убеждение, что личные и общественные вызовы и проблемы можно решить с помощью адекватных действий в индивидуальном порядке или совместно с другими людьми;

- доверие к социальному порядку, вера в закономерность общественного развития, в существование прочных, апробированных основ ведения хозяйства, государственной политики, а также моральных правил, обычаев и нравов, обуславливающих поведение индивидов;

- признание неизбежности существующего неравенства в распределении благ, ценностей, привилегий (неравного вознаграждения за неравные труды и заслуги).

В такой модели личностные признаки выглядят как нормативное представление о современном человеке, как идеал, где акцентируется внимание на следующих моментах: во-первых, *самореализация* – установка на самосовершенствование и уважение достоинства других людей; во-вторых, *меритократия* – понимание справедливости неравенства за неравные заслуги [248, с. 587].

Все эти признаки влияют друг на друга, помогают

формированию других черт, усиливают их значение, способствуя в конечном итоге формированию цельного типа личности. Это особенно важно для понимания тех трансформаций, которые происходят в сознании и поведении людей в студенческий период, особенно в ситуации постмодернизма.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет убедиться в разнообразии теоретико-методологических подходов к исследованию студенчества. Суть *социально-демографического подхода* состоит в том, что студенчество рассматривается как множество, совокупность отдельных единиц. Это своеобразный вид деятельности, заявляющий о себе самыми разнообразными способами в различных коллективах, общностях, группах, формирующихся на разных уровнях (*групповой подход*). С точки зрения *системного подхода*, студенчество – это основанный на внутренних взаимосвязях порядок статусов и типичных для них ролей; в рамках этого подхода активно изучаются механизмы процесса социализации человека, ведь на место традиционной, жестко унифицированной системы воспитания и обучения, характерных для техногенной цивилизации, приходят разнообразные обучающие и коммуникативные технологии. *Структурно-функциональный подход* состоит в понимании студенчества как целой сети отношений между людьми, то есть совокупности форм, схем, способов отношений людей к самим себе и друг к другу. Это достаточно продуктивный теоретико-методологический подход, который позволяет наиболее полно раскрыть социальную сущность данной группы, наиболее полно описать ее функции в процессе социального воспроизводства, тем самым делая вклад и в общую социологическую теорию, системные представления об обществе как самовоспроизводящейся реальности. Студенчество выступает как большая социальная группа, являющаяся базисом для формирования, структурирования, созревания сильноресурсных (в частности в полях культурного и символического капиталов) социальных групп, способных своим действием влиять на общество, создавая условия для процесса его самовоспроизводства.

В *деятельностном плане* студенчество может быть рассмотрено как социальная группа, обладающая деятельностным потенциалом, либо действующая социальная сила, способная своим действием влиять на процессы, происходящие в обществе, тем самым изменяя и само общество. *Социокультурный подход* дает возможность рассматривать студенчество как совокупность носителей значений, символов и правил, которые распределены между группами и коллективами и оказывают влияние на действия людей, предопределяют эти действия. В условиях постоянных социальных трансформаций студенчество рассматривается как непрерывно изменяющееся, колеблющееся, пульсирующее поле, заполненное социально значимыми для молодежи событиями. Такая методологическая ориентация позволяет разрабатывать своего рода событийный, динамический, транзитивный подход.

Именно синтез этих подходов позволяет рассматривать студента как самоутверждающуюся, самореализующуюся в образовательном процессе вуза личность, способную к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков. Они нацелены на анализ становления субъектности студенчества в образовательном процессе, которая проявляется в личностной ориентации образования на гуманистические ценности; открытости новому, умении преодолевать сложившиеся стереотипы и видеть альтернативные пути решения сложных проблем современности.

3.2. Идентификации современного студенчества в координатах цивилизационного развития

В условиях формирующейся новой цивилизации именно система образования должна суметь преодолеть устаревшие конструкции и нежизнеспособные методологические принципы, чтобы подготовить людей к новым формам жизни. В этих условиях закономерно усиливается потребность во всестороннем и, прежде всего, философском и социологическом осмыслении особенностей идентификации современного студенчества

в новой социокультурной ситуации. Сегодняшние молодые люди – это уже вполне сформировавшееся первое поколение новой Украины, имеющее качественные отличия от советской молодежи начала 1990-х гг. Если прежде для большинства из них речь шла о выживании, то сегодня – об использовании возможностей для карьерного продвижения на современном рынке труда.

В условиях современного глобализирующегося информационного общества, постоянной конкуренции и динамики построения рыночных отношений изменяются и требования к современным специалистам. Рынок вносит принципиальные изменения в систему взаимоотношений сфер образования и производства и предъявляет новые требования к личности, которая должна быть заинтересована в получении образования на уровне высших мировых достижений. Поэтому современный студент, мотивированный к карьерному росту, должен с помощью системы адекватных методов, средств и видов деятельности накапливать определенную совокупность знаний, компетенций, формировать и развивать способности, умения и навыки получать новые знания и эффективно действовать на производстве, а также в иных сферах общественной жизни. Современный студент нормой качественного образования считает то, что дает ему возможность убедительно предъявлять на рынке труда полученную в соответствии со стандартом академическую и профессиональную квалификацию. В период трудоустройства важно продемонстрировать целостную компетентность, то есть готовность к профессионально-производственной деятельности, мобильности и конкурентоспособности. Исследователи этой важной проблемы отмечают, что одним из главных показателей конкурентоспособности специалистов является степень готовности выпускников к эффективной работе в широком социальном, профессиональном, производственном контексте [2; 16; 28; 190; 217].

Изменение векторов духовно-морального самоопределения контрастно изменило сегодня жизнь общества. Причина этого – в новом смысле бытия человека по отношению к традиционным

ценностям. Сегодня вектор личностных приоритетов из ценности времени (жизнь) смещается на материальное благосостояние, на деньги, влияние которых стало господствующим. Нужно помнить, что благосостояние и деньги любят ум и терпение. Недаром М. Вебер определял европейского человека как целерационального. Опыт показывает, насколько изменилась жизнь тех людей, которые стали на путь прагматизма и рационального действия. Но для понимания этого нужны новая мораль и новая культура мышления. Чем больше изменений во всех сферах, начиная с бытовой, тем необходимее является другой способ мышления, другое отношение к себе, признание своего достоинства и т. п.

Участие образования во вторичной социализации личности определяет активную роль этого института в воспроизводстве общества, но образование по своему содержанию обязательно связано с новыми знаниями и нацелено на их получение, поэтому воспроизводство и производство здесь предстают единым целым. Не случайно при анализе общества употребляется понятие «поколение». Именно этот рубеж определяет тот сдвиг, то новое, что появляется в обществе. И при этом, как отмечал Пьер Бурдьё, каждое поколение приходит в уже заданные условия существования, имеет определенные границы развития, поэтому процесс воспроизводства доминирует над процессом производства [33; 38].

Сегодня в Украине наблюдается объективный процесс изменения роли высшего образования в обществе. Это сопровождается двумя противоречивыми тенденциями: во-первых, растет ценность образования среди различных категорий населения; во-вторых, отмечается тотальное снижение качества высшего образования. Ряд отечественных социологов отмечает, что за последние десятилетия происходит потеря гуманистических функций образования на фоне повышения значимости его как инструментальной ценности, а именно как гаранта социально-статусного продвижения [10; 123; 147; 201]. Но если во второй половине 1990-х гг. социальная ориентация молодежи практически вытесняла профессиональную (ориентация на

получение высшего образования вообще, неважно по какой специальности), то в последние годы ситуация, на наш взгляд, меняется: ведущие позиции в учебной мотивации студентов занимает желание сделать профессиональную карьеру и получить глубокие профессиональные знания [6; 117; 139; 195]. Целью учебно-образовательного процесса любой образовательной структуры по сути является приведение вектора культуры личности у субъектов образовательной деятельности в заданный меридиан пространства возможного проявления человеческого сознания и нормативное приращение его модуля.

Духовно-культурная реальность современного бытия актуализирует проблему *человекоцентризма* в его современных измерениях. В частности, фактом стала необходимость переосмысления проблем профессионализма, труда, сознания, ценностей, которые нередко все еще понимают, осуществляют и преобразуют без учета мировоззренческих принципов рыночной экономики и энергий капитала, умноженных на человеческие желания и стремления. Последние имеют особенное значение, ведь они становятся основой самоопределения и общества, и отдельного человека, поскольку в условиях демократических прав и свобод их уже никто не сможет ограничить. Как отмечает В. Г. Кремень, рыночная экономика обеспечивает колоссальные выбросы человеческой энергии – как разрушительной для созданного раньше в обществе, так и творческой для нового в обществе и культуре, а в то же время творческой и для самого капитала. Человеческая энергия и капитал сошлись вместе, стимулируя друг друга. В этих условиях говорить в привычных понятиях о каком-то абстрактном человеке, преисполненном какой-то особенной духовности или абсолютизированной, избыточной национальной специфики, уже не приходится. Капитал, за которым стоит всепоглощающая цель – деньги (а за ними – богатство, выгода, бизнес, благосостояние), захватил человека и в известной степени подавил его, снял все запрещения, которые мешают погоне за деньгами, а следовательно – за властью и славой. На арену жизни выходит, в полном понимании этого понятия, *экономический человек* [107, с. 8–10].

Рыночная экономика – основной смысл современного прогресса, который отодвигает привычные духовно-культурные ценности на второй план. Экономическое измерение результатов человеческой деятельности является закономерным порождением развития европейского капитализма. Мы вполне согласны с мнением В. Г. Кременя в том, что в современных условиях нужно считаться с реальностью существования *монетарного сознания*. В измерениях экономической цивилизации деньги имеют особенное, далеко не второстепенное, как это иногда пытаются сегодня еще подать, значение. Мало того, они превратились в компонент мировоззрения, которое по праву можно называть не только гуманистическим, демократическим, научным, технологическим и т. п., но и монетарным [107, с. 9].

Понятия «расчет», «покупка-продажа», «где и сколько что стоит», «прибыль», «выгода», «кто и как платит» – проникли из сферы материального производства в несовместимые, как считалось еще до недавнего времени, сферы жизни. Примерами могут быть: в научной деятельности – интеллектуальная собственность, в искусстве – шоу-бизнес; о спорте как бескорыстном соревновании сил и умения приходится лишь вспоминать; семья скрепляется партнерскими взаимовыгодными контрактами. Деньги стали определяющим показателем успеха и самодостаточности человека. Не мудрость, не талант, не профессионализм, а именно деньги нередко определяют статус человека. На фоне этого возникает убеждение, что в начале XXI в. утилитаризм победил многочисленные попытки построить общество на духовных, моральных идеалах, а в мире сформировалось глобальное экономическое содружество с соответствующим ему «монетарным сознанием». Именно с его позиций нередко истолковывается сегодня развитие цивилизации, культуры, смысл истории, назначения человека и тому подобное.

В этом случае гуманитарное образование и педагогический процесс должны строиться *с учетом требований экономических запросов* современного человека. И деньги в этих запросах – не свидетельство деградации или какого-то зла, а благо. Деньги сегодня – не только заработная плата, но и

предмет мечтаний, реальная возможность достичь своей цели, решить определенные проблемы и тому подобное. Эта возможность стала реальной именно сегодня, в эпоху тотального экономизма, и не следует замалчивать ту силу, которую приобретает человек при наличии денег. Сила теперь не просто в знании, а в знании, среди прочего, как заработать, добыть деньги, нарастить капитал, богатство [107, с. 10].

Другое дело, что включение монетарного сознания в контекст формирования общецивилизационных ценностей не лишено неоправданной абсолютизации и теоретических извращений. Философия человекоцентризма, которая является доминантой в гуманизации учебы, выделяет как критерий оценки настоящего значения и роли денег личность, которая имеет свои параметры понимания бытия. Ведь не только с позиций «рядового сознания» человек оценивает то, каким является его счет в банке. Вместе с тем, не отрицая, что количество денег является одним из показателей способности человека к самореализации, все же вместе с тем следует подчеркнуть важность *гуманистического, морального принципов*, которые ставят определенный предел абсолютизации значения и роли денег [106, с. 11].

Важную роль в решении этой задачи играет *гуманитаризация* высшего образования, что предполагает прежде всего приобщение молодого человека к гуманитарной культуре человечества. Гуманитаризация обычно рассматривается как дополнительный и необходимый компонент профессионального образования. Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузе преследует две основные и взаимосвязанные цели: во-первых, преодолеть «частичность» человека (молодого специалиста), его одномерность, задаваемую профессиональной подготовкой; во-вторых, заложить у молодого специалиста основы гуманистического мировоззрения, благодаря которому человек осмысливает свои способности и возможности к карьерному росту, нарабатывает целе- и ценностно-рациональные способы раскрытия своего карьерного ресурса.

Создающаяся и развивающаяся система гуманитаризации

образования в высшей школе призвана способствовать достижению следующих *целей*:

- овладению будущими специалистами гуманитарной культурой;

- преодолению узости и однобокости их мышления;

- формированию специалиста, гармонично сочетающего в себе современный уровень профессиональных знаний и навыков с гуманистическими жизненными ориентирами;

- развитию у будущего специалиста качеств творческой личности, в равной мере владеющей как формами и методами понятийно-рационального познания мира, так и интуитивно-образными формами его постижения.

В целом же, образование все в большей степени позиционируется молодежью как ресурс для социальной мобильности и освоения новых социальных ролей, капитал для инвестирования при достижении желаемого социального статуса. Именно образовательный процесс и социальная работа в вузе способствуют приобретению молодой личностью такой автономности и неповторимости, благодаря которым она становится способной освобождаться от безусловности внешних социокультурных влияний, самостоятельно проектировать и планировать свое социальное поведение.

Главной задачей высшей школы является не формирование человека по заданным образцам, а помощь в самореализации, в раскрытии и развитии личностного потенциала, в принятии и освоении собственной свободы и ответственности за жизненные выборы. Самое важное – способствовать раскрытию и развитию сущности человека, его позитивного потенциала.

Развитие и приумножение интеллекта и творческих способностей молодежи становится фундаментальным технологическим принципом производства и воссоздания социальных связей, которое делает высшее образование одним из важнейших способов создания личности. Именно учебно-воспитательный процесс в вузе способствует приобретению молодой личностью такой автономности и неповторимости, благодаря которым она становится способной освобождаться от безуслов-

ности внешних социокультурных влияний, самостоятельно проектировать и планировать свое социальное поведение.

Ориентируясь на смысложизненные ориентации, формирующиеся в образовательном процессе, необходимо учитывать следующие особенности трансформации общественного сознания. В жизни молодежь сталкивается с тем, что ей навязывается образ «делового человека», который наделен функциями потребителя или бизнесмена, умеет быстро схватывать спекулятивную рыночную конъюнктуру, оперативно действовать любыми средствами и методами в любой экономической ситуации для личного потребления и престижа. При таком подходе подготовка специалиста нового типа практикуется в узко прагматических рамках, личное в человеке «придушено». Если в советские времена в декларациях призывали готовить «всесторонне развитую личность», а в действительности нужен был «человек-винтик», то и в наше время специалист с высшим образованием чаще всего рассматривается как пассивный объект манипулирования потребительским спросом хозяйственного управления.

Таким образом, высшее образование продолжает выполнять функцию профессиональной подготовки специалистов, но сам механизм ее реализации меняется. Эти изменения сопряжены с изменением структур и механизмов профессионального самоопределения личности. Причем эти изменения четко вписываются в концепцию непрерывного образования, ведь сегодня востребованы гибкие стратегии при осуществлении профессионального выбора. Часто у выпускника вуза возникает необходимость переориентации, повторного выбора профессии или более глубокого профессионального совершенствования. Этим потребностям отвечает увеличение числа негосударственных вузов, различных небюджетных форм обучения в негосударственных вузах, развитие системы второго высшего образования, ускоренного образования на базе среднего специального образования, дистанционных, очно-заочных форм образования, курсов профессиональной подготовки и др., т. е. ориентированность

системы высшего профессионального образования на обучение «взрослых» студентов.

Назвать эту тенденцию позитивной или негативной однозначно нельзя. Поскольку все более удовлетворяя потребность индивидов в получении высшего образования как фактора профессиональной карьеры и общественную потребность в более квалифицированной рабочей силе, отечественная система высшего образования все более массовизируется, неизбежным следствием этого является снижение качества самого образования.

В этих условиях в ответ на вызовы современности формируются новые образовательные стратегии современной украинской молодежи. Высшая школа в ситуации постмодернизации выводит молодое поколение в современный глобальный и одновременно мультикультуральный мир множества идентичностей. В новой модели преподаватель и студент – это не традиционные учитель и ученик, а два ученых-исследователя, занятых совместным поиском истин. С точки зрения П. Скотта, для постмодерного университета характерны «оспариваемое знание» и рост значения «локального знания», благодаря чему возникают новые структуры авторитета и открываются возможности для конструирования альтернативных идентичностей [169].

Сегодня студенты, которые приходят в аудиторию, ориентированы на смену традиционного подхода. Они принадлежат к «цифровому поколению» и привыкли к активному общению с компьютером, который предусматривает выборочное и свободное восприятие информации, а также доступ к ее разнонаправленным потокам. Именно сеть, а не традиционная аудитория все больше становится сферой диалога и обмена знаниями, в сущности сферой растущей свободы. Студенты требуют учебы в духе «plug-and-play», часто не имеют привычки и желания учиться последовательно, следуя учебникам, а быстрее склонны к учебе в форме участия и экспериментирования.

Фактически университет превращается в конструктора образа жизни, в структуру, которая дает индивиду навыки

непрерывного приспособления. В учебе нового типа сам студент выбирает свою образовательную траекторию, формирует навыки непрерывного образования как постоянного изменения идентичности. В современных условиях преподаватель вынужден отказываться от традиционной роли «передатчика» знаний. Он становится скорее проектировщиком процесса учебы и ее среды. Это означает также переход студента от отделенной работы в форме собственного опыта, чтения, письма к решению проблем в ситуации коллективного учебного опыта, кооперативной учебы. При такой форме учебы преподаватель становится консультантом, тренером студента, обеспокоенным не столько идентификацией и последующей передачей интеллектуального содержания, сколько направлением учебной деятельности студентов [14; 163; 165].

Зигмунт Бауман отмечает, что современное общество пропитывается антигуманизмом, а современный человек становится все более дезориентированным, ограниченным и беспомощным. В работе «Индивидуализированное общество» (2001) он выделил три его главных признака.

1. Утрата человеком контроля над большинством значимых социальных процессов. Автор противопоставляет, с одной стороны, разумные и осознанные людьми стратегии, которые он объединяет в понятие «политика», и с другой – слепые экономические и социальные силы, не допускающие над собой особого контроля. Говоря о природе этих сил, З. Бауман отмечает, что они действуют, не будучи скованы никакими принципами этики, никакими пространственными ограничениями и при этом практически не могут быть призваны к ответу.

2. Возрастающая неопределенность и прогрессирующая незащищенность личности перед лицом неконтролируемых ею перемен. Глобализация навязывает понимание людям этой неопределенности как блага, как лучшего из возможных вариантов. Формируется «совокупный опыт неуверенности человека в его положении, в правах и доступности средств к существованию, неопределенности относительно преемственности и будущей стабильности, отсутствия безопасности для физического

тела человека, его личности и их продолжения – имущества, социального окружения, сообщества» [20, с. 143].

3. Возникающее в таких условиях стремление человека отказаться от достижения перспективных целей ради получения немедленных результатов, что в конечном счете приводит к дезинтеграции как социальной, так и индивидуальной жизни. Поскольку человек утрачивает веру в возможность последовательно двигаться к определенным целям, то для него теряет значение социальная устойчивость, в том числе и устойчивость любых межличностных отношений. «Наша культура, – пишет Бауман, – первая в истории не вознаграждающая долговечность и способная разделить жизнь на ряд эпизодов, проживаемых с намерением предотвратить любые их долгосрочные последствия и уклониться от жестких обязательств, которые вынудили бы нас эти последствия принять» [20, с. 142–143].

Поэтому разрушается преемственность поколений, снижается значение семейных традиций и ценностей. Партнерство оказывается уже не тем, что должно достигаться «посредством длительных усилий и периодических жертв, а чем-то, от чего ожидают немедленного удовлетворения, что отвергается, если не оправдывает этих ожиданий, и что поддерживается лишь до тех пор (и не дольше), пока продолжает приносить наслаждение. Люди теряют моральные ориентиры, возвышенные ранее цели меняют смысл и значение. Слава, которая прежде доставалась в результате напряженного труда, теперь сменяется известностью и становится одним из предметов потребления. Поскольку каждый человек становится для другого не партнером и союзником, а представителем внешнего объективного мира, то люди теряют способность к коллективным действиям, чтобы противостоять внешним обстоятельствам» [20, с. 144–145].

Индивидуализация, по Бауману, – «это судьба, а не выбор», ведь она происходит не в результате стремлений отдельных индивидов, а как следствие действия объективных и даже деперсонифицированных сил и тенденций. «Мы являемся индивидами *de jure*, независимо от того, являемся ли мы ими

de facto: решение задач самоуправления, самоуправления и самоутверждения становятся нашей обязанностью и все это требует от нас самодостаточности, независимо от того, имеем ли мы в своем распоряжении ресурсы, соответствующие этой обязанности. Многие из нас индивидуализированы, не будучи на деле личностями, и еще больше таких, кто страдает от ощущения, что пока не доросли до статуса личности, позволяющего отвечать за последствия индивидуализации» [20, с. 144–145].

Возникает порочный круг: чтобы считаться личностью, необходимо оказаться в индивидуализированном обществе, но для того, чтобы быть ею, нужны ресурсы и возможности, с очевидностью отрицаемые самим этим порядком. Чтобы считаться индивидом de jure, достаточно оказаться в деструктурированной социальной среде и самому быть способным разделить свою жизнь на максимально возможное количество эпизодов, избежать всякой зависимости от других людей. Чтобы быть индивидом de facto, необходимо обладать возможностями контроля над ситуацией, ресурсами, необходимыми для обеспечения такого контроля, необходимо иметь более-менее надежные представления о будущем.

Это становится возможным благодаря *индивидуализации* – процесс выделения студента как относительно самостоятельного субъекта. Это, по сути, процесс и результат сочетания социальных требований, ожиданий, норм, ценностей, выявления личностных и деловых качеств, необходимых для эффективного выполнения социальной роли, со спецификой потребностей, характеристик и стимулов деятельности индивидов, то есть персонифицированной формой реализации социальных функций. Развитая индивидуальность характеризуется такими чертами: разнообразные умения, профессиональная неограниченность, соединение различных способностей, умение в случае необходимости быстро овладевать другими видами деятельности. Индивидуальности не просто свойственны разные способности, а она представляет собой их целостность. Развитая индивидуальность не просто имеет набор, совокупность талантов и способностей, а выступает как их ансамбль, причем ориги-

нальный способ согласования способностей заключается в том, что один из талантов доминирует на фоне других и обуславливает их.

Механизмом, который способствует реализации этой цели, является *индивидуализация учебы*, которая тесно связана с творческим, инновационным характером образования. Важной составляющей процесса индивидуализации является культивирование в высшей школе многовариантной методологии научного познания и творчества, толерантность к «научному инакомыслию», которое и может выступать основой любой творческой деятельности.

При этом необходимо использовать возможности *технологизации культуротворческого процесса* передачи познавательной информации в пределах высшего образования в таких формах, как: компьютеризация, виртуализация, доминирование медиа-технологических средств, поддержка личностно развивающих технологий и т. п. Создание образовательного информационного пространства через дистанционную, провайдерскую, временную, пространственную виртуальность становится обобщенной ступенью развития современного образования. С одной стороны, это глобализация человеческого, научного знания, а с другой – процесс интенсификации познания окружающего мира средствами символизации знания, духовно-ценностного опыта в их оптимизированной, относительно социально-культурных возможностей человека, форме.

Однако нельзя не учитывать, что процесс информатизации приводит к определенным негативным последствиям в области межличностной коммуникации, среди которых можно отметить вытеснение живого неформального общения и усиление социального отчуждения.

Особенным срезом абстракции из реального общественно-исторического процесса формирования человекотворческого содержания выступает *социокультурная нормативность*, которая являет собой образование системы ценностей, норм, идеалов гармоничного, комфортного, достойного человеческого общежития. Поскольку культура является особенным

феноменом, в котором «человеческое» существует само по себе, то она выступает одновременно и как результат, и как показатель развития и практической реализации возможностей человека в соответствии со сложившимися нормами и правилами организации человеческого бытия.

Содержание образования, кроме обеспечения усвоения на личностном уровне социокультурного опыта человечества, должно способствовать саморазвитию человека, самоорганизации его внутреннего мира. Результаты социологического исследования, проведенного Лабораторией проблем высшей школы Института высшего образования АПН Украины и Народной украинской академией в 2010 году, показали, что наиболее значимыми для студенческой молодежи являются ценности, связанные с собственным здоровьем и здоровьем своих близких (63,4%); наличием хороших и верных друзей (37,6%); счастливой семейной жизнью (36,6%). На периферии ценностного сознания остаются ценности, связанные с активной жизнью (15,4%), свободой (13,6%). Наименее значимыми в жизни сегодняшних студентов оказались развлечения (как значимую ценность их отметили только 3,2% респондентов).

Следует учитывать, что современная молодежь, в частности студенчество, находится в эпицентре перекрещивания многих культур, а отдельный молодой человек формируется в условиях, когда он сам выступает носителем нескольких культур: этнической, мировой, городской и сельской, поло-возрастной, социальной, политической и т. п. Именно в молодом возрасте процессы социализации и идентификации, результатом которой становится целостная социальная идентичность, очень насыщены и динамичны.

Важным аспектом понимания ценностей, лежащих в основе культуры молодежи, являются ее представления об успешном человеке современности. Это связано с тем, что образ успешного человека является определенным индикатором жизненных устремлений молодого поколения. В ходе исследования мы выделили шесть значимых критериев того, каким видит молодежь успешного человека современности:

1. *Внешний вид.* 60% респондентов выделяют в качестве необходимых черт успешного человека опрятность, аккуратность, стильность.

2. *Образование.* 90% опрошенных считают, что образование должно быть высшим, ведь именно оно формирует целенаправленность, уверенность в себе, коммуникабельность, трудолюбие и профессионализм.

3. *Место работы.* Больше половины респондентов считает, что место работы не суть важно, но должность обязательно должна быть управленческой.

4. *Прибыль.* 90% опрошенных оценивают прибыль успешного человека как высокую. Результаты исследования свидетельствуют о наличии в молодежной среде ориентации на прагматичный успех, то есть стремление обеспечить нормальное социальное положение за счет материального благополучия (независимо от того, какой вид профессиональной деятельности приносит благосостояние). Сегодня успех ассоциируется не столько с профессиональной самореализацией, сколько с предприимчивостью, предпринимательством.

Мы считаем, что в современном обществе замещение ценностей профессионального труда материальными ценностями является полностью закономерным процессом и может рассматриваться как реакция на нестабильность жизни. По результатам нашего исследования, такие качества как наглость, хитрость, эгоизм рассматриваются молодежью как в наименьшей степени необходимые качества для достижения успеха в современном украинском обществе.

5. *Семья.* 90% опрошенных уверенно заявили, что успешный человек должен иметь семью и детей. Успех в жизни с наличием семьи связывают 62% школьников, 60% студентов, 81% работающей молодежи. Результаты глубинного интервью показали, что в сознании молодых людей семья имеет такие черты, как крепкая, дружная, хорошая, понимающая, счастливая, гармоничная.

6. *Увлечения.* Для 50% респондентов основным увлечением является спорт, а 32% имеют разносторонние увлечения.

Таким образом, в ходе образовательной деятельности студенческой молодежью не только происходит усвоение на личностном уровне социокультурного опыта человечества, но и происходит саморазвитие молодого человека, самоорганизация его внутреннего мира, корректируется его идентичность. В противовес обвинениям молодежи в бездуховности и инфантилизме, социальной незрелости, мы считаем, что стремление к материальному благополучию отображает не только и не столько потребительские запросы молодых людей, сколько потребности в самосохранении и выживании. На наш взгляд, прагматичная ориентация на успех не должна расцениваться как достижение цели любыми способами в ущерб нормам морали.

3.3. Современный студент в контексте пост-модернизационных изменений

В современном мире труд для будущего специалиста остается основной сферой реализации способностей, а образование все в большей мере выступает рациональной технологией развития профессиональной и общей культуры. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема выявления наиболее существенных характеристик современного студента и особенностей его адаптации с учетом постмодернистской ситуации в образовательной и профессиональной среде.

В ходе системной трансформации всех сфер жизни в Украине выразительно проявляется отчуждение молодежи от продуктивного труда. К сожалению, для многих молодых людей труд утратил значение средства самореализации, самоутверждения. Вместе с тем суровые реалии жизни подталкивают определенную часть молодежи к пересмотру традиционных взглядов, требуют от молодых людей добросовестного труда, приобретения новых профессий и знаний. Как справедливо отмечает Л. Г. Сокурнянская, студенты являются одной из наиболее «ресурсоемких» социальных групп, обладая такими ресурсами, как возраст и образование. Реализуя эти ресурсы, будущие

специалисты с высшим образованием выступают в качестве субъектов модернизации украинского общества, его развития в контексте общецивилизационных процессов, в частности формирования так называемого «общества знания». Ценности и ценностные ориентации сегодняшнего студенчества завтра будут доминировать в обществе, придающем наибольшую значимость знанию и информации [14; 190]. Рассматривая *студента как человека определенного возраста*, важно учитывать, что для него будут характерны оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков; в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т. д. Если же изучать *студента как личность*, то возраст 18–20 лет – это период становления и стабилизации характера, наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. Именно в этот период проявляется «экономическая активность», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Студенческие годы отличаются интенсивным преобразованием мотивации, всей системы ценностных ориентаций, формированием специальных способностей в связи с профессионализацией – поэтому именно этот возраст становится центральным периодом становления характера и интеллекта. Вообще, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Характерной чертой *нравственного развития* в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах общеобразовательной школы – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятель-

ность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17–19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений.

В этот период самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным, но идеальное «Я» еще не выверено и может быть случайным, да и реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе; иногда оно даже сопровождается внешней агрессивностью, развязностью или чувством растерянности.

Уже сам факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полнокровную и интересную жизнь. Вместе с тем на II и III курсах обучения нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности.

Возраст студентов, поступающих в вузы, колеблется от 15 до 52 лет. Конечно, наибольшее число студентов поступает в возрасте 17 лет (39,4%), т. е. сразу же после окончания среднего учебного заведения. Студенты, поступившие в возрасте от 15 до 19 лет, составляют 70% общей численности студентов [121; 162; 194].

Как свидетельствуют данные эмпирических исследований, по сравнению с предыдущими годами возросло число студентов, проживающих отдельно от родителей, – 19,3%. Очевидно, это связано с некоторым увеличением возрастного ценза студентов.

По уровню образовательного ценза основная часть студентов принадлежит к тем группам населения, которые имеют средний и выше среднего уровень образовательного ценза.

Социальная принадлежность студента обуславливается социальным слоем, к которому принадлежат его родители. Две трети студентов рекрутируются из семей интеллигенции. Замыкание цикла воспроизводства социальной структуры населения ведет к увеличению расслоения общества по образовательному уровню, к взаимной изоляции социальных классов и слоев. Наличие в составе студентов значительной доли студентов, чьи родители являются рабочими предприятий, сельского хозяйства, служащими, домохозяйками и имеют средний и ниже образовательный ценз (58,5%), дает в будущем таким студентам больше шансов для вертикальной социальной мобильности и является одной из привлекательных и сильных сторон политики вуза [16].

Необходимо отметить, что одна из особенностей студенческого возраста состоит в *осознании своей индивидуальности*, в становлении самосознания и формировании образа «Я». Основным содержанием кризиса этого возраста является кризис идентичности. Кризис идентичности дополняется или сменяется кризисом интимности, особую роль получает в этот период чувство одиночества, нередко сопровождаемое ощущением ненужности, но это – именно чувство, а не реальное одиночество. Предположительно именно в этот момент молодые люди приближаются к кризису интимности, т. е. развитию истинной открытости, близости, межличностных контактов [253].

Студенты (особенно на I и III курсе) чаще выбирают именно ту деятельность, которая им наиболее интересна, руководствуясь внутренней мотивацией. Если их интересует тема задания, то выбор в пользу выполнения данного задания будет свободным. На V курсе наблюдается схожая ситуация, только сейчас студенты не выбирают исключительно то, что просто представляет для них интерес; на V курсе большую роль играет значимость той или иной деятельности для будущей профессии. К концу V курса, чтобы чувствовать себя компетентным, не

обязательно, чтобы деятельность вызывала чистый интерес и приносила лишь удовольствие.

Исследователи отмечают, что за последние годы сформировались качества, позволяющие им легче адаптироваться к сложностям жизни в условиях рынка, делающие их более конкурентоспособными: у них появились предприимчивость, большая самостоятельность, большая требовательность к преподавателям (знания – необходимый товар). Но что-то и утратилось: студенты стали менее эрудированными, менее трудолюбивыми (в учебе), менее интеллигентными, менее требовательными к себе.

Корпоративные связи внутри студенчества как социальной группы сейчас достаточно слабы по сравнению с тем, что было раньше. Корпоративные связи в первую очередь определяются совместной деятельностью внутри сообщества. Раньше это была не только учеба, но и стройотряды, студенческие научные кружки, турпоходы, слеты авторской песни или дежурство по этажу в общежитии. Сейчас этого нет, и даже учеба для современного студента – это полдела, поэтому и социальные связи стали наполовину слабее.

Современные студенты действительно вынуждены в ущерб учебе тратить много времени на подработки. Так, за время учебы ни разу не подрабатывали только 27% студентов, а 50% делали это каждый год. Однако только треть студентов работает по причине невозможности родителей обеспечить их всем необходимым. Еще одна треть работает, чтобы попробовать себя в деле и к концу учебы четко понимать, на чем они хотят специализироваться. Оставшаяся часть студентов работает, чтобы обеспечить себе трудоустройство после окончания университета [73; 153; 192].

В прошлое ушла еще одна ранее характерная для студентов черта – социальная активность. Ее заменила другая – *рационализм*. Прожить на стипендию нельзя было и раньше, но с начала 1990-х годов она стала совсем символической. Студенты в массе своей начали подрабатывать и из-за этого пропускать занятия.

Работать по специальности после окончания вуза хотел бы 71% студентов, 13% скорее всего будут заниматься чем-то другим, а 16% еще не определились. При этом 30% от всех опрошенных боятся, что могут вообще не найти работу [121; 147; 193].

Искать счастья за границей после окончания вуза намерены 6% студентов. Вероятно, это объясняется не патриотизмом, а тем же рационализмом, ведь студенты трезво оценивают уровень своей подготовки и понимают, что в большинстве случаев их за границей никто не ждет.

Период от 17 до 23 лет – для многих учеба в вузе, т. е. кризисная точка социализации, поскольку она связана с переходом от обучения к производственному труду. Совмещение учебы в вузе с работой можно назвать моделью совмещенной социализации или *двухкарьерной социализации*, поскольку индивид умудряется в одно и то же время делать карьеру в двух сферах жизнедеятельности: на фирме или в учебе.

Агентами первичной социализации выступают родители и все члены семьи, учителя, врачи, друзья семьи, лидеры молодежных группировок, то есть все, кто составляет ближайшее окружение человека. Термин «*вторичная социализация*» описывает тех, кто стоит во втором эшелоне влияния и оказывает менее важное воздействие на человека: представители администрации школы, вуза, предприятия, армии, церкви, полиции, сотрудники телевидения, радио, печати, партий, суда и т. п.

Успешность обучения студента зависит от многих факторов, среди которых одним из важнейших является его интеллектуальное развитие как показатель умственной деятельности и внимание – функция регуляции познавательной деятельности. Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять

свое рабочее время для самостоятельной подготовки. Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается в конце второго – начале третьего учебного семестра.

Процесс адаптации каждого студента идет по-своему. Юноши и девушки, имеющие трудовой стаж, легче и быстрее адаптируются к условиям студенческой жизни и быта, вчерашние школьники – к академической работе.

Развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты, а именно:

– первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям;

– второй курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен;

– третий курс – начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности. Отныне формы становления личности в вузе в основных чертах определяются фактором специализации;

– четвертый курс – первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры;

– пятый курс – перспектива скорого окончания вуза формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более

актуальными ценностями, связанными с материальным и семейным положением, местом работы и т. п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.

Поиски друга жизни играют на III–IV курсах большую роль, оказывая влияние и на успеваемость, и на общественную деятельность студентов. Интерес к противоположному полу занимает значительное место в мыслях и поведении студентов. Но было бы ошибкой видеть в этом негативное явление. Интимные отношения нередко способствуют повышению желания лучше учиться, рабочему настроению, творческой активности. Данные социологов говорят, что, как правило, после некоторого «затишья» семейные пары не остаются в стороне от общественной работы и не выпадают из коллектива. Вступление в брак большинства студентов к концу учебы не ведет к распаду студенческих коллективов, хотя число непосредственных межличностных и межгрупповых контактов среди его членов несколько уменьшается.

Какие же характеристики современного студента позволяют ему развиваться в вузе в конкурентоспособного специалиста, а какие выступают барьерами на пути самореализации? Поскольку молодые люди вообще отличаются своеобразным «молодежным синдромом мышления», который характеризуется максимализмом и нетерпимостью, то чрезвычайно важно исследовать их идеалы, которые отображают уровень морального развития личности, общественной группы, характеризуют их помыслы и направленность жизненных планов. Понятно, что группы ровесников оказывают как позитивное, так и негативное влияние на образ жизни молодого человека. Позитивное влияние зависит от «качественного» состава группы ровесников. Если объединяются молодые люди, активно вовлеченные в общественные дела и имеющие разнообразные интересы (волонтерство, активная общественная работа, творческие группы, занятие спортом и т. п.), то их взаимное влияние, как правило, носит положительный характер. Если основу коллектива молодежной группы представляют ровесники с асоциальным поведением (употреб-

ляющие алкоголь, наркотики, совершающие правонарушения), то следует ожидать взаимного влияния, еще больше углубляющего негативные черты каждого из них.

Исследователи отмечают, что в условиях глобально-локальных культурных взаимодействий формируются новые формы молодежных идентичностей. Современные молодые люди сами создают идентичности, самостоятельно конструируют свои собственные «жизненные силы». При этом они не опираются на такие «реальные» сообщества, как класс, этничность, а часто присоединяются к стилевым стандартам, ориентируясь на потребление, риск, повседневность, комфортность и т. п. [130; 163].

Деятельность студента является своеобразной по своим целям и задачам, содержанию, внешним и внутренним условиям, средствам, трудностям, особенностям протекания психических процессов и проявлениям мотивации. Она имеет большое социальное значение, так как ее главное назначение – обеспечить подготовку специалистов для различных отраслей народного хозяйства, реализовать общественные потребности в людях с высшим образованием и соответствующим воспитанием.

Студенческая деятельность, в целом, не относится к сфере материального производства. Основное в деятельности студента – учиться, участвовать в научной и общественной жизни, в различных мероприятиях, которые проводятся с учебной и воспитательной целью. К числу особенностей деятельности студента следует отнести: своеобразие целей и результатов (подготовка к самостоятельному труду, овладение знаниями, навыками, развитие личных качеств), особый характер объекта изучения (научные знания, информация о будущем труде); деятельность студента протекает в запланированных условиях (программы, сроки обучения); особые средства деятельности – книги, лабораторное оборудование и т. д.; для деятельности студента характерна интенсивность функционирования психики, необычно высокое интеллектуальное напряжение; в ходе деятельности у студентов возникают перегрузки и появляются

задачи, вызывающие напряженность (сдача экзаменов, зачетов, выполнение контрольных работ и т. д.).

Успешность обучения определяется таким психическим свойством человека, как *обучаемость*. Под этим понятием подразумеваются личностные особенности (адаптивность, пластичность личности, напряженность мотивации и т. п.) и весь интеллектуальный потенциал человека. Взаимосвязь между интеллектуальными способностями и деятельностью диалектична: эффективное включение в любую деятельность требует определенного уровня способностей к этой деятельности, которая, в свою очередь, определяющим образом влияет на процесс развития и формирования способностей.

На успешность обучения студентов в высших учебных заведениях влияют многие факторы: материальное положение; состояние здоровья; возраст; семейное положение; уровень довузовской подготовки; владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной); мотивы выбора вуза; адекватность исходных представлений о специфике вузовского обучения; форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.); наличие платы за обучение и ее величина; организация учебного процесса в вузе; материальная база вуза; уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала; престижность вуза и, наконец, индивидуальные психологические особенности студентов.

При одних и тех же внешних условиях учебной деятельности (социально-экономическое положение, организация и методическое обеспечение учебного процесса, квалификация преподавателя и т. п.) существуют различия в результативности учебной деятельности, что зависит от индивидуально-психологических особенностей обучающихся, таких как *уровень интеллекта* (способность усваивать знания, умения, навыки и успешно применять их для решения задач); *креативность* (способность самому вырабатывать новые знания); *учебная мотивация*, обеспечивающая сильные положительные переживания при достижении учебных целей; *высокая*

самооценка, приводящая к формированию высокого уровня притязаний, и др. Но ни каждое из этих качеств в отдельности, ни даже их сочетания не достаточны для того, чтобы гарантировать формирование установки студента на повседневный, упорный и тяжелый труд по овладению знаниями и профессиональным мастерством в условиях достаточно частых или длительных неудач, которые неизбежны в любой сложной деятельности.

В последнее время были выявлены существенные различия в мотивации учебной деятельности студентов коммерческих отделений или вузов по сравнению с «бюджетниками». У студентов первой группы самооценка примерно на 10% выше, чем у вторых; сильнее выражено стремление к достижениям в бизнесе (18,5% против 10%); выше оценивается значимость хорошего образования и профессиональной подготовки (40% против 30,5%); большее значение придается свободному владению иностранными языками (37% против 22%). Различается и внутренняя структура мотивации получения высшего образования у «коммерческих» и «бюджетных» студентов. Для вторых более значимы мотивы «получить диплом», «приобрести профессию», «вести научные исследования», «пожить студенческой жизнью», а для первых – «добиться материального благополучия», «свободно владеть иностранными языками», «стать культурным человеком», «получить возможность обучения за границей», «освоить теорию и практику предпринимательства», «добиться уважения в кругу знакомых», «продолжить семейную традицию» [16; 32; 48; 146; 179]. Тем не менее успешность обучения «коммерческих» студентов существенно хуже, чем студентов-«бюджетников», особенно в престижных вузах, где высокий конкурс обеспечивает отбор наиболее сильных и подготовленных абитуриентов.

Как свидетельствуют эмпирические исследования, досуг большинства студентов, в основном, сориентирован на потребление так называемой «массовой культуры»: прослушивание аудиозаписей, радио – 83,8%, просмотр телевизионных передач,

видеозаписей – 79,6%, посещение вечеров отдыха, дискотек – 66% студентов.

Занятия физкультурой, спортом и туризмом находятся среди встречающихся форм досуга: 45,8% студентов занимаются этим постоянно, регулярно или часто и 54,2% студентов занимаются редко или практически не занимаются. Это не очень высокий показатель.

В то же время для большого количества студентов характерно использование досуга для формирования профессиональной культуры будущего специалиста (участие в общественной жизни – 50,4%; изучение литературы по специальности, участие в научном кружке – 23,7%; посещение лекций, докладов, занятий вне института – 19,1%) [4, с. 50–57].

Взяв за отправную точку анализа практическую деятельность, можно определить четыре группы качеств, которые должны наиболее полно характеризовать студента:

- 1) ориентация на учебу, науку, профессию;
- 2) общественно-политическая деятельность, активная жизненная позиция;
- 3) культура, высокая духовность;
- 4) коммуникативность, коллективистская направленность.

Анализ психологической, социологической и педагогической литературы позволяет разработать следующую типологию студентов:

«гармоничный» – осознанно выбрал свою специальность; учится очень хорошо, активно участвует в научной и общественной работе; культурен, общителен, глубоко и серьезно интересуется литературой и искусством, событиями общественной жизни, занимается спортом; непримирим к недостаткам, честен и порядочен; пользуется авторитетом в коллективе как хороший и надежный товарищ;

«профессионал» – выбрал свою специальность осознанно; главное для него – хорошая учеба; в научно-исследовательской работе участвует редко, так как ориентирован на послевузовскую практическую деятельность; принимает участие в общественной работе, добросовестно выполняя поручения; по мере

возможности занимается спортом, интересуется литературой и искусством; непримирим к недостаткам, честен и порядочен; пользуется уважением в коллективе;

«ученый» – выбрал свою специальность осознанно; учится только на «отлично», ориентирован на учебу в аспирантуре, поэтому много времени отдает научно-исследовательской работе, порой в ущерб другим занятиям;

«общественник» – уверен, что профессию выбрал верно; склонен к общественной деятельности, которая зачастую преобладает над другими интересами и порой отрицательно сказывается на учебной и научной активности; интересуется литературой и искусством; заводит в сфере досуга;

«эстет» – хорошая успеваемость; в научной работе участвует редко, так как его интересы направлены в основном в сферу литературы и искусства; имеет развитый эстетический вкус, широкий кругозор, глубоко художественную эрудицию;

«добросовестный» – выбор специальности не совсем осознанный; добросовестная учеба с приложением максимума усилий; хотя не обладает развитыми способностями, но задолженностей, как правило, не имеет; малообщителен в коллективе; литературой и искусством интересуется слабо, так как много времени занимает учеба, но любит бывать в кино, на эстрадных концертах и дискотеках; физкультурой занимается в рамках вузовской программы;

«средняк» – профессию выбрал, не задумываясь; учится «как получится», без приложения особых усилий; его принцип: «Получу диплом и буду работать не хуже других»; убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить; старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения;

«разочарованный» – способный, но избранная специальность оказалась для него малопривлекательной; убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить; старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения; стремится утвердить себя в различного рода хобби, искусстве, спорте;

«лентяй» – учится, как правило, слабо, но вполне доволен собой; о своем профессиональном признании не задумывается

всерьез; в научно-исследовательской и общественной работе участия не принимает; в коллективе студенческой группы к нему относятся как к «балласту»; иногда норовит словчить, воспользоваться шпаргалкой, приспособиться; круг интересов, в основном, – в сфере досуга;

«*креативный*» – творческий подход к учебе и общественной работе; его не увлекают занятия, где необходимы усидчивость, аккуратность, исполнительская дисциплина; учится неровно, по принципу «мне это интересно» или «мне это не интересно»; занимаясь научно-исследовательской работой, ищет оригинальное самостоятельное решение проблем, не считаясь с мнением признанных авторитетов;

«*богемный*» – успешно учится на так называемых престижных факультетах, стремится к лидерству в компании себе подобных, к остальным же студентам относится пренебрежительно; «обо всем» наслышан, хотя знания его избирательны; в сфере искусства интересуется главным образом «модными» течениями; всегда имеет «свое мнение», отличное от мнения «массы»; завсегдатай кафе, модных диско-клубов.

Если в 80-е годы XX века по результатам проведенных исследований большинство студентов относили себя к типам: «профессионал», «ученый», «эстет», т. е. к типам студентов, в основном ориентированных на учебу, то уже к концу 1990-х гг. картина стала меняться: около 30% опрошенных студентов отнесли себя к «среднякам», около 15% – к «лентяям». Своей определяющей чертой многие современные студенты считают «стремление к удовольствиям жизни».

Ряд исследований посвящены изучению характеристик *дистанционных студентов*: человек 25–50 лет; немного чаще – женщина; как правило, состоит в браке; как правило, работает с полной занятостью; учится с целью получения лучшей работы. Во многих развивающихся странах женщины чаще проходят курсы дистанционного образования, и среди студентов реже встречаются люди в возрасте. Как правило, дистанционное образование привлекает работающих взрослых людей, однако все больше выпускников школ склоняются к

выбору дистанционного образования в качестве своего первого высшего образования.

Дистанционные студенты непременно обладают личностными характеристиками; как правило, это люди, умеющие планировать свои усилия, дисциплинированные и целеустремленные; с достаточной мотивацией и высоким чувством ответственности, поскольку они приняли решение учиться несмотря на сложности удаленного обучения; с положительной самооценкой; независимые и стремящиеся понять то, что они изучают, благодаря большому жизненному опыту. Также известно, что дистанционные студенты часто предпочитают заочную форму обучения из-за личных обстоятельств и сложностей в исполнении учебных обязательств. Вообще, контингент учащихся в дистанционном образовании более неоднороден, нежели в классических стационарных учебных заведениях.

В поле зрения исследователей постоянно находятся *личностные характеристики*, значимо взаимосвязанные с индивидуальными стилями учебной деятельности. Речь идет о субъективных аспектах отношения студентов к себе. На основе обобщения всех изучаемых характеристик была построена следующая типология индивидуальных стилей учебной деятельности студентов:

– *стабильный стиль* учебной деятельности характеризуется методичностью и планированием учебной работы, тщательностью и регулярностью подготовки к учебным занятиям, усидчивостью, мотивацией достижения успеха, познавательной учебной мотивацией (стремлением стать хорошим специалистом);

– *адаптивный стиль* учебной деятельности отличается легкостью приспособления к обстоятельствам, ситуативностью планирования учебной работы, поверхностностью, нецелеустремленностью, легкостью «сдачи позиций»; основным учебным мотивом является получение диплома; характерна мотивация избегания неудач, невысокий уровень развития волевых качеств личности;

– *конструктивный стиль* учебной деятельности харак-

теризуется методичностью и дисциплинированностью в учебной работе, ориентацией на результат, конкретностью мышления, высоко развитым социальным интеллектом, стремлением к высоким конечным результатам учебной деятельности, высоким уровнем познавательной учебной мотивации и мотивации достижения успеха, высоким уровнем самоуважения и развития волевых качеств личности;

– *нонконформный стиль* учебной деятельности отличается высокой критичностью по отношению к получаемой учебной информации, умением видеть ошибки, зачастую отсутствием конструктивных решений и предложений в ходе учебной работы, низкой познавательной учебной мотивацией, практически не выраженной мотивацией достижения успеха, низким уровнем развития волевых сторон личности;

– *компромиссный стиль* учебной деятельности характеризуется дисциплинированностью, исполнительностью, планированием учебной деятельности, ориентацией на высокий конечный результат; наиболее значимый учебный мотив – успешное обучение; достаточно выражена мотивация достижения успеха, высокий уровень самоуважения.

Большинство исследователей акцентируют внимание на социокультурных трансформациях, которые активно воспринимаются современными студентами [56; 130; 201]. Они отмечают, что сегодня студенты, приходящие в аудиторию, ориентированы на изменение традиционного подхода. Они принадлежат к «цифровому поколению» и привыкли к активному общению с компьютером, предполагающим избирательное и свободное восприятие информации, а также доступ к ее разнонаправленным потокам. В такой ситуации именно сеть, а не традиционная аудитория все более становится сферой диалога и обмена знаниями, по сути сферой возрастающей свободы. Под влиянием постоянных трансформаций, постмодернистской ситуации в социокультурной среде у современных студентов вырабатывается новое отношение к образованию: они требуют обучения в духе «plug-and-play», часто не имеют привычки и желания учиться последовательно, следуя учебникам. Они

скорее склонны к обучению в форме участия и экспериментирования. В обучении нового типа сам студент выбирает свою образовательную траекторию, формирует навыки непрерывного образования как постоянного изменения идентичности. Понятно, что при этом должен меняться и способ сообщения знаний: из набора установленных истин, транслируемых аудитории, знание превращается в способ решения конкретных задач.

Генерация современных студентов характеризуется совокупностью личностных и социальных особенностей. В отличие от поколения, представленного профессорско-преподавательским составом, они являются продуктом совершенно иной социальной реальности. Как правило, современные молодые люди проявляют постмодернистский тип поведения и потребительское отношение к образованию, что чаще всего плохо сочетается с традиционной схемой преподавания в высшей школе.

Современное студенчество представляет собой прямое порождение изменяющихся социальных условий, постмодернистских ситуаций, характеризующихся неопределенностью, «размытостью» ценностей, недоверием к науке, отсутствием глубоких мировоззренческих оснований и т. п. [56; 130]. Личное мнение и потребительский интерес в условиях постмодерна гораздо сильнее влияют на формирование ценностной системы и практику повседневных решений, чем ценности традиционные, такие как религия и наука. Если высшее образование в целом основывается на ценностях Нового времени (модерна) и неразрывно связано с такими понятиями, как оптимизм, познаваемость истины, наука и разум, то постмодерн более склонен к пессимизму. Он совершенно не признает авторитетов, провозглашает, что «истина» для каждого своя, ставит личное мнение и предпочтение выше истины, а личный опыт – выше науки и разума.

Следует отметить, что в ответ на вызовы современности социальная субъектность студенчества в целом возрастает, но не за счет гражданской активности, а за счет повышения

рациональности, сориентированности на конструирование своей идентичности. Согласно данным международного социологического исследования «Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций», проведенного Лабораторией проблем высшей школы ХГУ «НУА» в 2008–2010 гг. (n = 2 500), основными характеристиками большинства студенческой молодежи являются образованность (31,25%), уверенность в себе (37,9%), творческий подход (27,9%), профессионализм (14,1%), инициативность (15,1%), самодисциплина и самоорганизованность (18,6%) и др. [201].

Существенным показателем субъектности студенчества является его теоретическая и практическая подготовленность к внедрению стратегии самореализации, поскольку важно владеть необходимыми для этого знаниями, умениями и навыками, иметь компетенции личностного развития, определенный образовательный уровень. 58,7% респондентов уверены, что в наибольшей мере достижению жизненного успеха содействуют собственный интеллект и способности, 37,4% – везение, удача, 36,6% – трудолюбие, 33,2% – профессионализм и деловые качества, а 31% опрошенных гарантию своего успеха усматривают в качественном образовании. На вопрос «Почему Вы решили получить высшее образование?» 50,1% респондентов отметили возможность обеспечить себе стабильную материальную прибыль в будущем; 43,0% – стремление к развитию, повышению образованности; 35,2% – желание реализовать свои способности; 31,4% – желание стать высококвалифицированным специалистом в избранной специальности. В то же время среди мотивов получения высшего образования выделены и такие: интересная студенческая жизнь (26,8%), желание обеспечить себе стабильность в жизни (25,3%), желание получить интересный круг общения (8,1%), принуждение родителей (3,7%), желание продолжить себе беспхлопотное существование (2,2%) [201].

Показателем субъектности студента может быть его целенаправленная, самостоятельная, творческая деятельность, подкрепленная личной ответственностью индивида, готового

к риску и способному отвечать за социальные последствия своих действий. В зависимости от типа деятельности можно выделить продуктивную, коммуникативную, инновационную и другую субъектность. В то же время, нужно различать истинную субъектность и псевдосубъектность (так называемую «тусовочную»), которая по сути является имитацией активной деятельности. Как показали эмпирические исследования, почти 79,6% студенческой молодежи не задействованы в работе общественных организаций, потому что не видят в этом смысла. Только 8,4% юношей и девушек считают, что общественная деятельность дает возможность самореализоваться, 7,1% – формировать и развивать необходимые для жизненного успеха качества, а 5,2% – возможность начать свою карьеру. 8,2% респондентов работа в общественных организациях привлекает интересным кругом общения, 3,9% – возможностью принимать конкретные решения, а 2,9% – возможностью выделиться [201].

В постмодернистском обществе достаточно типичной и распространенной является фигура «яппи», что обозначает студента, молодого профессионала, проживающего в городе. Это представитель средних слоев населения, который наслаждается всеми благами цивилизации, без «интеллигентских комплексов». Более распространенной является фигура «зомби» – запрограммированного существа без личностных качеств, неспособного к самостоятельному мышлению. Такой человек живет одним днем, главный стимул для него – профессиональный и финансовый успех любой ценой, причем поскорее. Вообще, мировоззрение современного человека в ситуации постмодернизма не имеет определенных мощных оснований, ведь все формы идеологии размыты, не опираются на волю, в ней уживается все, что раньше считалось несовместимым; в постмодернистском мировоззрении нет устойчивого внутреннего ядра [56].

Большинство авторов по проблемам студенчества отмечают, что современной студенческой молодежи присущи следующие характеристики:

– *потребительское отношение к жизни*, поскольку много студентов настаивают на немедленном удовлетворении своих желаний, ищут наиболее выгодные операции; в ситуации, когда и образование переходит на модель отношений «производитель – потребитель», часть студентов теряет истинные цели образовательной деятельности и старается выстраивать отношения с вузом по формуле «Я заплатил за обучение, а вы будьте добры предоставить мне знания» (а чаще – просто «или диплом»);

– *ориентация на развлечения*, которая очень редко согласуется со старательностью и кропотливой работой, необходимыми для получения фундаментального высшего образования; студенты хотят получать хорошие оценки при минимуме усилий; образовательные стандарты падают, а студенты проявляют инертность;

– *несдержанность желаний*, которые, согласно постмодернистским установкам, нужно немедленно удовлетворить, и среда должна предоставлять для этого все необходимые условия; отсутствие у молодого поколения и его кумиров моральной сдержанности оборачивается необузданностью желаний и неразборчивостью в средствах их удовлетворения;

– *жизненная близорукость*, ведь у многих представителей студенческой молодежи крайне слабо развиты навыки критического мышления, они пасуют перед трудностями и не умеют надолго планировать свои действия; несомненно, неспособность планировать будущее нужно признать результатом плохого усвоения ценностей модерна: рациональности, логики, расчетливости;

– *высокая самооценка*, поскольку нынешние студенты уверены в своей уникальности, в том, что можно добиться высоких результатов без особого напряжения; при столкновении с реальными требованиями и трудностями обучения в вузе такие студенты испытывают истинное потрясение;

– *скептицизм*, падение доверия к авторитетам и традиционным источникам знаний, вследствие чего студенты начали ставить под сомнение истинность учебного материала, который им излагается, и придавать значительно больше значения

личному опыту, который чрезвычайно усложняет процесс высшего образования, принципом которого остается объективность;

– *цинизм*, поскольку среди современных студентов имеет место низкий уровень доверия к институтам государства, средствам массовой информации, религии и бизнесу; это распространяется и на высшее образование;

– *интеллектуальное равнодушие*, поскольку современные студенты чрезвычайно мало времени проводят за учебниками; их внимание привлекают лишь те учебные предметы, которые имеют непосредственное отношение к будущим заработкам. Современная молодежь, бесспорно, имеет доступ к широкому объему информации, но часто неспособна отличить важное от второстепенного; студенты живо интересуются лишь тем, какой материал войдет в экзаменационные билеты и что потребуется, чтобы получить хорошую оценку [56; 201].

Все вышеизложенное позволяет убедиться в том, что современное поколение студентов, которое выросло в специфических условиях постмодернистской эпохи, приходит в высшее учебное заведение со своими особенностями и запросами. Для того чтобы будущий специалист смог приобрести необходимые компетенции, овладеть интеллектуальными и социальными навыками, востребованными на рынке труда и в современном обществе, необходимо четко представлять основные характеристики современного студента, учитывать особенности его социализации в контексте постмодернизационных трансформаций, что позволит пересмотреть методы и содержание высшего образования, изменить самую атмосферу обучения, с тем чтобы как можно больше содействовать успеху студентов.

Студенчество представляет собой социальную группу, состоящую из молодежи, которая обучается в высших учебных заведениях. Социальные границы студенчества определяются его приближенностью по характеру деятельности, интересам, ценностным ориентациям к социальной группе интеллигенции, специалистов.

При общей социальной неоднородности для современного

студенчества характерны определенные черты: полисоциальная основа формирования; социальная динамичность; временность статуса; интенсивность деятельности по освоению ценностей, норм, знаний; интенсивность «поиска себя». Все это обуславливает необходимость исследования студенчества в контексте широких социальных и глобальных изменений.

3.4. Развитие непрерывного образования как условие повышения конкурентоспособности личности

В современных условиях становления информационного общества происходят изменения во всех сферах социальной жизни. Не избежало реформирования и образование. Преобразование коснулось всей структуры, содержания. Традиционное образование уступает место образованию непрерывному, идея которого раскрывается в образовании для всех и на протяжении всей жизни. Образование в таком контексте становится сферой проектирования людьми своей жизни. Оно формирует представление в социальном пространстве и времени в результате выявления и разрешения противоречий. Непрерывное образование становится характерной чертой информационного общества. Эффективность его будет определяться мерой готовности людей к изменениям, к конструктивным действиям в ходе разрешения противоречий социального развития.

Понятие «непрерывное образование» впервые было использовано в 1968 г. в материалах генеральной конференции ЮНЕСКО. В 1972 г. был опубликован «Доклад Фор», в котором внесли предложение принять как руководящую концепцию так называемое «непрерывное образование» для будущих нововведений во всех странах мира [101].

В центр всей сферы образования поставлен человек, которому необходимо создать условия для всестороннего развития его способностей на протяжении всей жизни. В 1973 г. международная комиссия по развитию образования при ЮНЕСКО, возглавляемая политическим деятелем Франции

О. Фором, фактически завершила формирование концепции непрерывного образования на мировом уровне [96, с. 165–169].

Точкой отсчета в разработке концепции непрерывного образования в Советском Союзе считается 1979 год, когда в Москве состоялся симпозиум на тему «Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования».

В наиболее стройно организованном виде отечественная концепция представлена в документе, изданном бывшим Комитетом СССР по народному образованию. В нем отмечалось: «Наметившиеся подходы к пониманию сущности непрерывного образования достаточно противоречивы. В одних случаях его отождествляют с непрерывным обучением, полагая, что достаточно механически объединить все ступени учебного процесса, чтобы устранить противоречия и тупиковые ситуации в образовании, в других – считают достаточным дополнить существующую систему новыми звеньями» [101, с. 10]. Суть непрерывного образования в этом документе представлена следующим образом: всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому возможности реализовать собственную программу его получения.

Закономерен вывод, что при таком подходе целью непрерывного образования является становление и развитие личности как в период ее физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в период старения организма, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей [101, с. 10]. По сути, непрерывное образование в представленной трактовке – это развитие человека как личности на протяжении его жизненного пути.

По мнению ряда исследователей, становление непрерывного образования невозможно без создания соответствующих условий для развития и становления личности. Так, Б. С. Гершунский полагает, что суть непрерывного образования заключается в создании необходимых условий для всестороннего гармоничного развития индивида независимо от его возраста,

первоначально приобретенной профессии, специальности, места жительства с обязательным учетом его особенностей, мотивов, интересов, ценностных установок [60, с. 23–29].

В подобной трактовке подчеркнута главная мысль непрерывного образования – развитие личности человека. Этой точки зрения придерживается и ряд других авторов: И. В. Воловик, Е. Н. Жильцов, Т. Ю. Ломакина, Н. Н. Оттенберг, А. А. Яковлев [51; 83; 117; 255].

Рассмотрев научные подходы к современному образованию и, в частности, к непрерывному образованию, можно заметить, что традиционное деление жизни индивида на определенные этапы: учеба, труд, профессиональная деятельность – уходит в прошлое, на смену ему выдвигается *непрерывное образование*, которое может трактоваться как процесс.

В современных условиях исследователи понятие «непрерывное образование» применяют к следующим объектам:

- к личности, в таком контексте непрерывное образование понимается как постоянный процесс обучения индивида, приобретение им знаний в образовательных учреждениях или путем самообразования;

- к образовательным процессам, в данном аспекте основной характеристикой образования является преємственность содержания образовательной деятельности;

- к образовательным учреждениям; в этом случае непрерывное образование понимается как наличие сети образовательных учреждений, их взаимодействие, создающее образовательное пространство, способное удовлетворить потребности общества и отдельного индивида [51; 96; 117].

Подобный подход позволяет рассматривать непрерывное образование как неотъемлемый компонент успешной социализации личности. Данный тезис перекликается с концепцией ЮНЕСКО, которая включает в понятие «образование» весь процесс становления личности. Однако непрерывное образование, как отмечает А. И. Кравченко, следует отличать от непрерывного обучения. Первое относится к социализации, второе – к обучению. Первое предполагает, что взрослый человек может

много раз на протяжении своей жизни проходить переподготовку по любой профессии. Второе касается детей и продолжительности их пребывания в учебных заведениях разного типа. Непрерывное обучение означает, что ребенок, попав в коллектив в возрасте двух-трех лет, остается в нем вплоть до студенческой поры, а может и дольше (учитывая процесс обучения в аспирантуре, докторантуре и др.). В европейской гимназии дошкольные и школьные классы совмещены. Как правило, в таких школах существуют договоренности со столичными вузами о том, что выпускные экзамены приравниваются к вступительным экзаменам [103].

Для государства непрерывное образование является ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития личности каждого человека. Для общества это механизм расширенного воспроизводства его профессионального и культурного потенциала, предпосылка ускорения социально-экономического прогресса страны.

В современных условиях государство призвано взять на себя роль гаранта как на предоставление прав гражданину на получение образовательных услуг, так и на получение им образования на протяжении всей жизни. При этом образование должно быть высококачественным и доступным для всех и ориентироваться на удовлетворение потребностей каждого и всего общества.

Повышение общего уровня образования в обществе сегодня во всех странах рассматривается как экономическая необходимость. Государства, которые не вкладывают деньги в образование, научные исследования, развитие системы непрерывного образования и в современную систему подготовки кадров, могут оказаться на обочине экономического прогресса. В формирующемся информационном обществе складывается понимание того, что образование – это социальное благо, от уровня которого зависит благосостояние нации. Такой подход к образованию выдвигает перед исследователями задачи, направленные на всестороннее развитие членов общества, формирование у них

нового ценностного сознания, которое бы отвечало потребностям нового общества.

В условиях становления нового общества в Украине происходят изменения во всех сферах жизни, не избежало трансформаций и образование. Воспитание, как органическая составляющая образовательной деятельности, интегрированной в целостный процесс наряду с обучением, является одним из ключевых направлений при разработке стратегий развития образования.

На наших глазах складывается новая образовательная парадигма, в основу которой кладется принцип непрерывности образования, создание условий и возможностей для самообразования и саморазвития человека на протяжении всей жизни. Новая парадигма меняет место и роль образования в жизни человека. Отсюда острейшая актуальность разработки проблем образования. Приоритетность решения образовательных задач в социуме находит подтверждение в Законе Украины «Про освіту», в законах о высшем, среднем, профессионально-техническом образовании, Национальной доктрине развития образования Украины XXI столетия, государственной программе «Учитель» и ряде других.

Одним из достижений непрерывного образования является *наличие единой культурно-образовательной среды*, которая позволяет личности развивать свои способности, удовлетворять потребности и постоянно самосовершенствоваться на протяжении всего образовательного процесса.

Культурно-образовательная среда призвана быть наполненной разнообразными образовательными формами, позволяющими каждому субъекту воспитания максимально реализовать свои способности и дарования.

Другой особенностью непрерывного образования является возможность соблюдать *преемственность*, опираться на традиции в достижении образовательных целей. Кроме того, формирование личности может осуществляться в разновозрастном коллективе, что позволяет снять противоречие между индивидуальным и социальным.

Важной особенностью образовательной деятельности выступает *индивидуальный подход*, который осуществляется с учетом половозрастных и личностных особенностей каждого участника образовательного процесса. Непрерывный образовательный процесс предоставляет педагогам возможность реализовать самые смелые творческие планы в обучении и воспитании.

Организация образовательной деятельности в учебном комплексе с непрерывным процессом образования позволяет быстрее, чем в традиционной образовательной системе, выявлять недостатки, просчеты в процессе образования, фиксировать его эффективные формы и методы и динамичнее вносить коррективы, а кроме того, она способствует объединению усилий всех субъектов образовательного процесса в достижении общих целей и задач по формированию и развитию личности.

Образовательные комплексы, по очень точному определению С. А. Шароновой, – это объединение образовательных учреждений различного уровня в единый организм, например: детский сад – гимназия – вуз, колледж – вуз и т. д. Очень часто в эти комплексы входят различные научно-исследовательские организации или производственные фирмы – это зависит от идеологии созданного комплекса, от тех целей и задач, которые он преследует. Главная же цель этих образований состоит в том, чтобы наиболее рационально выстроить учебно-образовательный процесс, минимизируя повторы и ненужные информации в преподавании дисциплин, оттачивая логику подачи научных знаний и методы обучения [239, с. 214].

В образовательном комплексе на новой ценностной основе объединяются воспитательные и обучающие начала, которые призваны сформировать личность профессионала, гражданина, духовно развитую личность. Такие образовательные комплексы появились в Украине в 1990-е годы на базе частных учебных заведений. К ним можно отнести: Европейский университет (г. Киев), Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия», университет «Крок» (г. Киев), Межрегиональную академию управления персоналом, Днепропетровский

университет имени Альфреда Нобеля, Открытый международный университет развития человека «Украина», Международный научно-технический университет имени академика Юрия Бугая и др. Образовательные комплексы включали высшие учебные заведения (университеты, институты) и средние (специализированные общеобразовательные школы, лицеи, колледжи, детские сады).

Такие комплексы возникли и в Харькове, они провозгласили непрерывное образование в качестве главного методологического принципа своей деятельности, предусматривающего достижение единства и взаимодействия всех компонентов образовательного процесса. Данный принцип обеспечивает системность, преемственность, взаимосвязанность всех организационных форм и методов учебно-воспитательного процесса на разных уровнях, а также способствует разностороннему развитию личности на всех этапах ее жизнедеятельности: поступательному обогащению творческого потенциала и возможностей, реализации сил и способностей, профессиональному и общекультурному росту.

Среди частных образовательных комплексов, которые активно реализуют на практике непрерывное образование, можно выделить: Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия», в структуру которого входят: детская школа раннего развития, общеобразовательная экономико-правовая школа и собственно гуманитарный университет с аспирантурой, докторантурой и институтом дополнительного образования; Институт экономики рыночных отношений и менеджмента, включающий: детский сад – учебно-воспитательный комплекс – высшее учебное заведение; Институт экологии и социальной защиты, который в качестве самостоятельного подразделения имеет специализированную частную школу «ЕКОСОЦ»; учебно-научный комплекс «Соломоново образование», объединяющий Международный Соломонов университет и Технологический лицей № 9 и др.

Сегодня образовательные комплексы с непрерывным образованием существуют и на базе государственных учебных

заведений. Среди них: Харьковский национальный технический университет «ХПИ» и компьютерно-технологический колледж, Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина и университетский лицей, Национальный юридический университет им. Я. Мудрого и правовой лицей, Харьковская академия искусства и дизайна и художественный лицей и др. Данные учебные комплексы решают вопросы профессионального становления и развития личности уже на этапе среднего образования, поддерживая преемственность и развивая традиции своих учебных заведений на всех ступенях образования. Но образовательный комплекс будет не целостным и не сможет реализовать принцип непрерывности, если в его структуру не будет входить начальная школа с дошкольным классом и детским садом или школой раннего развития для дошкольников. Такие образовательные комплексы есть в Киеве (Европейский университет), есть и в Харькове (Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»).

В числе первых в Украине и первым в Харькове образовательным комплексом, в котором модель непрерывного образования реализовывалась в полном объеме, стал Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (ХГУ «НУА»), созданный в мае 1991 года.

ХГУ «НУА» с первых дней своего создания заявил о себе, как об образовательном комплексе по отработке модели непрерывного образования, что сразу же обусловило поиск фундаментальных подходов, которые бы позволили учебному заведению осуществлять на практике свою миссию, кратко сформулированную в девизе: «Образование. Интеллигентность. Культура». Поэтому были разработаны: Концепция развития комплекса до 2010 г. и Концепция воспитательной работы. Последняя явилась результатом совместных усилий ХГУ «НУА» и НГУ «ХПИ» и была принята Советом ректоров харьковского вузовского региона еще в 1999 году. В 2004 г. в основу воспитательной деятельности ХГУ «НУА» была положена Концепция воспитательной работы в условиях функционирования системы непрерывного образования. В 2006 г. была

принята Концепция развития Академии до 2020 года, в которой воспитание понималось как «важнейшая и неотъемлемая часть образовательного процесса, имеющая существенную специфику..., главным вектором является становление индивидуальности, а основной составляющей – «подключение» обучаемого к отечественной и мировой культуре, ее ценностям» [7, с. 9].

В 2012 г. разработана новая Концепция воспитательной работы, обусловленная тем, что в постоянно меняющихся условиях социума отдельные положения Концепции нуждались в пересмотре и определенной доработке.

В Академии создана единая культурно-образовательная среда, которая позволяет осуществлять образовательную деятельность на всех этапах: от Детской школы раннего развития до факультета последипломного образования, групп «Диалог +» (возраст участников которых 50 лет и выше).

В учебном комплексе с непрерывным образовательным процессом – Народная украинская академия – субъект-объектные отношения вытеснены субъект-субъектным взаимодействием, в котором за каждым участником учебно-воспитательного процесса признается право и способность на собственное решение. Это содействует развитию у учащихся активности, проявления инициативы, творчества; другой стала в данном процессе и роль учителя, который все больше превращается в куратора, наставника, помощника учащегося.

Процесс взаимодействия учителя с учеником строится на основах педагогики сотрудничества и партнерства. За двадцать два года накоплен большой опыт в данном направлении работы, который реализуется в учебно-воспитательном процессе преподавателями университета и учителями школы, институтом тьюторов (I и II курсы университета), кураторов (III–V курсы университета), институтом классных руководителей (в СЭПШ), в работе служб Человека (эстетической, экологической, психологической, социологической, художественной и др.).

Кафедры в ХГУ «НУА» – интегрированные, они объединяют преподавателей вуза и учителей школы. Поэтому функциональные обязанности классного руководителя, куратора,

тьютора могут выполнять члены одного коллектива. Работа в рамках кафедры позволяет учителям школы и вуза более тесно взаимодействовать между собой, обмениваться опытом, разрабатывать общие проекты, программы, проводить единые конкурсы и фестивали. А это, безусловно, будет содействовать повышению эффективности учебно-воспитательного процесса.

Организация учебно-воспитательной работы в рамках образовательного комплекса позволяет привлечь к решению общих задач, с одной стороны, широкий круг преподавателей и сотрудников академии, работающих на интегрированных кафедрах, а с другой – вовлечь в совместную деятельность большее число учащихся и студентов. Кроме того, работа в образовательном комплексе предоставляет возможности для педагогов реализовать свои самые смелые инновационные планы.

В новом обществе реформирование образования быстрее протекает в условиях существования модели непрерывного образования: новые тенденции в образовании, связанные с процессами интернационализации, глобализации, компьютеризации, преломляются в образовательных комплексах системно, от простого к сложному, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности учащегося. Поэтому создание современной мобильной, гибкой системы непрерывного образования – одна из первоочередных задач современного общества и государства.

Непрерывное развитие личности в современных условиях – потребность не только индивидуальная, но и общественная.

В XXI веке растет потребность в специалистах, обладающих разносторонними профессиональными и социальными компетенциями. Образовательные комплексы, созданные в Харькове более чем двадцать лет тому назад, развиваются в данном направлении. Они формируют будущих специалистов, опираясь на собственный опыт и традиции. Изучение и обобщение опыта работы Харьковских учебно-образовательных комплексов с непрерывным процессом образования внесет значительный вклад в развитие современного образования Украины, в процесс становления будущей интеллектуальной элиты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Философия образования является той интегративной наукой об образовании, которая имеет свой предмет в виде мировоззренческо-методологического обоснования педагогической практики, ее рефлексивного обобщения и установления правил межсистемного философско-категориального анализа педагогического процесса как целостного социального феномена. Эта наука имеет потенциал для стыковки на уровне концептуализации теории двух уровней философско-образовательного знания: общепедагогической методологии и педагогических идей об образовании и воспитании личности.

В рамках философии образования достаточно развиты различные концепции (эмпирико-аналитическая философия образования, педагогическая антропология, герменевтические направления (феноменологическое, экзистенциальное, диалогическое), критическо-эмансипаторская философия, психоаналитическая, постмодернистская и др.), которые ставят акцент на определенных моментах педагогического знания, педагогической деятельности, системы образования. Эти теории позволяют повысить уровень подготовки педагогов в сфере философских предпосылок теорий образования и снабдить их концептуальными инструментами для того, чтобы развивать эти теории.

Анализ трансформаций отечественной системы высшего образования XIX–XX вв. позволяет сделать вывод, что одной из главных составляющих успешности реформ в соответствующей сфере является обеспечение преемственности базовых принципов функционирования образовательных институтов, сформировавшихся под влиянием социокультурного развития. История показывает, что новации, полностью отрицающие устоявшуюся образовательную парадигму, вызывают деградацию высшей школы и в итоге обрекаются на ликвидацию.

Сравнительный анализ идей философов и социологов об образовании позволяет показать преемственность в рассмотрении ими вопросов, касающихся его развития, выявить ряд «сквозных» проблем, обосновать продуктивность полипарадигмального подхода к решению проблем модернизации образования в Украине. Для понимания сущности и функционального назначения социальной подсистемы образования большое методологическое значение имеют такие концепции, как структурный функционализм, теория конфликта, символический интеракционизм, теория обмена, а также такие новейшие направления зарубежной социологии, как новая социология образования и критическая социология.

В новейших теориях образования заключен огромный объяснительный потенциал. В качестве основных методологических ориентаций, имеющих модернизационный импульс, мы выделяем: во-первых, особенности образования в Украине на пути перехода к постмодерну; во-вторых, факторы развития социального партнерства в сфере образования; в-третьих, формирование новой идентичности субъектов образовательного процесса в контексте постмодернистской культуры.

Социологические подходы к исследованию системы образования ориентируют на понимание социального партнерства как типа социального взаимодействия, способствующего равноправному сотрудничеству участников, поиску согласия и достижению консенсуса, оптимизации отношений. Структурно-функционалистская методологическая ориентация позволяет разрабатывать в ходе развития социального партнерства в сфере образования гибкие формы сотрудничества, построенные на четком распределении ролей, ответственности, долей участия. Такие формы включают как социальные, так и экономические аспекты, актуальные сегодня как для практиков профессионального образования, так и для ученых. Идеи, разработанные в рамках символическо-интеракционистской методологической ориентации, позволяют рассматривать социальное партнерство как механизм взаимодействия образовательного учреждения и социума, инструмент вовлечения в обсуждение и решение

проблем развития образования широкого круга заинтересованных субъектов.

Задачи высшего образования в отношении феномена идентичности сводятся к следующему: диагностика, проектирование (формирование), создание условий для осознанной самоидентификации на основе системных знаний и адекватного восприятия реальности. Последняя задача существенно осложнена рядом особенностей современной культурной ситуации постмодерна, результатом чего является распространение рэп-культуры, соотнесение себя с гражданами другой страны, более привлекательной по уровню и качеству жизни, культурным моделям, устоявшимся системам социальных взаимодействий, что актуализирует переосмысление воспитательно-патриотических, социально-интегрирующих и прочих политических функций образования в их традиционном понимании.

В современной социокультурной среде вуза отражаются все изменения, происходящие на макро-, мезо- и микроуровнях современного общества. Кроме того, в социокультурной среде вуза преломляются тенденции развития мирового образования, а также сохраняются элементы образовательной системы традиционного общества, образовательные элементы индустриального и формирующегося информационного общества. В такой неоднородной, гетерогенной среде высшего учебного заведения и осуществляется образовательный процесс. Система образования в современной Украине должна обеспечивать формирование личности, осознающей свою принадлежность к украинскому народу, европейской цивилизации, ориентирующейся в реалиях и перспективах социокультурной динамики, подготовленной к жизни в постоянно изменяющемся, конкурентном, взаимозависимом мире.

Ситуация постмодерна, в которую постепенно погружается украинское общество, требует от современных наук о человеке и обществе новых подходов к пониманию и объяснению тех противоречий, которые связаны с этим «погружением». Одним из таких противоречий является несоответствие результатов образовательного процесса требованиям и ожиданиям каждого

индивида и общества в целом. Социология обладает одинаково мощной теорией, методологией и эмпирической базой для того, чтобы создать платформу междисциплинарного взаимодействия представителей различных наук и объединить их усилия в разрешении данного противоречия. Однако для этого такой ее отрасли, как социология образования, следует немного сместить свои привычные ориентиры и локализовать внимание вокруг таких понятий, как «знание» и «учебная программа» (куррикулум). Кроме того, с переходом в эпоху постмодерна, с учетом таких ее характеристик, как текстуальность и дискурсивность социальной реальности, отечественной социологии образования следует уделять больше внимания исследованию педагогического дискурса, с целью перспектив его структурирования, а также исследованию условий создания той особой среды, которая необходима для развития творческого, критического мышления обучающихся, что является одним из самых важных требований к личности, выдвигаемых современным обществом и условиями постмодерна.

Синтез разработанных в социологии подходов позволяет рассматривать студента как самоутверждающуюся, самореализующуюся в образовательном процессе вуза личность, способную к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков. Они нацелены на анализ становления субъектности студенчества в образовательном процессе, которая проявляется в личностной ориентации образования на гуманистические ценности; открытости новому, умении преодолевать сложившиеся стереотипы и видеть альтернативные пути решения сложных проблем современности. Студенчество выступает как большая социальная группа, являющаяся базисом для формирования, структурирования, созревания сильноресурсных (в частности в полях культурного и символического капиталов) социальных групп, способных своим действием влиять на общество, создавая условия для процесса его самовоспроизводства.

Студенчество представляет собой социальную группу, для которой характерны определенные черты: полисоциальная

основа формирования; социальная динамичность; временность статуса; интенсивность деятельности по освоению ценностей, норм, знаний; интенсивность «поиска себя». Современное поколение студентов, которое выросло в специфических условиях постмодернистской эпохи, приходит в высшее учебное заведение со своими особенностями и запросами. Для того чтобы будущий специалист смог приобрести необходимые компетенции, овладеть интеллектуальными и социальными навыками, востребованными на рынке труда и в современном обществе, необходимо четко представлять основные характеристики современного студента, учитывать особенности его социализации в контексте постмодернизационных трансформаций, что позволит пересмотреть методы и содержание высшего образования, изменить самую атмосферу обучения, с тем чтобы как можно больше содействовать повышению качества образования и росту конкурентоспособности будущих специалистов в контексте глобализационных изменений.

Именно в рамках наработанной современными философами и социологами теоретико-методологической базы должны разрабатываться не только парадигмальные аспекты формирования и функционирования системы образования в современном украинском обществе, но и конкретные направления трансформации этой системы в соответствии с реалиями информационного общества, а потенциал философско-образовательного знания должен соединяться с опытом педагогов-новаторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аветисян П. С. Европеизация образования как инновационный фактор формирования единого образовательного пространства СНГ [Электронный ресурс] / П. С. Аветисян. – Режим доступа: http://www.rau.am/downloads/Vestnik2_07/avetisyan.pdf.
2. Аврамова Е. Поведение молодых специалистов на рынке труда: новые тенденции / Е. Аврамова, Е. Кулагина, Ю. Верпаховская // Человек и труд. – 2007. – № 9. – С. 41–47.
3. Автономова Н. Возвращаясь к азам / Н. Автономова // Вопр. философии. – 1993. – № 3. – С. 18–24.
4. Азаров Ю. Студент: возможности личностного роста / Ю. Азаров // Высшее образование в России. – 2002. – № 1. – С. 50–57.
5. Алиева Н. З. Становление информационного общества и философия образования [Электронный ресурс] / Н. З. Алиева, Е. Б. Ивушкина, О. И. Лантратов. – М. : Академия естествознания, 2008. – Режим доступа: <http://www.monographies.ru/23-647>.
6. Андрущенко В. П. Образовательная политика (обзор повестки дня) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельев. – К. : МП Леся, 2010. – 404 с.
7. Ануфриев Е. А. Социальный статус и активность личности (личность как объект и субъект социальных отношений) / Е. А. Ануфриев. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 280 с.
8. Астахова В. И. Система образования Украины в поисках ответов на глобальные вызовы эпохи / В. И. Астахова // Новый коллегіум. – 2004. – № 5/6. – С. 12–15.
9. Астахова В. І. Формування громадянської позиції студентства в умовах розвитку української духовності (за матеріалами соціологічних досліджень) / В. І. Астахова, К. Г. Михайльова, О. С. Овакімян. – Х., 2001. – 21 с.
10. Астахова Е. В. Гуманитаризация образования в условиях дегуманизации общества: противоречия, требующие осмысления / Е. В. Астахова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х., 2011. – Т. 17. – С. 23–30.
11. Астахова Е. В. Нетушил Иван Вячеславович / Е. В. Астахова // Служение Отечеству и долгу: очерки о жизни и деятельности ректоров харьковских вузов (1805–2004 гг.) / под общ. ред.: В. И. Астаховой, Е. В. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Х. : Золотые страницы, 2004. – С. 64–66.

12. Ахиезер А. С. *Философские основы социокультурной теории и методологии* / А. С. Ахиезер // *Вопр. философии.* – 2000. – № 9. – С. 29–45.

13. Багалій Д. І. *Вибрані праці* : у 6 т. / Д. І. Багалій. – Х. : ХГІ «НУА», 1999. – Т. 1. – 599 с.

14. Бакіров В. С. «Суспільство знань» та трансформація вищої освіти / В. С. Бакіров // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства* : зб. наук. праць : у 2 т. – Х. : Видав. центр Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна, 2006. – Т. 1. – С. 352–357.

15. Банникова Л. *Проектирование модели непрерывного инженерного образования как фактор воспроизводства технической элиты* / Л. Банникова, Л. Боронина, Ю. Вишнеvский, А. Петров // *Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II Конгрес САУ : тези доповідей (Харків, 17–19 жовтня 2013 р.)* – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – С. 427–428.

16. Барабанова В. *Представления студентов о будущем как аспекты их личностного и профессионального самоопределения* / В. Барабанова, М. Зеленова // *Психологическая наука и образование.* – 2002. – № 2. – С. 28–41.

17. Бард А. *Нетократия: новая правящая элита и жизнь после капитализма* / А. Бард, Я. Зодерквист. – СПб. : Стокгольмская школа экономики, 2004. – 252 с.

18. Бардаш О. Д. *Російське самодержавство та суспільно-культурне життя в Україні на початку ХХ століття (1900–1917 рр.)* / Бардаш Ольга Дмитрівна. – К. : Укр. пріоритет, 2011. – 208 с.

19. Барт Р. *Нулевая степень письма* / Р. Барт // *Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму.* – М. : Прогресс, 2000. – С. 42–80.

20. Бауман З. *Спор о постмодернизме* / З. Бауман // *Социол. журн.* – 1994. – № 4. – С. 28–32.

21. Бек У. *Что такое глобализация?: Ошибки глобализма – ответы на глобализацию* / У. Бек. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 237 с.

22. Белл Д. *Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования* / Д. Белл. – М., 1999.

23. Бергер П. Л. *Общество в человеке* / П. Л. Бергер. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – С. 530–538.

24. Бергер П. *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания* / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Academia, Центр, Медиум, 1995. – 323 с.

25. Бернстайн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернстайн. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.
26. Бжезинский З. Великая шахматная доска / З. Бжезинский. – М. : Междунар. отношения, 2000.
27. Бжезинский З. Выбор: мировое господство или глобальное лидерство / З. Бжезинский. – М. : Междунар. отношения, 2006.
28. Бирченко Е. Качество подготовки специалистов в высшей школе: оценки работодателей / Е. Бирченко, Т. Зверко // Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II Конгрес САУ : тези доповідей (Харків, 17–19 жовтня 2013 р.) – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – С. 430–431.
29. Богуславский М. В. Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект / М. В. Богуславский // Вопр. образования. – 2006. – № 3. – С. 5–21.
30. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр. – М. : Республика, Культурная революция, 2006.
31. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. – М. : Добросвет, 2000.
32. Бойко Л. И. Трансформации функций высшего образования и социальные позиции студенчества / Л. И. Бойко // Социол. исслед. – 2002. – № 3. – С. 78–83.
33. Бурдьё П. Воспроизводство: элементы теории системы образования [Электронный ресурс] / Пьер Бурдьё, Жан-Клод Пассерон // Центр гуманитарных технологий. – М., 2007. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5415>.
34. Бурдьё П. Начала. Choses dites / Pierre Bourdieu ; [пер. с франц. Н. А. Шматко]. – М. : Socio-Logos, 1994. – 288 с.
35. Бурдьё П. Практический смысл / П. Бурдьё ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – СПб. : Алетейя, 2001.
36. Бурдьё П. Социальное пространство и генезис «классов» / П. Бурдьё // Вопр. социологии. – Т. 1. – 1992. – № 1. – С. 17–36.
37. Бурдьё П. Социология политики / П. Бурдьё. – М., 1993. – С. 74–75.
38. Бурдьё П. Структура, габитус, практика / П. Бурдьё // Журнал социологии и социальной антропологии. – Т. 1. – 1998. – № 2. – С. 44–59.
39. Бурдьё П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / П. Бурдьё ; [пер. с фр. Н. А. Шматко] // Socio-Logos96 : Альманах российско-французского центра социологии и философии Ин-та социологии РАН. – М. : Socio-Logos, 1996. – С. 8–31.

40. В Азербайджане необходимо внеплановое внедрение предметных куррикулумов. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://1news.az/society/20121117023149574.html>].
41. Вайсеро К. И. О социально-культурной адекватности студентов / К. И. Вайсеро // *Инновации в образовании*. – 2002. – № 4. – С. 77–89.
42. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире / И. Валлерстайн. – СПб. : Университетская книга, 2001.
43. Валлерстайн И. Глобализация или переходной период / И. Валлерстайн // *Экономические стратегии*. – 2000. – № 2. – С. 15–26.
44. Ван Дейк Т. А. К определению дискурса / Т. А. Ван Дейк [Электронный ресурс]. – 1998. – Режим доступа: psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm.
45. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
46. Вебер М. Основные понятия стратификации / М. Вебер // *Человек и общество : хрестоматия* ; под ред. С. А. Макеева. – К. : Ин-т социологии НАН Украины, 1999. – С. 85–107.
47. Вишневский Ю. Р. Студент 90-х – социокультурная динамика / Ю. Р. Вишневский, В. Т. Шейко // *Социол. исслед.* – 2000. – № 12. – С. 56–63.
48. Виштак О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов / О. В. Виштак // *Социол. исслед.* – 2003. – № 2.
49. Вища школа Української РСР за 50 років : у 2 ч. / відп. ред. В. І. Пітов. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1967. – Ч. 1. – 395 с.
50. Волкогонова О. Идеалы современной вузовской молодежи / О. Волкогонова, Е. Панина, А. Малов // *Высшее образование в России*. – 2002. – № 6. – С. 105–118.
51. Воловик И. В. Ценности непрерывного образования / И. В. Воловик // *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 11-й междунар. конф.*, Минск, 27–28 сент. 2013 г. / Минский ин-т управления ; сост. В. В. Гендарович ; под науч. ред. В. В. Гендарович и Н. В. Суша. – Минск, 2013. – Вып. 11. – Ч. 3. – С. 124–128.
52. Вражнова М. Проблемы адаптации молодых специалистов в условиях «вуз – производство» / М. Вражнова // *Высшее образование*. – 2007. – № 5. – С. 47–52.
53. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (Париж, 9 окт. 1998 г.) [Электронный ресурс]. – Ст. 2. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/mnpavo/razdel12/2.doc21.html>.

54. В совещании о реформе высших технических учебных заведений // Новое время. – 1917. – 25 апреля.
55. В учебных заведениях // Новое время. – Петроград, 1917. – 23 июля.
56. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : моногр. / под общ. ред. Е. А. Подольской ; [авт. кол.: Е. А. Подольская и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 416 с.
57. Географический институт // Новое время. – 1917. – 2 мая.
58. Герасимов Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. – Ростов н/Д : Логос, 1999. – С. 87–90.
59. Герасимов Г. И. Трансформация образования – социокультурный потенциал российского общества : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Г. И. Герасимов. – Ростов н/Д, 2005. – 34 с.
60. Гершунский Б. С. Педагогические аспекты непрерывного образования / Б. С. Гершунский // Вестник высшей школы. – 1987. – № 8. – С. 18–29.
61. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : моногр. / под общ. ред. Астаховой В. И. ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2008. – 396 с.
62. Горбань А. В. Становлення та розвиток системи освіти в Україні у 1920–1930-х роках / А. В. Горбань, В. О. Шевчук // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки : наук. вісник / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 58 (№ 3). – С. 104–109.
63. Гордеев И. В. Глобализация в парадигме постмодерна: теоретико-политологический анализ : автореф. дис. ... канд. политол. наук / И. В. Гордеев. – М., 2009. – 19 с.
64. Громько Н. В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования / Н. В. Громько // Вопр. философии. – 2002. – № 2. – С. 176–177.
65. Громько Н. В. Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике : моногр. / Н. В. Громько. – М. : Пушкинский ин-т, 2009. – С. 12–13.
66. Гузаиров М. Б. Стратегическое партнерство вузов и предприятий – залог успешного инновационного развития региона [Электронный ресурс] / М. Б. Гузаиров, Р. А. Бадамшин // Экономика и управление. – Режим доступа: <http://www.vmtpru/press-tsentr/item/388-strategicheskoe-partnerstvo-vuzov-i-predpriyatij-modeli-vzaimodeystviya>.

67. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2000. – 224 с.
68. Делез Ж. Логика смысла / Ж. Делез. – М. : Деловая книга, 1998. – 320 с.
69. Делез Ж. Ризома [Электронный ресурс] / Ж. Делез, Ф. Гваттари. – Режим доступа: <http://www.filosoft.tsu.ru/-rizoma.htm>.
70. Дзюба О. М. Вища освіта в Україні / О. М. Дзюба, В. С. Шан // *Енциклопедія історії України / НАН України. Інститут історії України.* – К. : Наук. думка, 2003. – Т. 1.
71. Деррида Ж. Письмо японскому другу / Ж. Деррида // *Вопр. философии.* – 1992. – № 4. – С. 33–40.
72. Добренъков В. И. Фундаментальная социология : в 15 т. / В. И. Добренъков, А. И. Кравченко. – М. : ИНФРА-М, 2005. – Т. 8. Социология и образование. – 1040 с.
- 72.а. Добрынина В. Ценностные ориентации учащейся и студенческой молодежи: особенности и тенденции / В. Добрынина, Т. Кухтевич // *Alma mater (Вестник высшей школы) : дайджест рос. и заруб. прессы.* – 2003. – № 2. – С. 13–15.
73. Дорошенко Д. І. Історія України 1917–1923 рр. : у 2 т. / Д. І. Дорошенко. – К. : Темпора, 2002. – Т. 1. – 319 с.
74. Драгомирова І. Концептуальні аспекти формування сучасного спеціаліста / І. Драгомирова // *Вища школа.* – 2002. – № 2–3. – С. 49–52.
75. Дуглас К. Глобализация и постмодернистский поворот [Электронный ресурс] / К. Дуглас // *Научный, общественно-политический журнал «Без темы».* – 2008. – № 3–4(9). – Режим доступа: [http://beztemy.usu.ru/?base=mag/0009\(03-04_2008\)&xslt=showArticle.xslt&id=a01&doc=./content.jsp](http://beztemy.usu.ru/?base=mag/0009(03-04_2008)&xslt=showArticle.xslt&id=a01&doc=./content.jsp).
76. Дьюи Д. Демократия и образование / Д. Дьюи ; пер. с англ. – М., 2000.
77. Дюпюи Жан-Пьер. Медицина и власть : Памяти Айвана Иллича. [Электронный ресурс] / Жан-Пьер Дюпюи. – Режим доступа: <http://www.polit.ru/research/2006/08/16/dupui.html>.
78. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм ; [науч. ред. В. С. Собкин, В. Я. Нечаев ; пер. с фр. Т. Г. Астаховой]. – М. : ИНТОР, 1996. – 80 с.
79. Евстигнеева Л. Глобализация как явление постмодерна [Электронный ресурс] / Л. Евстигнеева, Р. Евстигнеев // *Сетевое издание Институционалистского общества «Императив».* – 2007. – Режим

доступа: http://www.perspektivy.info/history/globalizacija_kak_javlenije_postmoderna_2007-01-01.htm.

80. Євтух М. Б. Методологічні засади розбудови особистісно-орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі / М. Б. Євтух // Філософія освіти ХХІ століття: Проблеми і перспективи : зб. наук. пр. – К. : Знання, 2000. – С. 42–50.

81. Емельянов В. В. Студенты об адаптации к вузовской жизни / В. В. Емельянов // Социол. исслед. – 2001. – № 9. – С. 77–82.

82. Жильцов Е. Е. Совершенствование хозяйственного механизма в развитии непрерывного образования / Е. Е. Жильцов, Н. Н. Оттенберг // Формирование единой системы непрерывного образования в свете решений XXVII съезда КПСС ; под общ. ред. В. И. Шейне. – М., 1988. – С. 74–83.

83. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – К. : Видавничий дім, 2003. – 413 с.

84. Завальнюк О. М. Спроби реформування російських вищих шкіл за Гетьманщини і Директорії УНР (травень 1918 – січень 1919 рр.) / О. М. Завальнюк // Наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту. – Т. 19. – Кам'янець-Подільський, 2009. – С. 462–473.

85. Завальнюк О. М. Українське наукове товариство і творення національної університетської освіти / О. М. Завальнюк // Укр. іст. журнал. – 2008. – № 5. – С. 112–121.

86. Зуєв В. Криза освіти: український контекст / В. Зуєв, В. Зуєва // Вища освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 7–13.

87. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века / А. Е. Иванов. – М. : АН СССР, 1991. – 392 с.

88. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / И. Иллич. – М. : Просвещение, 2006. – 160 с.

89. Иллич И. Учебная Паутина [Электронный ресурс] / И. Иллич. – Режим доступа: <http://uic.nnov.ru/pustyn/lib/illich/learnweb.ru.html>.

90. Ильин И. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм / И. Ильин. – М. : Интрада, 1996.

91. История города Харькова XX столетия / А. Н. Ярьмыш, С. И. Посохов, А. И. Эпштейн [и др.]. – Х. : Фолио ; Золотые страницы, 2004. – 686 с.

92. История философии : энциклопедия / под ред. А. А. Грицанова. – Мн. : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2002. – 1376 с.

93. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М. : ГУ ВШЭ, 2000.

94. Катаєв С. Л. Українське суспільство / С. Л. Катаєв. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2005. – 197 с.

95. Каштанов В. В. Непрерывное образование во Франции / В. В. Каштанов // Перспективы развития системы непрерывного образования. – М. : Изд. АПН СССР, 1987. – С. 161–169.

96. Келлнер Д. Глобализация и постмодернистский поворот / Д. Келлнер // Без темы. – 2008. – № 3–4(9). – С. 5–6.

97. Кондратьева Л. М. К проблеме идентичности в философии постмодернизма [Электронный ресурс] / Л. М. Кондратьева. – Режим доступа: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/VKhNU/Tk/829/19.html>.

98. Константиновский Д. Л. Институт образования: мифы и реальность / Д. Л. Константиновский // Куда идет Россия? Формальные институты и реальные практики ; под общ. ред. Т. И. Заславской. – М. : МВШСЭН, 2002. – С. 219–226.

99. Концепція гуманітарного розвитку України до 2020 року (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vntu.edu.ua/docs/gumanitar-2020.pdf>.

100. Концепция непрерывного образования // Бюллетень Госкомобразования СССР. – 1989. – № 7. – 124 с.

101. Кочурина С. А. Реформа учительских институтов Временного правительства (1917 г.) / С. А. Кочурина // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2010. – Вып. 9. – С. 168–172.

102. Кравченко А. И. Соругit [Электронный ресурс] / А. И. Кравченко // Элитариум: Центр дистанционного образования. – 2010. – Режим доступа: www.elitarium.ru.

103. Кравченко С. А. Сложный социум: востребованность поворотов в социологии [Электронный ресурс] / С. А. Кравченко. – С. 19–29. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2012/09/11/1265232945/Kravchenko.pdf>.

103.а. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

104. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

105. Кремень В. Философия образования XXI века : выступление на юбилейной сессии АПН / В. Кремень // Персонал. – 2003. – № 1. – С. 8–10.

106. Кривчик Г. Г. Вища школа і Болонський процес : конспект лекцій / Г. Г. Кривчик. – Дніпропетровськ : ПДАБА, 2008. – 34 с.
107. Крок до позитивних змін / матеріали IV конф. Всеукраїнської студентської ради (15–17 червня 2007 р., м. Київ). – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2007. – 81 с.
- 107.а. Кукурудзяк М. Г. З історії національної школи і педагогічної думки в УНР / М. Г. Кукурудзяк, М. М. Собчинська. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 1997. – 175 с.
108. Курс лекцій по соціології образования / под ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2003.
109. Куцаєва Т. Вища школа Української РСР у 1965–1985 рр.: основні тенденції та суперечності розвитку / Т. Куцаєва // Вісник Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Серія: Історія. – 2006. – № 82. – С. 109–111.
110. Куценко О. Д. Діяльнісно-структурна парадигма суспільства як системи, що саморозвивається / О. Д. Куценко // Проблеми розвитку соціологічної теорії. Теоретичні проблеми змін соціальної структури українського суспільства : наук. доповіді та повідомлення II Всеукр. соціол. конф. ; М. О. Шульга (наук. ред.) та ін. – К. : Соціологічна асоціація України, Інститут соціології НАН України, 2002. – С. 49–66.
111. Куценко О. Д. Ценностные идентификации и солидарности в реструктурирующемся обществе / О. Д. Куценко // Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. Вісник Харк. держ. ун-ту. – 1997. – № 393. – С. 21–28.
112. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – СПб. : Алетейя, 1998.
113. Лисаускене М. В. Новое поколение студенческой молодежи – прагматичные перфекционисты или романтики потребления / М. В. Лисаускене, Т. И. Лихачева // Глобализация и социальные изменения в современной России : тезисы докладов и выступлений Всероссийского социологического конгресса : в 16 т. – М. : Альфа-М, 2006. – Т. 9. Социология образования. – С. 100–104.
- 113.а. Ломакина Т. Ю. Образовательная траектория в системе проектирования результатов профессионального обучения / Т. Ю. Ломакина // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 11-й междунар. конф., Минск, 27–28 сент. 2013 г. / Минский ин-т управления ; сост. В. В. Гендарович ; под науч. ред. В. В. Гендарович и Н. В. Суша. – Минск, 2013. – Вып. 11. – Ч. 3. – С. 22–27.

114. Лопатин Л. Н. Качество советской вузовской системы – мифы и реальность / Л. Н. Лопатин // *Вопр. образования.* – 2008. – № 2. – С. 186–199.

114.а. Лукашук О. Вища освіта в умовах глобалізації: тенденції та соціальні протиріччя / О. Лукашук // *Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II Конгрес САУ : тези доповідей (Харків, 17–19 жовтня 2013 р.).* – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – С. 439–440.

115. Лукин В. Н. Развитие советской высшей школы (исторический и социокультурный аспекты) [Электронный ресурс] / В. Н. Лукин, Т. В. Мусиенко, Т. Н. Федорова. – Режим доступа: http://credonew.narod.ru/credonew/04_03/10.htm.

116. Луков В. Студент и его вуз: данные мониторинга / В. Луков // *Alma mater.* – 2006. – № 4. – С. 21–24.

117. Майборода С. В. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959 рр.) / С. В. Майборода. – К. : Генеза, 2000. – 457 с.

118. Майструк Н. Сучасні проблеми університетської освіти в умовах глобалізації / Н. Майструк // *Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II Конгрес САУ : тези доповідей, (Харків, 17–19 жовтня 2013 р.).* – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – С. 438–439.

119. Маркс К. Капитал / К. Маркс // *Избранные сочинения : в 9 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс.* – М., 1985. – Т. 7. – 655 с.

120. Мид Дж. Интернализированные другие и самость / Дж. Мид // *Американская социологическая мысль. Тексты / под ред. Добренькова В. И.* – М., 1996. – 346 с.

121. Микешина Л. А. Герменевтические смыслы образования / Л. А. Микешина // *Философия образования : сб. науч. ст. / [под ред. А. Н. Кочергина].* – М. : Новое поколение, 1996. – С. 75–86.

122. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений / Е. Г. Михайлева. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 576 с.

123. Морозов А. Г. Проекты реформы университетов в России в начале XX века / А. Г. Морозов // *Известия Саратовского университета. Серия: История. Международные отношения.* – 2001. – Т. 11. – С. 30–34.

124. Мусиездов А. А. Различия в стилях обучения между «городскими» и «сельскими» студентами / А. А. Мусиездов // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. : у 2 т. – Х. : Видав. центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2006. – Т. 1. – С. 420–428.*

125. Нагорний Б. Г. Студентство і сучасність / Б. Г. Нагорний, М. Л. Яковенко, А. В. Яковенко. – К. : Арістей, 2005. – 160 с.
126. Найт Джордж Р. Философия и образование. Введение в христианскую перспективу / Джордж Р. Найт ; пер. с англ., предисл. и примеч. М. В. Бахтина. – СПб. : Анима, 2001. – 244 с.
127. На московском академическом съезде // Речь. – 1917. – 17 июня.
128. Нарис історії: Київський Політехнічний інститут / Г. Ф. Беляков, Є. С. Василенко, М. Ф. Вілков [та ін.]. – К., 1995.
129. Нечаев В. Я. Социология образования / В. Я. Нечаев. – М. : Изд-во МГУ, 1992.
130. Нечитайло И. С. Инжиниринг образовательного пространства учебного заведения как современная социально-педагогическая технология / И. С. Нечитайло // Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II Конгрес САУ : тези доповідей (Харків, 17–19 жовтня 2013 р.). – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – С. 433–434.
131. Нечитайло И. С. Образование как фактор социально-классовой дифференциации в современной Украине / И. С. Нечитайло // Вісн. Міжнар. Слов'ян. ун-ту. Сер. «Соціол. науки». – 2007. – Т. 10. – № 1. – С. 19–25.
132. Нечитайло И. С. Роль вуза в определении социальных перспектив его выпускников / И. С. Нечитайло // Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : моногр. ; под общ. ред. Е. А. Подольской. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – С. 160–252.
133. Нечитайло И. С. Структурно-деятельностная перспектива социологического изучения студенчества / И. С. Нечитайло // Вчені записки ХГУ НУА». – Х. : Вид-во НУА, 2008. – Т. 14. – С. 166–176.
134. Нечитайло И. С. Теоретико-методологические основы изучения образования как фактора социально-классовой дифференциации / И. С. Нечитайло // Наукові студії Львівського соціологічного форуму «Багатомірні простори сучасних соціальних змін» : зб. наук. пр. – Львів : Видав. центр Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка, 2008. – С. 306–311.
135. Образование. Интеллигентность. Культура: Энциклопедия мысли : учеб. пособие для бакалавров, магистров и аспирантов / сост.: Е. А. Подольская, Д. В. Подлесный, Т. В. Подольская, А. А. Гайков ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 248 с.
136. Образование. Общество. Культура : моногр. / под общ. ред. В. Ф. Сухиной ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 252 с.

137. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 11-й междунар. конф., Минск, 27–28 сент. 2013 г. / Минский ин-т управления ; сост. В. В. Гендарович ; под науч. ред. В. В. Гендарович и Н. В. Суша. – Минск, 2013. – Вып. 11. – Ч. 3. – 300 с.

138. Овакимян О. С. Творческий потенциал будущего специалиста: сущность, этапы реализации, показатели, уровни развития / О. С. Овакимян // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. – Х., 2004. – С. 548–550.

139. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004.

140. Огурцов А. П. Постмодернизм в контексте новых вызовов в науке и образовании [Электронный ресурс] / А. П. Огурцов. – Режим доступа: www.phil63.ru/files/lvOgurcov.doc.

141. Оксамитная С. М. Уявна соціальна піраміда: тенденції визначення свого місця в ній / С. М. Оксамитная ; за заг. ред. В. М. Ворони, М. О. Шульги // Українське суспільство: десять років незалежності (соціологічний моніторинг та коментар науковців). – К. : Ін-тут соціології НАН України, 2001. – С. 286–297.

142. Онистрат Е. В. Ценностные ориентации университетского студенчества: факторы динамики / Е. В. Онистрат // Молодь в умовах нової соціальної перспективи : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., Житомир, 15–16 травня 2002 р. – Житомир, 2002. – С. 59–61.

143. «Освобождение от школ» – к выходу на русском языке книги Ивана Иллича [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.svobodanews.ru/Transcript/2006/11/15/20061115140020763.html>.

144. Осипов А. М. Социология образования в России: проблемы и перспективы / А. М. Осипов, В. В. Тумалев // Социол. исслед. – 2004. – № 7. – С. 4–11.

145. Павлюк Л. Етностереотипи, етнорефлексія та розвиток української ідентичності / Л. Павлюк // Україна – проблема ідентичності: людина, економіка, суспільство : конференція українських випускників програм наукового стажування у США. Львів, 18–21 вересня 2003 р. – С. 108–113.

146. Панарин А. С. Глобальное политическое прогнозирование / А. С. Панарин. – М. : Алгоритм, 2000.

147. Панарин А. С. Стратегическая нестабильность в XXI в. / А. С. Панарин. – М. : Эксмо ; Алгоритм, 2004.

148. Паніна Н. Молодь України: структура цінностей, соціальне самопочуття та морально-психологічний стан за умов тотальної аномії / Н. Паніна // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – № 1. – С. 5–26.
149. Панова Т. М. Общество постмодерна: формирование нового типа социализации / Т. М. Панова // Вестник Ставропольского гос. ун-та. – 2009. – № 64. – С. 222–225.
150. Парсонс Т. О социальных системах : [пер. с англ.] / Т. Парсонс ; [под общ. ред. В. Ф. Чесноковой и С. А. Белановского]. – М. : Акад. проект, 2002. – 831 с.
151. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения / Т. Парсонс // Социология : хрестоматия / сост. Ю. Г. Волков, И. В. Мостовая. – М. : Гардарики, 2003. – С. 92–123.
152. Педагогические идеологии: Современные теории философии образования. – Санта Моника, СА : Гуд-еа паблিশин Ко., 1981. – 387 с.
153. Пивнева Л. Н. Дискурс «европеизации» в украинском высшем образовании в контексте гуманитарной политики // Гуманітарна політика як фактор сталого громадського розвитку : матеріали круглого столу, 10 лип. 2012 р. / Харк. облдержадмін., Рада ректорів вищ. навч. закладів Харк. регіону, Харк. обл. громад. гуманіт. рада, Харк. гуманіт. ун-т «Нар. укр. акад.» ; редкол. : В. І. Астахова (голов. ред.) та ін. – Х. : Вид-во НУА, 2012. – С. 52–57.
154. Подольская Е. А. Глобальная трансформация социально-образовательных отношений в ситуации постмодернизма / Е. А. Подольская // Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : моногр. / под общ. ред. Астаховой В. И. ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2008. – С. 34–78.
155. Подольская Е. А. Многообразие методологических подходов к анализу студенчества как социальной группы / Е. А. Подольская // Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : моногр. / под общ. ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – С. 11–84.
156. Подольская Е. А. Образование как предмет философской рефлексии в координатах цивилизационного развития / Е. А. Подольская // О простом и сложном профессионально : спец. вып. Учен. зап. Харьк. гуманит. ун-та «Нар. укр. акад.», посвященный 20-летию НУА ; Нар. укр. акад. – Х. : Изд-во НУА, 2011. – С. 51–72.

157. Подольська Є. А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті / Є. А. Подольська, В. М. Назаркіна, А. О. Яковлев. – Х. : Золоті сторінки, 2002.

158. Подольская Е. А. Постмодернизм в образовании: студент – человек возможностей, а не реализаций / Е. А. Подольская // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. : у 2 т. – Х. : Видав. центр Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна, 2006. – Т. 1. – С. 357–362.

159. Подольская Е. А. Управление социальными процессами : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. А. Подольская ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.

160. Подольская Т. В. Современное образование в ситуации постмодернизма: каковы плюсы и минусы? / Т. В. Подольская // Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт, эмпирические исследования : материалы XVI Междунар. конф. памяти проф. Л. Н. Когана (90-летие со дня рождения), 21–22 марта 2013 г., Екатеринбург ; ред. кол.: Грунт Е. В., Кораблева Г. Б., Комлева Н. А., Меренков А. В., Рыбцова Л. Л., Старшинова А. В. – Екатеринбург : УрФУ. – С. 1093–1103.

161. Полищук М. А. Социальная реальность как текст: проблема самоопределения смысла : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Мария Александровна Полищук. – М., 2002. – 25 с.

162. Попов С. Н. Теоретико-методологические основы анализа управленческих отношений: специфика социально-правового измерения / С. Н. Попов. – М. : ИНФРА, 2002. – 665 с.

163. Посохов С. И. Уставы российских университетов в оценках современников и потомков / С. И. Посохов // Вопр. образования. – 2006. – № 1. – С. 370–382.

164. Постмодернизм : энциклопедия. – Мн. : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2001. – 1040 с.

165. Похресник А. Европа и Украина: трансформации общества и жизненные ориентации молодежи / А. Похресник // Персонал. – 2002. – № 12. – С. 62–68.

166. Правила приема в университеты // Речь. – 1917. – 14 июня.

167. Пузанова Ж. В. Студенты в начале и конце XX века: опыт сравнительной характеристики / Ж. В. Пузанова, П. А. Борисенкова // Социол. исслед. – 2001. – № 7. – С. 136–139.

168. Ракутина Н. М. Стратегическое партнерство в региональном малом бизнесе [Электронный ресурс] / Н. М. Ракутина. – Режим

доступа: http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128867578_325689541/Default.aspx.

169. Резолюція українського педагогічного з'їзду // Рідне слово. – Х., 1917. – 15 квітня.

170. Реформа образования в Республике Молдова. Аналитические заметки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ava.md/analytics-commentary/017140-reforma-obrazovaniya-v-respublike-moldova-analiticheskie-zametki.html>.

171. Розовик Д. Ф. Культурне будівництво в Україні у 1917–1920 рр. / Д. Ф. Розовик. – К. : Аквілон-Плюс, 2011. – 543 с.

172. Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу : наук. моногр. / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ, 1998. – 321 с.

173. Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи. Избранное (1965–2002) / М. Н. Руткевич ; предисл. акад. РАН Л. Н. Митрохина. – М. : Гардарика, 2002. – 541 с.

174. Садрицька С. В. Мотивація до вступу у ВНЗ українських студентів: тенденція останніх років / С. В. Садрицька // Молодь в умовах нової соціальної перспективи : матеріали XII Міжнар. наук.-практ. конф. (Житомир, 24–25 березня 2010 р.). – Житомир, 2010. – С. 387–390.

175. Сапрыкин Д. Л. Образовательный потенциал Российской империи / Д. Л. Сапрыкин. – М. : ИИЕТ РАН, 2009. – 176 с.

176. Сартр Ж.-П. Нудота. Мур. Слова / Ж.-П. Сартр. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 1993. – С. 180–185.

177. Сизова А. Ю. Российская высшая школа в революционных событиях 1917 г. : автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Сизова Анастасия Юрьевна. – М., 2007. – 21 с.

178. Силина Е. В. О трансформации социальной идентичности в глобальном мире / Е. В. Силина // Гуманит. науки. – 2011. – № 1. – С. 29–30.

179. Скідін О. Л. Управління освітою: теоретико-методологічний аналіз соціальних технологій / О. Л. Скідін. – Запоріжжя : ЗДУ, 2000. – 223 с.

180. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2005. – 400 с.

181. Смирнов И. П. Формирование механизма социального партнерства // Профессиональное образование. – 2003. – № 2. – С. 30–31.

182. Современная социология образования : учеб. пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 320 с. – (Alma Mater).

183. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ. – Екатеринбург : Дискурс-Пи, 2006. – С. 160–164.
184. Соколов А. В. Интеллектуально-нравственная дифференциация современного студенчества / А. В. Соколов // Социол. исслед. – 2005. – № 9. – С. 91–98.
185. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурянская. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
186. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин ; [пер. с англ.]; под общ. ред. А. Ю. Согомонова. – М. : Политиздат, 1992. – 544 с.
187. Сорокина Е. Социальный потенциал студенческой молодежи / Е. Сорокина, В. Филиппов, В. Овчинников, М. Титов // Высшее образование в России. – 2007. – № 4. – С. 108–110.
188. Сорокина Н. Д. Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студенчества / Н. Д. Сорокина // Социол. исслед. – 2003. – № 10. – С. 55–61.
189. Сорокина Н. Д. Проблема взаимосвязи образования и социальной дифференциации в зарубежной социологии / Н. Д. Сорокина // Вестник Москов. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. – 2001. – № 2. – С. 122–134.
190. Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования (социологический анализ) / ХНУ им. В. Н. Каразина ; под общ. ред. Е. А. Якубы. – Х. : Вища школа, 1983. – 216 с.
191. Соціологічна енциклопедія / укл. В. Г. Городяненко. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с. – (Енциклопедія ерудита).
192. Социология образования перед новыми вызовами (круглый стол) // Социол. исслед. – 2000. – № 6. – С. 58–66.
193. Столярова Н. К. Система образования в США, СССР и России [Электронный ресурс] / Н. К. Столярова // Шаги нашей жизни. – Режим доступа: <http://nasima-stolyarova.narod.ru/s19.html>.
194. Стратегические партнеры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://today.tpu.ru/facts-numbers/partners/>.
195. Студент XXI века. Социальный портрет на фоне общественных трансформаций: украинская интерпретация / сост. : В. И. Астахова и др. – Харьков : Изд-во НУА, 2008. – 124 с.
196. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : моногр. / под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 408 с.

197. Стукалова О. В. Влияние постмодернистской эстетики на современное образование [Электронный ресурс] / О. В. Стукалова // Педагогика искусства. Электронный журнал учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования». – 2001. – № 2. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/>
198. Сурмава А. В. Образование – от мифов к реальности [Электронный ресурс] / А. В. Сурмава. – Режим доступа: <http://www.sozialismus.ru>.
199. Съезд Партии народной свободы // Речь. – 1917. – 28 июля.
200. Тоффлер Э. Третья волна [Электронный ресурс] / Э. Тоффлер. – М. : ООО «Изд-во АСТ», 1999. – 784 с. – Режим доступа: http://socioworld.nm.ru/misc/toffler_3w.rar.
201. Тоффлер Э. Шок будущего ; пер. с англ. / Элвин Тоффлер. – М. : ООО «Изд-во АСТ», 2003. – 557 с.
202. Тхагапсоев Х. Г. Университет в современной России: технология как стратегический горизонт / Х. Г. Тхагапсоев // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 58–61.
203. Увольнение назначенных профессоров // Речь. – Петроград, 1917. – 12 марта.
204. Удовицька Т. А. Громадські та приватні вищі навчальні заклади в Україні (наприкінці XIX – на початку XX ст.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Т. А. Удовицька. – Х., 2002. – 18 с.
205. Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс] // Сайт Адміністрації Президента України. – Режим доступу: <http://www.president.govua/documents/15828.html>.
206. Университетская и современная жизнь // Речь. – 1917. – 25 июня.
207. Учебная жизнь // Новое время. – 1917. – 23 апреля.
208. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. В. П. Андрущенко. – Київ ; Харків, 2002. – 669 с.
209. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. П. Андрущенко. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – 520 с.
210. Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.
211. Фокин Н. И. Партнерство : аналитический обзор [Электронный ресурс] / Н. И. Фокин. – Режим доступа: <http://dictionary-economics.ru/art-20>.

212. Фомина Т. А. Социокультурная самоидентификация современного российского студенчества: региональный аспект : дис. ... канд. социол. наук [Электронный ресурс] / Т. А. Фомина. – Ставрополь, 2007. – Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=13849>.
213. Фрейре П. Педагогика угнетенных [Электронный ресурс] / П. Фрейре. – Режим доступа: http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugnetennykh/1-1-0-1.
214. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М., 1990. – 246 с.
215. Фрумин И. Д. Вызов критической педагогики / И. Д. Фрумин // *Вопр. философии*. – 1998. – № 12. – С. 55–63.
216. Фуко М. История безумия в классическую эпоху / М. Фуко. – СПб., 1997. – 450 с.
217. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко. – СПб., 1994. – 310 с.
218. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас ; пер. с нем. под ред. Д. В. Скляднева. – СПб. : Наука, 2000.
219. Ханин Г. И. Высшее образование и российское общество / Г. И. Ханин // *ЭКО*. – 2008. – № 8. – С. 75–93.
220. Харьковская консерватория Русского музыкального общества // *Южный край*. – 1918. – 12 июля.
221. Харьковский женский университет // *Южный край*. – 1918. – 27 августа.
222. Харьковский областной государственный архив, ф. Р-820, оп. 1, д. 12.
223. Харьковский областной государственный архив, ф. Р-820, оп. 1, д. 150, л. 3.
224. Харьковский областной государственный архив, ф. Р-1773, оп. 8, д. 1-б.
225. Хомерікі О. Вектор розвитку і основні тенденції трансформації інституту вищої освіти в Україні / О. Хомерікі // *Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II Конгрес САУ : тези доповідей (Харків, 17–19 жовтня 2013 р.)*. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – С. 436–437.
226. Хоружий С. С. Последний проект Фуко [Электронный ресурс] / С. С. Хоружий. – Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/345664>.
227. Хроника // *Речь*. – Петроград, 1917. – 19 марта.
228. Черниш Н. Й. Сучасна соціологічна освіта у лещатах стандарту, акредитації та ліцензування / Н. Й. Черниш // *Соціологія та суспільство*:

взаємодія в умовах кризи. II Конгрес САУ : тези доповідей (Харків, 17–19 жовтня 2013 р.). – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – С. 426–427.

229. Чепак В. В. Особливості дослідження проблем управління освітою в контексті марксизму і структурного функціоналізму / В. В. Чепак // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : зб. наук. пр. – Вип. 3. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 2005. – С. 5–12.

230. Чепак В. В. Соціокультурний підхід як методологічна основа сучасної соціології освіти / В. В. Чепак // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. – Х. : Видав. центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. – С. 126–128.

231. Чибісова Н. Г. Вищий навчальний заклад як середовище формування цінностей студентської молоді в соціокультурних умовах сучасної України / Н. Г. Чибісова. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 256 с.

232. Чибісова Н. Г. Культурно-освітнє середовище як чинник формування ціннісних орієнтацій студентської молоді / Н. Г. Чибісова // Грані. – 2005. – № 1. – С. 89–92.

233. Шаронова С. А. Из истории развития образования за рубежом / С. А. Шаронова // Социол. исслед. – 2005. – № 3. – С. 119–125.

234. Шаронова С. А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства общества : моногр. / С. А. Шаронова. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 357 с.

235. Швейцер А. Современная социолингвистика: теория, проблемы, методы / А. Швейцер. – М. : Либроком, 2012. – С. 38–44.

236. Швець Д. Є. Концептуалізація соціально-конституційних засад управління системою вищої освіти в Україні : моногр. / Д. Є. Швець. – Запоріжжя: ЗДІА, 2012. – 313 с.

237. Шевченко Н. В. Роль партнерства вузов и работодателей в формировании конкурентоспособности выпускников / Н. В. Шевченко // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 11-й междунар. конф., Минск, 27–28 сент. 2013 г. / Минский ин-т управления ; сост. В. В. Гендарович ; под науч. ред. В. В. Гендарович и Н. В. Суша. – Минск, 2013. – Вып. 11. – Ч. 3. – С. 168–172.

238. Шевченко Н. В. Социальное партнерство как фактор качественных изменений в образовании / Н. В. Шевченко // Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II Конгрес САУ : тези доповідей (Харків, 17–19 жовтня 2013 р.). – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – С. 431–433.

239. Шеремет І. Демократизація управління системою освіти як

умова її перетворення / І. Шеремет // Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II Конгрес САУ : тези доповідей (Харків, 17–19 жовтня 2013 р.). – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – С. 436–437.

240. Шмаров А. Вузы и работодатели о выпускниках и реформе высшей школы : доклад / А. Шмаров, И. Глинкин, А. Андреевкова // Аналитический центр «Эксперт», ЦЕССИ, АФК «Система», РУСАЛ. – М., 2005. – 49 с.

241. Шматко Н. А. Анализ культурного производства Пьера Бурдьё / Н. А. Шматко // Социол. исслед. – 2003. – № 8. – С. 113–120.

242. Шпаковская Л. Л. Советская образовательная политика: социальная инженерия и классовая борьба / Л. Л. Шпаковская // Журнал исследований соц. политики. – 2009. – № 7. – С. 39–64.

243. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка. – М. : Логос, 2005.

244. Штомпка П. Социология социальных изменений : пер. с англ. / П. Штомпка ; под ред. В. А. Ядова. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 416 с.

245. Щербак Н. Освітня політика російського самодержавства на Правобережжі України у ХІХ ст. / Н. Щербак // Вісник Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Серія «Українознавство». – 2005. – № 9. – С. 9–12.

246. Щудло С. Конвенційна модель забезпечення якості вищої освіти / С. Щудло // Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II Конгрес САУ : тези доповідей (Харків, 17–19 жовтня 2013 р.). – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – С. 429–430.

247. Эйзенштадт Ш. Революция и преобразование обществ. Сравнительное изучение цивилизаций / Ш. Эйзенштадт ; пер. с англ. А. В. Гордона ; под ред. Б. С. Ерасова. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 416 с.

248. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996.

249. Яковлев А. А. Холизм как методологическая основа развития кросс-культурных коммуникаций в сфере образования / А. А. Яковлев // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт, эмпирические исследования : материалы XVI Междунар. конф. памяти проф. Л. Н. Когана (90-летие со дня рождения). 21–22 марта 2013 г., Екатеринбург / ред. кол. : Грунт Е. В., Кораблева Г. Б., Комлева Н. А., Меренков А. В., Рыбцова Л. Л., Старшинова А. В. – Екатеринбург : УрФУ. – С. 1167–1177.

250. Яковлев А. А. Холистское образование в контексте развития непрерывности образовательного процесса / А. А. Яковлев // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах

устойчивого развития : материалы 11-й междунар. конф., Минск, 27–28 сент. 2013 г. / Минский ин-т управления ; сост. В. В. Гендарович ; под науч. ред. В. В. Гендарович и Н. В. Суша. – Минск, 2013. – Вып. 11. – Ч. 3. – С. 173–177.

251. Ярошовець В. І. Історія філософії: від структуралізму до постмодернізму : підручник / В. І. Ярошовець. – К. : Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2008. – 263 с.

252. Althusser L. *Lenin and Philosophy and Other Essays* / L. Althusser. – London : New Left Books, 1971. – 272 p.

253. Anyon J. *Social Class and the Hidden Curriculum of Work* / J. Anyon // *Journal of Education*. – 1980. – № 162. – P. 67–92.

254. Apple M. W. *Official Knowledge Democratic Education in a Conservative Age* / M. W. Apple. – New York : Routledge, 1993.

255. Archer M. S. *Sociology for One World: Unity and Diversity* / M. S. Archer // *International Sociology*. – 1991. – Vol. 6. – № 2. – P. 133–138.

256. Aronowitz Standley. *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism* / Standley Aronowitz, Henry A. Qiroux. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1991.

257. Berkind H. *Kulturelle Identitäten und Kulturelle Differenz in Kontext von Globalisierung und Transmigrations* / H. Berkind // *Schaffenseiten der Globalisierung*. – Fr. a. M., 2001. – P. 91–93.

258. Bernstein B. *Class and Pedagogues: Visible and Invisible* / Halsey A. H., Lauder H., Brown Ph., Wells A. S. (eds.) // *Education: Culture, Economy, Society*. – New York : Oxford University Press, 2002 (1997). – P. 59–79.

259. Blau P. *Exchange and Power in Social Life* / P. Blau. – N.Y. : Wiley&Sons, 1964. – 352 p.

260. Bourdieu P. *The Forms of Capital* / Halsey A. H., Lauder H., Brown Ph., Wells A. S. (eds.) // *Education: Culture, Economy, Society*. – N.Y. : Oxford University Press, 2002 (1997). – P. 46–58.

261. Bowles S. *Schooling in Capitalist America* [Electronic resource] / S. Bowles, H. Gintis. – N.Y. : Basic Books, 1976. – Mode of access: www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf.

262. Braslavsky C. *The Curriculum* [Electronic resource] / C. Braslavsky. – Mode of access: www.springerlink.com/index/6688345R40287124.pdf.

263. Chen H. *Parents' attitudes and expectations regarding science education: comparisons among American, Chinese-American and Chinese families* / H. Chen // *Adolesens*. – 2001. – Vol. 36. – P. 305–313.

264. Chouliaraki L. Media Discourse and the Public Sphere / L. Chouliaraki // Discourse Theory in European Politics. Identity, Policy and Governance: Palgrave Macmillan Ltd. – 2005. – P. 120–132.
265. Coleman J. Social Capital in the Creation of Human Capital / Halsey A. H., Lauder H., Brown Ph., Wells A. S. (eds.) // Education: Culture, Economy, Society. – N.Y. : Oxford University Press, 2002 (1997). – P. 80–95.
266. Cookson P. Functionalist Theories of Education / Levinson D. L., Sadovnik A., Cookson P. W. Jr. (eds.) // Education and Sociology: An encyclopedia. – N.Y. ; London : RoutledgeFalmer, 2002. – P. 267–272.
267. Homans G. C. Social behavior: Its elementary forms / G. C. Homans. – N.Y. ; Burlingame : Harcourt, Brace & World Inc., 1961. – 404 p.
268. Etzioni A. The Active Society: A Theory of Societal and Political Processes / A. Etzioni. – N.Y. : Free Press, 1968. – P. 20–21.
269. Fairclough N. Critical Discourse Analysis / N. Fairclough. – London : Longman, 1995. – P. 20–33.
270. Kumar K. From Post-Industrial to Post-Modern Society / K. Kumar. – Oxford : Basil Blackwell, 1995. – 232 p.
271. Lash S. Critique of Information / S. Lash. – London, Thousand Oaks (Ca) : Sage publications, 2002. – 246 p.
272. Oxford dictionary of sociology / Ed. by G. Marshall. – Oxford ; N.Y., 1998. – 624 p.
273. Pincus Fred L. Sociology of Education: Marxist Theories / Levinson D. L., Sadovnik A., Cookson P. W. Jr. (eds.) // Education and Sociology: An encyclopedia. – N.Y. ; London : RoutledgeFalmer, 2002. – P. 587–592.
274. Reply to Harnad's article, «What are the scope and limits of radical behaviorist theory?» Behavioral and Brain Sciences [Электронный ресурс] / Сайт Фонда Б. Ф. Скиннера. – Режим доступа: <http://www.bfskinner.org/index.asp>.
275. Shor Ira. Empowering Education: Critical Teaching for Social Change / Ira Shor. – Chicago : University of Chicago Press, 1992. – 182 p.
276. Skinner B. F. Can psychology be a science of mind? / B. F. Skinner // American Psychologist. – 1990. – № 45(11). – P. 1206–1210.
277. Skinner B. F. Whatever happened to psychology as the science of behavior? / B. F. Skinner // American Psychologist. – 1987. – № 42(8). – P. 780–786.
278. Skinner B. F. What is wrong with daily life in the Western world? / B. F. Skinner // American Psychologist. – 1986 – № 47(5). – P. 568–574.

279. Smith L. D. On prediction and control: B. F. Skinner and the technological ideal of science / L. D. Smith // *American Psychologist*. – 1992. – № 47(2). – P. 216–223.
280. Stevenson H. America s math problem / H. Stevenson // *Educational Leader-Ship*. – October, 1987. – P. 5–10.
281. Stevenson H. Mathematics achievement of Chinese, Japanese and American children / H. Stevenson, S. Lee, J. Stinger // *Science*. – 1986. – Vol. 231. – P. 693–699.
282. Wexler Philip. *Sociology of Education: New* / Levinson D. L., Sadovnik A., Cookson P. W. Jr. (eds.) // *Education and Sociology: An encyclopedia*. – N.Y. ; London : RoutledgeFalmer, 2002. – P. 593–598.
283. Young Michael F. D. *Sociology of Education as Critical Theory* / Levinson D. L., Sadovnik A., Cookson P. W. Jr. (eds.) // *Education and Sociology: An encyclopedia*. – N.Y. ; London : RoutledgeFalmer, 2002. – P. 559–570.
284. Young M. From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum / M. Young // *Review of Research in Education*. – 2008. – Vol. 32. – P. 1–28.
285. Young M. F. D. *The Curriculum of the Future: Form the ‘New Sociology of Education’ to a Critical Theory of Learning* / M. F. D. Young. – Bristol : The Falmer Press, 1998. – 205 p.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Раздел I. ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА: ОБЪЯСНИТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НОВЕЙШИХ ТЕОРИЙ	6
1.1. Философия образования: полипарадигмальность теоретических подходов к исследованию современных тенденций в развитии образования	6
1.2. Трансформации системы высшего образования Украины: исторические аспекты	41
1.3. Образование в Украине на пути перехода к постмодерну	73
1.4. Социальное партнерство в образовании: методологический и аналитический потенциал	92
1.5. Идентичность в контексте постмодернистской культуры	123
Раздел II. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В КОН- ТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ: ПАРАДОКСЫ РЕФОРМ И ВЕКТОРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ	145
2.1. Тенденции европеизации образования в Украине в фокусе философии образования.	145
2.2. Социокультурные факторы развития образовательной среды: модернизационный дискурс.	164
2.3. Партнерство вузов и бизнес-сообщества как условие качества и конкурентоспособности образования	178
2.4. Социология учебных программ как методологическая основа управления образованием в условиях постмодерна.	197

Раздел III. СОВРЕМЕННОЕ СТУДЕНЧЕСТВО В ПРОТИВОРЕЧИЯХ ЭПОХИ: ОСНОВНЫЕ РАКУРСЫ И ГРАНИ	241
3.1. Портрет современного студента: многовекторность теоретического анализа.	241
3.2. Идентификации современного студенчества в координатах цивилизационного развития.	279
3.3. Современный студент в контексте пост- модернизационных изменений.	294
3.4. Развитие непрерывного образования как условие повышения конкурентоспособности личности.	315
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	325
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	330

О-23

Образование в координатах глобализационного развития: теории и интерпретации : монография / [авт. кол.: Е. А. Подольская и др.]; под общ. ред. Е. А. Подольской ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2014. – 356 с.

В монографии раскрывается объяснительный потенциал новейших теорий образования, выделяются методологические ориентации повышения качества и конкурентоспособности образования в условиях глобализации и цивилизационного развития мирового сообщества, а также тенденции европеизации образования в Украине. Образовательный процесс исследуется с учетом модернизационного дискурса, изучаются социокультурные факторы трансформации образовательной среды, возможности социального партнерства в сфере образования и особенности идентификации современного студента в контексте постмодернизационных изменений.

Для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и научных работников, для всех, интересующихся проблемами философии и социологии образования.

УДК 37.014.24
ББК 74.04(о)ж

Наукове видання

**ОСВІТА В КООРДИНАТАХ
ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ:
ТЕОРІЇ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ**

Монографія

(російською мовою)

За загальною редакцією
доктора соціологічних наук **Є. А. ПОДОЛЬСЬКОЇ**

Редактори: *Н. В. Ковшарь, З. М. Москаленко*
Комп'ютерний набір *Є. А. Подольська*
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*
Художник *Р. М. Третьяков*

Підписано до друку 04.09.2014. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».
Ум. друк. арк. 20,69. Обл.-вид. арк. 17,60.
Тираж 300 пр. Зам.

Видавництво
Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії.

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.