

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

**ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ЧЕЛОВЕЧЕСТВА КАК ФАКТОР  
ТРАНСФОРМАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ**

Монография

Под общей редакцией  
д-ра ист. наук, проф. В. И. Астаховой

Харьков  
Издательство НУА  
2008

УДК 37.014.24(4)  
ББК 74.04(4)ж  
Г54

*Рекомендовано к изданию Ученым советом  
Харьковского гуманитарного университета  
«Народная украинская академия».  
Протокол № 5 от 24.12.2007*

#### **Авторский коллектив**

*Астахова В. И.* (введение, разд. 1.3); *Астахов В. В.* (разд. 1.10); *Астахова Е. В.* (разд. 1.7); *Бирченко Е. В.* (разд. 2.5); *Бирюкова М. В.* (разд. 1.4 и 2.4); *Гайков А. А.* (разд. 2.1); *Головнева И. В.* (разд. 3.5); *Довгаль Г. В.* (разд. 3.1); *Довгаль Е. А.* (разд. 1.1); *Зверко Т. В.* (разд. 3.2); *Козыренко В. П.* (разд. 1.9); *Корниенко В. Н.* (разд. 3.3); *Костаков Г. И.* (разд. 3.6); *Лазаренко О. В.* (разд. 1.9); *Михайлева Е. Г.* (разд. 1.6); *Перминова А. А.* (разд. 2.3); *Подминогин В. А.* (разд. 2.3); *Помазан И. А.* (разд. 3.4); *Подольская Е. А.* (разд. 1.2); *Потапова Ж. Е.* (разд. 2.2); *Сухина В. Ф.* (разд. 2.6); *Удовенко М. В.* (разд. 3.7); *Филиппова О. А.* (разд. 1.5); *Чибисова Н. Г.* (разд. 1.8).

**Рецензенты:** д-р ист. наук, проф. *В. Г. Городяненко*  
(Днепропетровский национальный университет);  
д-р социол. наук, проф. *Л. Г. Сокурянская*  
(Харьковский национальный университет  
им. В. Н. Каразина)

## ВВЕДЕНИЕ

Процессы глобализации, набирая все большие обороты, усиливают свое влияние на все стороны жизнедеятельности общества. На общепланетарную конкурентоспособность проверяются теперь все локальные и региональные достижения, связанные с ними критерии и оценки. Самым активным образом на глобализацию реагирует образование — институт для современного информационного общества ключевой. Он сегодня закладывает основы не только профессиональной, но и гражданской, и экзистенциально-личностной самоидентификации человека. Глобализация радикально изменяет образовательные процессы в мире, сама, в свою очередь, изменяясь под их влиянием.

Глобализация несет с собой так называемую вторую академическую революцию\*, разворачивающуюся как всесторонняя и органическая взаимосвязь высшей школы, науки и рынка. Хотя нельзя не учитывать, что истоки глобализации имеют свои глубокие исторические корни. В. Я. Нечаев, например, выделяет в контексте развития образования и культуры три этапа глобализации, которые соответствуют появлению на исторической арене ее определяющих факторов. Каждый из этапов охватывает одно тысячелетие. **Первый этап — зарождение мировых религий** — приходится на начало новой эры летоисчисления. Появление мировых религий демонстрирует поиск общечеловеческих ценностей, возможностей выхода систем ценностных ориентаций за пределы национальных границ. **Второй этап — появление университетов** — относится к началу второго тысячелетия и связан с процессом становления высшего образования, возникновения крупных образовательных центров на Востоке и Западе. Третий этап — начало третьего тысячелетия — это появление новых

---

\* Первая академическая революция состоялась в США в конце XIX века как интеграция науки и университетского преподавания.

информационно-коммуникативных систем с компьютерными технологиями, позволяющими вести интерактивное транзактное общение в синхронном режиме [1].

**Третий этап глобализации объективно потребовал кардинального обновления образовательной парадигмы, изменения стратегических целей и задач образования.** Но общество, как всегда, оказалось не готовым к быстрому и последовательному осуществлению реформ. Глобализация образования, дополнившая классические тенденции гуманизации и демократизации образовательных процессов и довлеющая над ними, все более привлекает к себе внимание крупнейших международных учреждений и организаций: ЮНЕСКО, ООН, Всемирного банка, Совета Европы, Европейской ассоциации университетов и многих других.

Главный вывод, к которому приходят общественные организации, государственные деятели, ученые-исследователи и практики – руководители учебных заведений, состоит в том, что система образования в современном мире, находясь под воздействием глобализации, переживает глубокий кризис и нуждается в радикальных переменах перед лицом тех вызовов, с которыми сталкивается она сама и общество, которое она обслуживает.

В условиях постоянного возрастания роли образования и науки во всех процессах, происходящих в мире, общественность и политики цивилизованных стран возлагают огромные надежды на университеты и научные сообщества своих стран. Однако проблемы, с которыми сталкиваются образовательные системы, тоже активно нарастают и быстро выходят за рамки таких интенсивно решаемых мировым сообществом вопросов, как: государственное финансирование университетов и уровень их автономии, появление рынка образовательных услуг и рост конкуренции со стороны частных и прибыльных университетов; широкое внедрение в систему обучения онлайн-программ и других. Постоянно возникает множество новых, непредсказуемых проблем, без осознания которых нельзя всерьез говорить о реформах в образовании.

В научной литературе сегодня отчетливо выделяется шесть узловых проблем, стоящих перед образованием и связанных с процессами глобализации.

1. **Внутренние проблемы**, порождаемые особенностями реализации главных функций университетов: обеспечение качества, эффективности и доступности образования, проведение эффективных фундаментальных и прикладных научных исследований.

Проблемы, встающие перед вузами в ходе выполнения этих исконных функциональных обязанностей, связаны с внедрением информационно-коммуникационных технологий, играющих решающую роль в деле удовлетворения образовательных потребностей высокотехнологичной экономики; с созданием в учебных заведениях принципиально новой культурно-образовательной среды и становлением наряду с традиционными академическими отношениями отношений рыночного плана; с преодолением кадрового голода и необходимостью повышения привлекательности преподавательского труда; совершенствованием знаний и квалификации педагогов, их компетентностного уровня.

И, конечно, целый комплекс проблем связан с изменением главной стратегической цели образования: не передача знаний от учителя к ученику, а формирование у него потребности в знаниях, умения добывать нужные знания самостоятельно.

2. **Международное сотрудничество университетов и их внешняя конкурентоспособность**. Министры – участники встречи «Большой восьмерки» в Москве в июне 2006 г. подчеркнули, что глобализация стимулировала процесс интернационализации образования, сделала неизбежным укрепление международных связей и взаимодействие учебных заведений. При этом была единодушно выражена готовность развивать инновационную систему трансграничного предоставления образовательных услуг в целях повышения уровня международного понимания, прозрачности и соответствия профессиональных квалификаций и усиления сотрудничества в сфере обеспечения качества и аккредитации.

«Мы будем сотрудничать, — говорится в итоговом документе саммита, — в создании исследовательских сетей с участием высших учебных заведений, научно-исследовательских центров и бизнеса, а также пользоваться новейшими технологиями, которые они разрабатывают. Мы будем обмениваться лучшими практиками в области развития инновационных кластеров и налаживания партнерских отношений между государственным

и частным сектором для того, чтобы содействовать глобальному распространению знаний и быстрому выводу технологий на рынок.

Мы будем добиваться создания стабильного, прозрачного и недискриминационного климата, который способствует формированию благоприятных, стимулирующих конкуренцию и предсказуемых условий, обеспечивает надежную защиту прав интеллектуальной собственности, создает стимулы для инвестиций и содействует проведению таких мер государственного регулирования, которые поощряют инновации. При разработке политики в области образования и трудовых ресурсов наши правительства будут учитывать мнение предпринимательского сообщества, высших учебных заведений и организаций трудящихся» [2].

Но провозглашение хороших лозунгов требует еще и отработки механизмов их практической реализации. А это проблема, которую сегодня предстоит решать вузам в условиях усиливающейся конкурентной борьбы за привлечение студентов, численность которых под воздействием демографических факторов резко сокращается.

**3. Уровень и качество управления университетами** тоже требуют на всех уровнях принципиально новых подходов, обеспечивающих способность быстрой адаптации учебного заведения к изменяющимся потребностям общества и рынка.

**4. Проблемы, связанные с изменениями условий, в которых функционируют университеты** (финансовые ограничения, все более тесная связь с бизнесом и рыночными структурами, изменившиеся демографические условия, втягивание студентов, преподавателей и даже руководителей вуза в политическую борьбу и т. п.).

**5. В современных условиях для университетов крайне важной становится проблема развития отношений с промышленностью** и в более широком плане — **с экономикой в целом**. Неудивительно поэтому, что руководители крупнейших государств мира в документе, принятом на саммите «Группы восьми» 16 июля 2006 г. в Санкт-Петербурге, записали: «Мы будем содействовать инвестициям в знания, научные исследования и опытно-конструкторские разработки. В стратегическом плане мы также будем распределять государственные ассигнования таким образом,

чтобы привлекать частные инвестиции в НИОКР, в том числе в сектор образования. Кроме того, мы будем поощрять сотрудничество между университетами и промышленностью. Эти действия будут стимулировать инновации, которые способствуют улучшению жизни наших народов, процветанию наших государств и повышению благосостояния всего мирового сообщества» [2].

Все это, несомненно, будет способствовать укреплению и совершенствованию образования, однако и здесь возникают серьезные противоречия, требующие своего разрешения на основе научного анализа.

Диверсификация источников финансирования, в том числе за счет привлечения частных финансовых фондов, порождает глубокие противоречия между традиционными академическими отношениями и отношениями рыночными, властно проникающими в академическую жизнь. С. А. Шаронова справедливо отмечает: «Образование теряет свои альтруистические позиции. На первое место выходят не привычные нам и милые для слуха слова: гуманизм, духовность, гармонически развитая личность, а жесткая экономическая категория «прибыль» [3].

Современные высшие учебные заведения, независимо от того, насколько они проповедают просветительно-гуманистическую приверженность к гуманистическим и демократическим ценностям, все больше приобретают коммерческие элементы: первый из них — привлечение светских спонсоров из деловых кругов и промышленности, второй — постепенный переход университетов на режим самокупаемости, когда университет может, а впоследствии даже должен стать коммерческим предприятием, обеспечивающим свой бюджет, маркетинг своих услуг и (в идеальном варианте) даже получающим прибыль. Это не может не порождать коллизий бездуховности. В социальной же среде безнравственное образование формирует безнравственных специалистов, которые, реализуя только программу благополучия с точки зрения получения прибыли, не несут ответственности за результаты своей деятельности, в конечном итоге разрушая среду своего существования и ставя под угрозу свою собственную жизнь и жизнь окружающих людей.

Роль университетов в XXI в. продолжает изменяться в убыстряющемся темпе. Прежняя забота о сохранении независимости университетов и свободы ученых в выборе предметов и методов научных исследований сменилась на необходимость «привести приоритеты научных исследований в соответствие со стратегическими направлениями национального развития и более ответственно расходовать средства налогоплательщиков, выделяемые на поддержку их деятельности, а также осуществлять поиск новых источников финансирования».

Высшие учебные заведения вынуждены адаптироваться к задачам и методологии бизнеса. Так как система высшего образования — это пик всего института образования, то эти качественные изменения внутри одной ступени ведут к качественным изменениям и в содержании других ступеней системы образования.

Причем надо признать, что изменения, зачастую выдаваемые за инновации, далеко не всегда способствуют повышению качества подготовки специалистов.

6. И еще одна проблема, с которой совсем недавно столкнулись университеты всего цивилизованного мира, — **это проблема становления непрерывного образования.**

На наш взгляд, реформировать современную систему образования возможно только опираясь на принцип его непрерывности. Не случайно в итоговом документе саммита министров образования стран «Большой восьмерки», проходившего в Москве в июне 2006 года, было отмечено, что министры образования указали на необходимость развития всеобъемлющих систем обучения в течение жизни от раннего детства до зрелого возраста. Участники встречи отметили особую значимость профессионального обучения для юношей и девушек. Обучение в течение жизни укрепляет взаимосвязь между общим обучением, обучением по месту работы и потребностями рынка труда, что позволяет поддерживать объем знаний и навыков отдельного человека на должном уровне [2].

Такая стратегическая задача связана с тем, что переход от индустриального к технотронному, информационному обществу, в котором уже сегодня научные знания и информация в целом удваиваются и даже утраиваются фактически ежегодно, создает



для человека принципиально новые условия жизни, требуя постоянного совершенствования и обновления знаний, постоянного роста самосознания и чувства ответственности.

**Нельзя сказать, что на более ранних этапах исторического развития необходимость обучения на протяжении всей жизни не была актуальной.** Еще в начале XVII в. Ян Амос Коменский писал: «Вся жизнь является школой для каждого человека. Человеку в любом возрасте суждено учиться». Иными словами, идеи всеобщего образования и постоянного учения не сегодня осенили человечество. Их современный смысл был сформулирован еще в начале 70-х годов прошлого столетия, хотя сам термин «образование на протяжении всей жизни» появился в 60-е годы в ходе дискуссий и прений, проходивших в ЮНЕСКО по поводу будущего развития образования взрослых.

Цель «непрерывки» в документах ЮНЕСКО тех лет была сформулирована следующим образом: «Мы, прежде всего, хотим дать всестороннее образование всем людям, всему человечеству, а не каким-либо отдельным лицам, не ограниченному кругу и даже не многим, а всем людям вместе и в отдельности, молодым и пожилым, богатым и бедным, знатным и простым, мужчинам и женщинам — всем, кому судьба уготовила в этом мире родиться человеком. Это необходимо для того, чтобы, наконец, все представители рода человеческого могли стать образованными — люди любого возраста, любого социального происхождения, обоих полов и во всех странах... Так же, как весь мир является школой для всего рода человеческого с начала бытия и до самого конца, так и вся жизнь является школой для каждого человека от колыбели до могилы... Человеку в любом возрасте суждено учиться, причем у него цель обучения и есть цель жизни».

**И все же есть все основания утверждать, что подлинный триумф и признание идеи всеобщего и постоянного обучения получили лишь в конце XX века благодаря крайне благоприятному развитию тенденций и событий в более широком политическом, экономическом и социокультурном контексте.** Непрерывное образование, как и образование на протяжении всей жизни, обеспечивающие каждому человеку долгосрочные компетенции, позволяющие ему оставаться конкурентоспособным членом общества на протяжении

всего периода активной жизни, стали прямым выражением надежды общества на образование как на панацею, способную вывести из кризиса человеческую цивилизацию.

И если поначалу в документах ООН идея непрерывного образования включала в себя дошкольное и внешкольное образование, а также образование взрослых, то после 2000 года трактовка этого понятия стала более четкой и определенной, включающей в себя образование как единое целое, как последовательность и взаимосвязь всех его этапов на протяжении всей жизни человека. Иными словами, «непрерывное образование» есть единство и совокупность всего образовательного процесса на протяжении всей человеческой жизни. Эта концепция охватывает все аспекты образования, включает все его составляющие, причем это целое больше, чем сумма его составляющих. Не существует такого понятия, как самостоятельная «постоянная» часть образования, которая не была бы образованием на протяжении всей жизни.

**Отсюда основополагающий методологический вывод: непрерывное образование — это не образовательная система, а принцип, лежащий в основе всей ее организации, то есть главный системообразующий принцип, составляющий основу развития каждого из элементов этой системы.**

Непрерывное образование сегодня может рассматриваться как уникальный механизм выживания человека и общества в информационную эпоху, как важнейшая стратегическая задача модернизации образовательных систем. Решение этой задачи пока еще не имеет устоявшейся методологической платформы, хотя начиная с 2000 года теоретические и экспериментальные работы в этом направлении ведутся достаточно интенсивно. Только в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия», где с начала 90-х годов прошлого века ведется целенаправленная экспериментальная работа по созданию нового образовательного модуля непрерывного образования, за этот непродолжительный период издано несколько монографий и защищено около десятка кандидатских диссертаций по проблемам становления непрерывного образования [5; 6; 7; 8].

На фоне интенсивной теоретико-методологической работы развиваются определенные практики в виде новой образователь-

ной среды (дистантное образование) и новых форм образовательных учреждений (корпоративные университеты, образовательные комплексы и др.).

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. п. 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 [3].

**Именно такой учебно-научный комплекс – экспериментальная площадка Министерства образования и науки Украины – функционирует сегодня в Народной украинской академии, включая в себя в полном объеме все образовательные ступени:** детскую школу раннего развития, специализированную экономико-правовую школу-двенадцатилетку, гуманитарный университет, Центр последипломного и довузовского обучения, магистратуру, аспирантуру, докторантуру. Комплекс представляет собой одну из самых первых в Украине и наиболее завершенных моделей непрерывного образования. Опыт показывает, что в дальнейшем необходимо наращивать потенциал комплексов, искать новые, наиболее эффективные формы с тем, чтобы обеспечить развитие всех элементов системы непрерывного образования: базового профессионального образования, послевузовского образования специалистов, обучения в процессе работы, послевузовского образования преподавателей. При этом опережающее развитие должна получить система повышения квалификации преподавателей. Во взаимодействии все эти элементы формируют интегрированную систему непрерывного образования.

Таким образом, новые технологические, экономические и социально-политические условия, сформировавшие процессы глобализации образования, привели к смене образовательной

парадигмы, потребовали коренного пересмотра большинства наших представлений о традиционной образовательной практике, соответствующей социальному заказу, — подготовке специализированного, функционального человека. Содержание образования, где главной была идея о простоте мира и его подчинении причинным связям, открывающимся человеку в знаниях, пригодных для решения задач в стандартных ситуациях, все более противоречит условиям динамичности, нестабильности и неоднозначности мира. Нужны новые модели, ориентированные на творчество, деятельностное знание и высокие нравственные принципы. Отработка таких моделей должна лечь в основу подлинного реформирования образования в глобализирующемся мире. Сегодня очевидно для всех: **высшее образование находится в эпицентре глобализации**. Именно здесь формируется новое поколение профессионалов, которые будут принимать решения по всем ключевым вопросам политики, экономики, финансов, идеологии, образования и воспитания, общественных и естественных наук, культуры, информации и коммуникации, — другими словами, которые будут строить общество будущего. От них во многом будет зависеть реальное претворение в жизнь позитивных сторон глобализации и нейтрализация ее негативных последствий. Поэтому именно в сфере высшего образования предстоит внимательно изучать явление глобализации, его движущие силы, его последствия и пути воздействия на все связанные с ним процессы.

Предлагаемая читателю работа как раз и является одной из многочисленных попыток проанализировать и систематизировать основные направления воздействия процессов глобализации на образовательные системы, обосновать вывод о том, что именно глобализация выступает важнейшим фактором обновления образовательной парадигмы во всем мире.

Авторы монографии представляют ряд научных школ Народной украинской академии, на протяжении многих лет исследующих трансформационные процессы в мировом образовательном пространстве. Раздел I монографии подготовлен доктором ист. наук, проф. В. И. Астаховой, доктором ист. наук, проф. Е. В. Астаховой, доктором экон. наук, проф. Е. А. Довгаль,

доктором социол. наук, проф. Е. А. Подольской и доцентами В. В. Астаховым, М. В. Бирюковой, В. П. Козыренко, О. В. Лазаренко, Е. Г. Михайлевой, О. А. Филипповой, Н. Г. Чибисовой.

Раздел II – доктором филос. наук, проф. В. Ф. Сухиной, доцентами М. В. Бирюковой, Е. В. Бирченко, А. А. Гайковым, А. А. Перминовой, В. А. Подминогиным, Ж. Е. Потаповой.

Авторами III раздела являются доктор ист. наук, проф. Г. И. Костаков, доценты И. В. Головнева, Г. В. Довгаль, Т. В. Зверко, В. Н. Корниенко, И. А. Помазан, М. В. Удовенко.

### Литература

1. *Нечаев В. Я.* Параметры глобализации и факторы Болонского процесса / В. Я. Нечаев // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. Социология и политология. – 2004. – № 4. – С. 27–35.

2. *Декларация* министров образования государств-членов Группы восьми [Электронный ресурс] // G8: Рабочие встречи Summit 2006, 1–2 июня 2006 г. – Режим доступа: [http://www.g8russia.ru/page\\_work/](http://www.g8russia.ru/page_work/)

3. *Шаронова С. А.* Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства: Монография / С. А. Шаронова. – М., 2004. – 357 с.

4. *Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни: Всемир. докл. по образованию, 2000 г.* / М-во образования России. – [М.]: Изд-во ЮНЕСКО: Изд. Дом Магистр-Пресс, 2000. – 192 с.

5. *Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине: Монография* / Под общ. ред. В. И. Астаховой; Нар. укр. акад. – Х.: Изд-во НУА, 2006. – 299 с.

6. *Михайлева Е. Г.* Непрерывное образование как фактор развития интеллектуального потенциала украинского общества: Монография / Е. Г. Михайлева; Нар. укр. акад. – Х.: Изд-во НУА, 2005. – 141 с.

7. *Шанідзе Н. О.* Система безперервної освіти як чинник соціалізації особистості: Автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Н. О. Шанідзе; Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х., 2006. – 16 с.

8. *Топчій Т. В.* Інституціоналізація безперервної освіти в Україні: факторна обумовленість: Автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Т. В. Топчій; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2006. – 20 с.

# РАЗДЕЛ 1

## ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

### 1.1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ

Мировое хозяйство реализуется в бесконечном многообразии разнокачественных и разнонаправленных процессов, которые развертываются как во времени, так и в пространстве. Наука постоянно открывает все новые свойства мировой системы как целостности и многообразные виды мирохозяйственного взаимодействия на разных уровнях ее структурной организации. Усиление взаимозависимости и взаимообусловленности отдельных национальных рынков привело к тому, что они уже не воспринимаются как отдельные единицы, а все более предстают как единый мировой рынок. Впервые описал этот процесс и воспользовался понятием глобализации в 1981 году Дж. Маклин, призванный понять и дать объяснение историческому процессу усиления глобализации социальных отношений. Как специальный термин слово «глобальный» не встречалось в названиях научных работ, не считая нескольких нехарактерных случаев в конце 1960-х годов [7, с. 44–45].

В его современном смысле термин «глобализация» возник в середине 1980-х годов, и его воздействие на интеллектуальный климат последних десятилетий оказалось исключительно сильным. В начале 1990-х годов М. Уотерс, один из наиболее известных специалистов в этой области, отметил, что «подобно тому, как основным понятием 1980-х был постмодернизм, ключевой идеей 1990-х может стать глобализация, под которой мы понимаем переход человечества в третье тысячелетие» [10, с. 1]. Появление же самого термина связывают обычно с именем американского

социолога Р. Робертсона, который в 1983 г. использовал понятие *globality* в названии одной из своих статей, в 1985 г. дал толкование понятия *globalization*, а в 1992 г. изложил основы своей концепции в специальной книге [4; 5; 6].

Т. Левитт в 1983 г. обозначил этим термином феномен слияния рынков отдельных продуктов, производимых крупными транснациональными компаниями [2].

Вплоть до середины 1980-х годов потенциал развития и распространения теории глобализации был объективно ограничен тем, что западный мир находился в окружении экономических и политических оппонентов: коммунистические государства никак не могли быть представлены в виде субъекта глобализации, а азиатские конкуренты США и Западной Европы активно отвергали идею проникновения западных ценностей на Восток и ужесточили мировое экономическое противостояние. Резкое ослабление напряженности между Западом и коммунистическим блоком во второй половине 1980-х годов, первые признаки кризиса в Японии в 1989–1990 гг. и последовавший ренессанс западных экономик в начале 1990-х годов изменили отношение к идеям глобализации.

Помимо этого, стремление отразить новое качество мирового хозяйства привело исследователей к широкому использованию с конца 1980-х — начала 1990-х годов понятий «глобальность», «глобализация» и «глобальная экономика». Однако в научной (экономической, политологической и социологической) литературе нет единства взглядов. Различные позиции выдвигаются по всему спектру проблем: от понимания самого предмета исследования до терминологических предпочтений и расхождений в содержании.

#### **Определение понятия «глобализация»**

Множество смыслов данных понятий приводит к тому, что в развернувшихся сегодня дискуссиях появляется их многовариантное толкование вплоть до прямо противоположных определений. Можно согласиться с общей характеристикой понятия глобализации как качественно нового состояния мировой экономики [25, с. 5], как вектора (главной тенденции) мирового развития [19, с. 5], как формы перехода к новейшей

информационной цивилизации и т. п. Наиболее часто и, на наш взгляд, вполне обоснованно, глобализация рассматривается как этап процесса интернационализации хозяйственной жизни [13; 23; 27; 30].

В соответствии с концепцией интернационализации в основе формирования и развития мирового хозяйства лежит сложное диалектическое единство двух процессов. С одной стороны, с развитием производительных сил происходит неуклонное углубление разделения труда, постоянно выделяются и обособляются новые сферы хозяйственной деятельности, отрасли, подотрасли, виды производства. С другой стороны, столь же неуклонно происходит установление, укрепление и усложнение связей и взаимозависимостей между этими специализированными видами труда, сферами деятельности, отраслями и подотраслями — обобществление производства. Разделение труда и обобществление производства органически взаимосвязаны, обуславливают, предполагают и взаимодополняют друг друга. Каждый из этих процессов в свою очередь является сложным процессом, протекающим в различных формах. Они развертываются на разных уровнях экономической системы: микро-, макро-, мезо- и мегауровнях.

Действительно, развитие производительных сил всегда рассматривалось исходным моментом и главным фактором социально-экономического прогресса. В результате международной кооперации производства, развития международного разделения труда и международных экономических отношений в целом происходит усиление взаимосвязи и взаимозависимости национальных экономик, нормальное развитие которых невозможно без учета внешнего фактора. Данное явление принято называть интернационализацией хозяйственной жизни. Интернационализация — это усиление взаимосвязи и взаимозависимости экономик отдельных стран, влияние международных экономических отношений на национальные экономики, участие стран в мировом хозяйстве.

В целом интернационализацию мировой экономики следует рассматривать как последовательное развертывание международного разделения и кооперации труда, формирование



международных интеграционных объединений, объективно завершающаяся ее глобализацией. В основе этих процессов лежит развитие производительных сил. Оно является и их целью. Интернационализация экономики вполне вписывается в процесс глобализации, составляя его ядро, а сама глобализация представляет собой более высокую стадию интернационализации, ее дальнейшее развитие, когда долго накапливающиеся количественные изменения привели к качественному скачку.

Таким образом, глобализацию мировой экономики можно характеризовать как процесс усиления взаимозависимости и взаимовлияния различных сфер и процессов мировой экономики, выражающийся в постепенном превращении мирового хозяйства в единый рынок товаров, услуг, капитала, рабочей силы и знаний.

Процесс глобализации охватывает различные сферы мировой экономики, а именно:

- международную, мировую торговлю товарами, услугами, технологиями, объектами интеллектуальной собственности;
- движение факторов производства между странами (труда, рабочей силы, капитала, информации);
- международные финансово-кредитные и валютные операции (безвозмездное финансирование и помощь, кредиты и займы субъектов международных экономических отношений, операции с ценными бумагами, специальные финансовые механизмы и инструменты, операции с валютой);
- производственное, научно-техническое, технологическое, инжиниринговое и информационное сотрудничество.

Современная глобализация мировой экономики выражается в следующих процессах:

- углубление интернационализации, прежде всего, производства, а не обмена, как это имело место ранее. Интернационализация производства проявляется в том, что в создании конечного продукта в разных формах и на разных стадиях участвуют производители многих стран мира. Промежуточные товары и полуфабрикаты занимают все большую долю в мировой торговле и в межкорпоративных трансфертах. Институциональной формой интернационализации производства выступают ТНК;

- углубление интернационализации капитала, заключающееся в росте международного движения капитала между странами в виде прямых инвестиций (причем объемы прямых иностранных инвестиций растут быстрее, чем внешняя торговля и производство), интернационализации фондового рынка;

- глобализация производительных сил через обмен средствами производства и научно-техническими, технологическими знаниями, а также в форме международной специализации и кооперации, связывающих хозяйственные единицы в целостные производственно-потребительские системы; через производственное сотрудничество, международное перемещение производственных ресурсов;

- формирование глобальной материальной, информационной, организационно-экономической инфраструктуры, обеспечивающей осуществление международного сотрудничества;

- усиление интернационализации обмена на основе углубления международного разделения труда, возрастание масштабов и качественное изменение характера традиционной международной торговли овеществленными благами. Все более важным направлением сотрудничества становится сфера услуг, в том числе и образовательных, которая развивается быстрее сферы материального производства;

- увеличение масштабов международной миграции рабочей силы. Выходцы из относительно бедных стран находят применение в качестве неквалифицированной или малоквалифицированной рабочей силы в развитых странах. В то же время современные телекоммуникационные технологии открывают новые возможности в этой области и позволяют безболезненно ограничить иммиграционные процессы;

- растущая интернационализация воздействия производства и потребления на окружающую среду, что вызывает рост потребности в международном сотрудничестве, направленном на решение глобальных проблем современности.

Глобализация, так же как и международная экономическая интеграция, — многоуровневое явление, затрагивающее:

- отдельные компании (микроуровень);
- региональную, национальную экономику (макроуровень);

- товарные, финансовые и валютные рынки, рынки труда (мезоуровень);
- мировую экономику в целом (мегауровень).

На микроэкономическом уровне глобализация проявляется в расширении деятельности компаний за пределы внутреннего рынка. Компании вынуждены мыслить в глобальных категориях покупателей, технологий, издержек, поставок, стратегических альянсов и конкурентов.

На макроэкономическом уровне глобализация проявляется в стремлении государств и интеграционных объединений к экономической активности вне своих границ за счет либерализации торговли и т. п. Кроме того, процессы глобализации охватывают межгосударственные согласованные меры по целенаправленному формированию мирохозяйственного рыночного пространства в крупных регионах мира. Настоятельной потребностью становится формирование единого глобального мирового экономического, правового, информационного, культурного пространства, создание единого рынка товаров и услуг, капиталов, рабочей силы, экономическое сближение и объединение отдельных стран в единый мировой хозяйственный комплекс.

Правда, вероятнее всего, по-настоящему глобальный рынок по самым разнообразным политическим причинам может вообще не состояться. Универсализация режимов хозяйствования в различных странах пока не привела к созданию однородной хозяйственной среды, единого экономического пространства. Мировая экономика сегодня представляет собой полицентрическую структуру, охватывающую 185 национально-государственных образований, развитие которых протекает неравномерно. Параллельно сосуществуют два мира: международная и самодостаточная экономика, один из которых (самодостаточная экономика) постепенно сокращается в размерах и значимости в мировом хозяйстве. Взаимосвязи и взаимозависимости между частями этой структуры асимметричны, разные группы стран втянуты в мировые интеграционные процессы в неодинаковой степени и далеко не на равных.

В этой связи упорядочение понятийного ряда, раскрытие экономического содержания того или иного явления — это не только

и не столько чисто академическая проблема, но и моделирование исследовательской программы, создание научной базы для долгосрочных программ развития, а также практической деятельности.

Даже беглый взгляд на различные интерпретации понятия «глобализация» позволяет сделать вывод, что расхождения в понимании данной экономической категории связаны не только и не столько с концептуальными установками (исходными предпосылками, аксиоматикой, методологией) различных экономических школ и направлений. Существуют определенные методологические трудности в исследовании данного социально-экономического явления. Различное понимание и описание процесса глобализации, на наш взгляд, связано с методологическим парадоксом, возникающим в связи с семантикой слова «глобальный». Понятие «глобальный» (франц. global – всеобщий, от лат. globus – шар) имеет, как минимум, два значения. Во-первых, оно означает «всемирный, охватывающий весь земной шар», во-вторых, – «всесторонний, полный, всеобщий, универсальный». Каждое из этих значений дает определенную характеристику современной мирохозяйственной системе.

Так, всемирный характер взаимодействия хозяйствующих субъектов проявился еще в конце XIX – начале XX века, но, характеризуя современный период, нужно отметить, что к традиционным факторам интернационализации присоединяются новые. Среди них – необходимость объединения усилий стран для осуществления крупных проектов в области космической техники, создания мировой экономической инфраструктуры, стандартизации производства, образования, транспорта и связи и т. д. Очевидным проявлением глобализации является возникновение глобальных (общемировых) проблем. Происходит ускоренный рост объемов международных торговых, финансовых и инвестиционных потоков. Все эти характеристики процесса глобализации фиксируют развитие, которое можно назвать количественным: больше, быстрее, точнее, мощнее. Однако вряд ли проявится таким образом сущность нового состояния мирохозяйственной системы, ее новое качество.

Второе значение понятия «глобальный» – всеобщность, универсальность – также характеризует мирохозяйственную целостность

односторонне. На нашей планете 5,7 млрд человек живут в странах с рыночной экономикой [11]. С распадом СССР и началом структурных преобразований в странах с центрально-управляемой экономикой происходит рост гомогенности в мировом развитии с точки зрения всеобщности рыночных принципов ведения хозяйства; усиливается единообразие на страновом и международном уровнях; имеют место унификация и универсализация по мере снижения разнообразия; формируется социально-экономическая среда в отдельных странах, регионах, в мире в целом, функционирующая на базе ряда общих принципов, правил, одинаково воспринимаемых ценностей, некоторых общих целей.

Однако очевидно, что в процессе глобализации помимо универсальных (глобальных) тенденций, проявляющихся в росте гомогенности в мировом развитии, реализуется и другая тенденция — локальная, что находит выражение в «парадоксе Нейсбитта»: «Чем выше уровень глобализации экономики, тем сильнее ее мельчайшие участники» [3]. С одной стороны, отмечается движение к социально-политической независимости и самоуправлению, с другой — к формированию региональных альянсов. Следовательно, парадокс глобализации состоит в том, что чем богаче и крепче внутренние связи общества, чем выше степень его экономической и социальной консолидации и чем полнее реализуются его внутренние ресурсы, тем успешнее оно способно использовать преимущества интеграционных связей и адаптироваться к условиям глобального рынка.

Множество исследований свидетельствует о многообразии национальных моделей [18; 26]. Действующие локальные тенденции способствуют разнообразию культур, норм поведения, а также росту различий в уровне и образе жизни. При этом учитываются экономические и неэкономические факторы: природные, геопространственные, социальные, культурные, политические, правовые, исторические, этические и т. п. В глобализирующейся мировой экономике существует мощная тенденция, противодействующая возрастающей гомогенизации. Это — реакция против единообразия, желание сохранить уникальность собственной культуры и языка, противодействие инородному влиянию.

Мирохозяйственное взаимодействие последнего десятилетия показывает, что формируется среда, характеризующаяся сильным давлением и глобальных, и локальных сил. Для того чтобы описать данную ситуацию, некоторые авторы даже используют неологизм «глокальный» [20, с. 13], который очень точно передает суть этой наиболее сложной ситуации, требующей сочетания определенной централизации, координации с локальными экономическими интересами, сохранением самостоятельности и автономии деятельности отдельных структур. Стратегия развития в данной среде сочетает преодоление локальных особенностей и одновременную адаптацию к ним там, где это необходимо («мыслить глобально, действовать локально»).

Анализ двойственности качественной определенности мирохозяйственной среды позволяет выявить гносеологические факторы, обуславливающие расхождение между методологическими декларациями и фактической методологией при исследовании процесса глобализации. Глобализация в данном понимании акцентирует внимание на универсальных моментах и на общемировом характере взаимодействия. В качестве гносеологического уровня исследования берется более высокий по сравнению с мегаэкономическим — глобалистский уровень исследования, интегрирующий социальную, политическую, экономическую, культурно-цивилизационную системы наиболее развитых стран мира. Этот интегративный слой и представляет собой своего рода совокупного носителя глобализации. Абсолютизация этого глобалистского уровня приводит к возникновению антиномий целостности. Происходит подмена целого частью, что проявляется в том, что глобальное (общемировое) видение, глобальная стратегия фактически становятся локальными, ориентированными не на весь мир, а на развитые страны, в результате чего происходит персонификация центра. Персонифицированный центр, подменяя собой глобальное целое, подавляет другие части, что ведет к обесцениванию локальных (в том числе национальных) особенностей. На основе этого возникают достаточно широкие замкнутые социально-экономические пространства, в рамках которых происходит снятие каких-либо препятствий для международного обмена. Формируются как бы острова интеграции с преферен-

циальным режимом для субъектов, входящих в данную группировку. Регионализация является результатом сочетания социальных, экономических, политических, психологических, геостратегических факторов. Используемая методологическая база при исследовании процесса глобализации является опосредующим звеном, объясняющим, как происходит искажение реальных мирохозяйственных отношений. В этом смысле можно согласиться с В. Иноземцевым в том, что глобализация является «теоретической конструкцией, призванной отразить формирования однополюсного мира, причем в качестве справедливого, если не идеального, мирового порядка» [20, с. 592].

В ведущихся дискуссиях глобализация часто выступает как неизбежная и всеобъемлющая сила, оказывающая давление на мирохозяйственные субъекты в сторону их адаптации ко всеобщим требованиям или навязывающая систему всеобщих ценностных ориентаций и нормативных установок. Идея глобализации часто увязывается с представлениями о всеобъемлющей конвергенции ценностей, правовых норм и институтов. А вместе с тем современному миру присущи не только глобализация, но и растущее многообразие, полифония экономического и социокультурного мира.

На основе подобного единства качественной и количественной определенности глобализации формируются различные научные подходы к ее исследованию. В рамках так называемого эссенциального подхода к исследованию процесса глобализации имеет место поиск сущности уже существующего данного социально-экономического явления. Исследователи пытаются выявить то общее и единичное, что наиболее характерно для него.

#### **Сущностные характеристики глобализации**

В рамках этого подхода в зависимости от конкретного предмета изучения и специализации исследователя различаются сущностные характеристики глобализации [17; 21]: большинство авторов делают акцент на экономическом содержании процесса глобализации; некоторые авторы более широко трактуют понятие «глобализация», рассматривая ее культурно-идеологический («ментальный»), религиозный, территориальный, экономический, информационно-коммуникативный,

этнический аспекты; отдельные исследователи акцентируют внимание на экологической доминанте, выделяя глобальные изменения окружающей среды и их последствия (включая и социокультурные).

В связи с тем, что экономические процессы не изолированы от неэкономических (социальных, политических, культурных, правовых, этических, религиозных и т. п.), на процесс глобализации влияет система формальных и неформальных институтов — норм и ограничений, поэтому процесс глобализации протекает, по крайней мере, на трех уровнях: экономическом, политическом, социальном. Наряду с державами-гегемонами и их ТНК ведущие международные экономические организации постепенно превращаются в центры формирования институционально-правового каркаса нового мирового порядка. Их деятельность все больше взаимоувязывается: ее идеолого-пропагандистское обеспечение осуществляется высококонцентрированными группами средств массовой информации. Таким образом, глобализация — это не только объективно обусловленный, но и институционально оформленный, сознательно регулируемый процесс. Он возникает на базе интенсивного развития всех хозяйственных взаимосвязей при активной регулирующей роли международных организаций и отдельных национальных государств как центров принятия мирохозяйственных решений.

В связи с этим возникает еще одна методологическая сложность исследования данного социально-экономического явления. Исследование этого процесса как многогранной и многоуровневой системы обуславливает необходимость изучения широкого круга вопросов социально-экономического, правового, институционального и организационного характера. Подобный подход основан на понимании общественной формы движения как единства объективного содержания и субъективной деятельности людей. При этом взаимосвязь экономического момента глобализации с сопредельными явлениями и отношениями представляет собой не внешний фактор, а органическую и самоценную часть единой системы.

Несмотря на различные интерпретации понятия «глобализация», в рамках эссенциального подхода все исследователи обра-



щают внимание на следующее. Процесс глобализации приводит к взаимопроникновению и взаимопереплетению национальных экономик. Мировая экономика характеризуется таким уровнем целостности, когда отношения ее подсистем, элементов и субъектов определяются взаимозависимостью, взаимопроникновением, взаимообусловленностью, взаимосвязью, взаимодействием.

В основе эволюционного подхода к исследованию процесса глобализации лежит генезис международного разделения труда. Конечно, генезис, эволюция и динамика развития мирового хозяйства являются ключом к пониманию современных процессов. Поэтому для того чтобы выявить особенности глобализации, необходимо исследовать, в каких формах и как осуществляется процесс формирования мирохозяйственной целостности.

Правда, и в рамках эволюционного подхода отсутствует единство взглядов. Например, многие исследователи считают, что глобализация — это процесс, идущий с ранних стадий развития цивилизаций («обмен людьми и продуктами культуры — навыками и техническими средствами, растениями и животными — создал человечество»), поэтому глобальные процессы идут давно, однако до периода великих географических открытий глобализация носила вялотекущий характер [22, с. 67]. Другие исследователи относят возникновение глобализации ко временам так называемого «долгого XVI века» (время «великого прорыва») [15].

На наш взгляд, вряд ли целесообразно так далеко относить процесс глобализации, поскольку в то время имели место совершенно другие процессы, качественно отличные от современных. В период примерно с середины XVI в., в соответствии с так называемой миросистемной концепцией историка и экономиста И. Валлерстайна, происходит переход от крупных империй с их внутренним хозяйственным циклом к системе национальных государств в рамках «мира-экономики» [8; 9]. Вплоть до XVI в. хозяйственный процесс воспринимался как внутренний, от результатов которого зависела мощь государства. Примерно с конца XV века в Европе начала создаваться совершенно иная ситуация. Индустриальная система развивалась как мировое явление с ориентацией на безграничное хозяйственное пространство.

В связи с этим, по нашему мнению, следует существенно приблизить к нашему времени зарождение процесса глобализации. Протоглобализацией (подготовительным периодом) можно считать конец XIX – начало XX в. Согласно И. Валлерстайну, к этому времени европейский мир-экономика расширил свою сферу и принял планетарный масштаб, т. е. имела место планетизация, или мировизация. Ф. Бродель связывает конец XIX – начало XX века с переходом от ориентации на локальное, национально-государственное мироустройство к политике, учитывающей общемировой характер протекающих процессов [15]. Однако как бы ни называли различные авторы данный период и происходившие процессы, все они акцентируют внимание на образовании мирового хозяйства: весь мир превратился в один хозяйственный организм, разделенный на сферы влияния между великими державами.

И действительно, важнейшим моментом реальной интернационализации является оформление мирового хозяйства как целостной системы. Национальные хозяйства «смыкаются». Мировое хозяйство сложилось как сумма, так называемая механическая целостность национальных хозяйств, основанная на сходстве частей, а в процессе его эволюции возникла органическая целостность мирового хозяйства, основанная на их различиях, дифференцированности. Органическая целостность сменяет механическую, причиной чего является рост ее плотности. Конец 1980-х – начало 1990-х гг. является рубежом, обозначившим становление нового органического качества мирохозяйственной целостности – реального процесса глобализации мировой экономики [16; 28; 29; 31].

Любой из вышеназванных научных подходов к исследованию глобализации (как эссенциальный, так и эволюционный) имеет свои достоинства и недостатки. Каждый из них характеризует определенный срез, одну сторону объекта исследования. Все они (каждый в отдельности и все в совокупности) позволяют представить процесс глобализации как сложную, многогранную систему. Любой составляющий ее компонент при ближайшем рассмотрении оказывается системой со своими собственными

элементами и связями. Многие из них одновременно являются элементами других системных образований.

В связи с этим возникает следующая методологическая сложность исследования данного социально-экономического явления. Процесс глобализации представляет собой чрезвычайно сложный объект познания. Поэтому необходимо рассматривать всю систему разнокачественных связей – структурных, генетических, связей субординации, управления, учитывать большое число объектов и т. п. С одной стороны, надо представить всю систему в целом как развивающийся и изменяющийся объект, его единство и качественное разнообразие одновременно. С другой стороны, исследование взаимного влияния различных структур и элементов национальных хозяйств друг на друга должно совершаться по многим линиям и в несколько этапов, т. е. много-ступенчато и многомерно, структурно, функционально и каузально одновременно.

Следующая методологическая сложность исследования процесса глобализации связана с чрезвычайной пластичностью и динамичностью мирохозяйственной среды конца XX – начала XXI века. За все XX ст. мировое производство выросло с 2,3 трлн долл. в 1900 г. до 39 трлн долл. в 1999 г., увеличившись в 17 раз, а средний доход на душу населения поднялся с 1500 до 6600 долл., т. е. вырос более чем в 4 раза, причем основная часть прироста производства и дохода приходилась на последнее десятилетие столетия. Рост мирового производства всего лишь за 4 года – с 1995 по 1999 год – превысил его рост за 10 тыс. лет (с появления земледелия и вплоть до 1900 г.). А рост мировой экономики за один только 1999 г. был заметно выше, чем за все годы XVII ст. По прогнозам Всемирного банка, развитие мирового хозяйства и в начале XXI ст. будет оставаться очень динамичным: оно будет развиваться по тем или иным своим параметрам под влиянием множества факторов, эволюционируют и его составляющие, особенно объем мировой торговли, темпы роста которого за период с 1998 по 2008 год по прогнозным оценкам более чем в 3 раза превысят темпы роста за этот же период мирового производства. Это обусловлено, с одной стороны, универсальными возможно-

стями современных технологий, а с другой — повышением уровня целостности мирового хозяйства [12].

В этих условиях становится все более ярко выраженным определенное запаздывание в развитии теории и методологии основ мирохозяйственного взаимодействия по сравнению со временем возникновения соответствующих проблем. Происходит быстрое обесценивание опыта и усложнение проблем, что связано с возникновением принципиально новых задач и нарастанием их множественности, сопряженной с взаимозависимостью всех субъектов. Повышается вероятность стратегических неожиданностей. При этом следует учитывать, что в соответствии с концепцией гиперконкуренции нормой является не равновесное состояние, а непрерывная ломка тенденций во всех областях и сферах мирохозяйственного взаимодействия.

Несмотря на многогранность и многоаспектность процесса глобализации, разнообразие его характеристик и определений, ее общим проявлением следует считать усиливающуюся зависимость национальных экономик от деятельности глобализованного ядра, которое включает в себя финансовые рынки, международную торговлю, транснациональное производство, в определенной степени науку, технологию и соответствующие виды труда. В целом, на наш взгляд, можно определить современную мировую экономику как таковую, основные структурные компоненты которой обладают институциональной, организационной и технологической способностью действовать как целостность в общемировом масштабе.

Усиление взаимозависимости и взаимодействия всех сфер и составляющих международных экономических отношений является необходимым условием процесса глобализации. Ускоренно растут объемы международных потоков товаров и услуг, капитала, рабочей силы. По оценкам Всемирной торговой организации (ВТО), в последние годы темпы роста мировой торговли существенно превышали темпы роста мирового производства — среднегодовой темп роста мирового экспорта в целом за период с 1948 по 2005 год составил 7%, а темп роста мирового производства — 4%. Суммарный объем непогашенных международных долговых обязательств вырос с 2024 млрд долл. в 1993 г.

до 5580 млрд долл. в 2005 г. В 2005 г. объем прямых иностранных инвестиций, вложенных в мировую экономику, составил 1,3 трлн долл. Общая сумма накопленных в мире прямых иностранных инвестиций превысила 5 трлн долл., увеличившись в 10 раз по сравнению с 1980 г. [12]. Беспрецедентны масштабы международной миграции населения. Численность мигрантов с 1950-х годов увеличилась более чем в два раза. Сегодня сформировалась своеобразная «нация мигрантов». По данным официальной статистики, в настоящее время более 120 млн иностранных граждан (более 2% мировой рабочей силы) трудятся в других странах [1, с. 44–46].

Новое качество мировой экономики связано и с изменением модели внешнеэкономических связей. Для начальных этапов развития мирового хозяйства была характерна торговая (торгово-посредническая) модель [24, с. 220–222]. Этой модели был свойственен поиск абсолютных и относительных преимуществ в международном обмене. Однако постоянное присутствие в хозяйственной жизни мирового начала, как и постоянная реализация тех или иных мирохозяйственных связей, еще не свидетельствуют о становлении мирохозяйственной системы как внутренне обусловленной воспроизводственной целостности, имеющей своей предпосылкой глубокие качественные изменения в мирохозяйственном взаимодействии. Условием нормального воспроизводства является уже не только внутринациональный обмен деятельностью, но и мирохозяйственное взаимодействие. Это определенный этап формирования мирохозяйственной целостности, когда целое начинает развиваться на своей собственной основе. Компоненты этого целого, будучи продуктом его развития, не могут быть выделены из него как внешне обособленные части без утраты их новой природы.

Становление производственно-инвестиционной модели внешнеэкономических связей, основанной на сложившемся международном разделении труда, приходится на конец XIX – начало XX века. В рамках этой модели, с одной стороны, происходит усиление целостности мирохозяйственной системы, а с другой – имеет место структурная перестройка внутри данной целостности (передел мира, сфер влияния, консолидация и распад

противостоящих социально-экономических систем, их единоборство и т. п.). Мирохозяйственная система как целостность реализует свою способность к саморазвитию, проходя последовательные этапы усложнения и дифференциации. Все это дало синергетический эффект, заключающийся в том, что результативность общественного производства в масштабах мировой системы оказалась выше, чем сумма его результатов в пределах автономно функционирующих национальных хозяйственных комплексов, входящих в эту систему. Сочетание отраслевой и географической, страновой диверсификации создало возможность максимально использовать экономию на масштабе производства, экономию за счет стандартизации, многофункционального использования факторов производства, а также за счет сглаживания последствий конъюнктурного изменения спроса, динамики заработной платы, изменений валютных курсов и т. п.

Однако примерно с конца 1980-х гг. начинается переход к новой модели мирохозяйственных связей, характерной для процесса реальной глобализации мировой экономики, — информационно-инновационной модели, основанной на знании (*knowledge-based model*). Материальной базой этого перехода стало коренное изменение технологического способа производства, ядром которого являются информатика, ресурсосберегающие и другие наукоемкие технологии.

В рамках этой модели наука и образование становятся главным и непосредственным источником экономического роста, важнейшим ресурсом и фактором производства, формируется высшая форма международного разделения труда — международное технологическое разделение труда (МТРТ).

Сказать, что МТРТ есть своеобразный синтез, симбиоз, сращивание межнационального и межфирменного разделения труда, явно недостаточно. Международное технологическое разделение труда — продукт одновременно и научно-технической революции, и процесса глобализации, одно из их проявлений во внешнеэкономической сфере. Специализация отдельных фирм и стран на постоянном генерировании новейших научных, технических, технологических идей, решений, приемов труда и т. д., постепенное сращивание науки с производством не только

по территориальному, производственно-кооперативному признаку, но и на базе растягивания технологических цепей и вынесения их звеньев за национальные рамки составляют основу международного технологического разделения труда. Только мирохозяйственная среда с ее высочайшей концентрацией производственного, научного и организационного потенциалов способна наладить четкую работу конвейера по воплощению в жизнь новейших технических идей — от заказа на генерацию необходимых идей до их воплощения в материально-вещественную оболочку. При этом всемирный технологический конвейер поставляет не голую идею, а целый пакет сопряженных с ней элементов, создающих экономические условия для ее оптимального развития и практического воплощения: адекватные новейшей идее решения в области организации труда, управления, набор необходимых отраслевых и межотраслевых производственных связей, основных и прикладных научных направлений в развитии идеи и т. п.

Переход к информационно-инновационной модели мирохозяйственного взаимодействия происходит одновременно с переходом в развитых странах от индустриальной эпохи к новой общественной системе. Наиболее часто в процессе теоретического осмысления новой реальности складывающаяся система получает следующие наименования: постиндустриальное общество (Д. Белл, А. Турен), постэкономическое общество (В. Иноземцев), технотронная эра (З. Бжезинский), информационное общество, постмодернистская эра (А. Этциони), цивилизация третьей волны и др.

Развитие электронных средств информации, спутниковой и кабельной связи, включая всемирную сеть Интернет, привело к формированию общемирового информационного (телекоммуникационного), финансового, экономического пространства, правда, с различной степенью завершенности. В результате все секторы и сегменты мирового хозяйства и все страны мира так или иначе с большей или меньшей степенью интенсивности «втягиваются» в это единое экономическое пространство. При этом одновременно происходит и переход функционирования различных рынков в так называемый режим реального времени. Международный обмен научно-техническими знаниями, купля-продажа новых технологий, торговля патентами, лицензиями

и ноу-хау, а также другими видами услуг научно-технического характера превратились в бурно развивающиеся секторы мировой экономики. НТР существенно приумножила число отраслей, которые организованы в интернациональном масштабе. Эффективное использование в них капитала требует крупных масштабов производства, емких рынков, разнообразных источников мобилизации капитала и научно-технических знаний.

Таким образом, новое качество мирового хозяйства связано с изменением роли международных факторов в функционировании национальной экономики. Сегодня, как никогда прежде, проблемы национальных хозяйств связаны с международным контекстом. Роль мировой экономики уже не вмещается в формулу обратного влияния мирохозяйственных процессов на национальное социально-экономическое развитие, а превращается в мощный фактор, детерминирующий направление движения общества в целом.

### Литература

1. *Globalization, Growth and Poverty.* – Washington (D.C.): World Bank. – 2002. – 273 p.
2. *Levitt Th.* Globalization of Markets / Th. Levitt // Harvard Business Review. – 1983. – Vol. 61. – P. 12–24.
3. *Naisbitt J.* Global Paradox / J. Naisbitt. – N.Y., 1994. – 176 p.
4. *Robertson R.* Globalization / R. Robertson. – London, 1992. – 613 p.
5. *Robertson R.* Interpreting Globality / R. Robertson // World Realities and International Studies / Ed. R. Robertson. – New York: Glenside, 1983. – 276 p.
6. *Robertson R.* Relativization Societies: Modern Religion and Globalization / R. Robertson; Eds: Robbins T., Shepherd W., McBride J. – Chicago, 1985. – 408 p.
7. *Scholte J. A.* Beyond Buzzword / J. A. Scholte. – New York: John Wiley and Sons, 1969. – 173 p.
8. *Wallerstein I.* Modern World-System – 1 / I. Wallerstein. – San Diego, 1974. – 678 p.
9. *Wallerstein I.* Modern World-System–2: Mercantilism and Consolidation European World-Economy, 1600–1750 / I. Wallerstein . – New York, 1980. – 752 p.
10. *Waters M.* Globalization / M. Waters. – London; New York, 1995. – 154 p.



11. *Wolfensohn* calls for international commitment to build new global development architecture // IMF Survey. – 2000. – 11 October. – P. 3–4.
12. *World Trade Slows Sharply in 2001 Amid Uncertain International Situation*. – Geneva, 2001. – 35 p. – (WTO News: 2001 Press Releases. – Press/ 249).
13. *Білорус О.* Глобалізація і нова парадигма глобального постіндустріального розвитку / О. Білорус // Екон. часоп.—XXI. – 2002. – № 10. – С. 3–7.
14. *Брок Д.* Экономика и государство в эпоху глобализации: От национальных экономик к глобализированному мировому хозяйству / Д. Брок // Politekonom. – 1997. – № 3. – С. 27–34.
15. *Бродель Ф.* Динамика капитализма / Ф. Бродель; Пер. с фр. В. Колесникова. – Смоленск: Полиграмма, 1993. – 125 с.
16. *Бутенко А. П.* Глобализация: сущность и современные проблемы / А. П. Бутенко / Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 3. – С. 3–18.
17. *Герст П.* Сумніви в глобалізації. Міжнародна економіка і можливості керування / П. Герст, Г. Томпсон [Пер. з англ.]. – К., 2002. – 310 с.
18. *Глобализация: контуры XXI века: Реф. сб.* / РАН. ИНИОН. Центр науч.-информ. исслед. глоб. и регион. пробл. отд. Вост. Европы; Редкол. вып.: Ю. И. Игрицкий, П. В. Маликовский и др. – М., 2002.– Вып. 401. – 262 с. – (Сер.: Глоб. пробл. современности).
19. *Долгов С. И.* Глобализация экономики: новое слово или новое явление? / С. И. Долгов. – М.: Экономика, 1998. – 112 с.
20. *Иноземцев В. Л.* Расколота цивилизация / В. Л. Иноземцев. – М., 1999. – 724 с.
21. *Иноземцев В.* Открытое общество с закрытыми границами / В. Иноземцев // НГ-Сценарии. – 2001. – 10 июня (№ 248). – С. 14–19.
22. *Кара-Мурза С. Г.* Россия в «глобализирующемся» мире // Актуальное обществоведение / С. Г. Кара-Мурза; Под ред. Ю. М. Осипова и др. – Т. 1: Концептуальный поиск. – М.; Кострома, 2001. – 375 с.
23. *Клочко В. П.* Глобалізація та її вплив на країни з перехідною економікою / В. П. Клочко // Економіка України. – 2001. – № 10. – С. 51–58.
24. *Кочетов Э. Г.* Глобалистика как геэкономика, как реальность, как мироздание: Новый ренессанс – истоки и принципы его построения, фундаментальные опоры, теоретический и методологический каркас / Э. Г. Кочетов. – М.: ПРОГРЕСС, 2002. – 704 с. – (Сер. «За нашу и Вашу безопасность»: Прил. к журн. «Безопасность Евразии»).
25. *Поспелов В. К.* Глобализация мирового хозяйства и проблемы российской экономики / В. К. Поспелов. – М.: Экономика, 2003. – 203 с.

26. *Современные теории глобализации: экономические очерки* / Гос. ун-т упр.; Под ред. Б. А. Денисова. — М., 2002. — 185 с.

27. *Соскін О. Глобалізація та економічні проблеми, які вона породжує. Український вимір* / О. Соскін / Екон. часоп.—XXI. — 2002. — № 10. — С. 8–10.

28. *Філіпенко А. С. Цивілізаційні виміри економічного розвитку* / А. С. Філіпенко. — К., 2002. — 250 с.

29. *Черковец О. Глобалізація співробітництва або конкуренції?* / О. Черковец // Економист. — 2002. — № 10. — С. 3–8.

30. *Чухно А. А. Формування нової постіндустріальної парадигми економічної теорії та її значення для пізнання сучасного глобального світу* / А. А. Чухно // Економіка і упр. — 2002. — № 4. — С. 5–16.

31. *Шишков Ю. В. Глобалізація економіки — продукт індустріалізації та інформатизації соціума* / Ю. В. Шишков // Общественные науки и современность. — 2002. — № 3. — С. 146–160.

## **1.2. ГЛОБАЛЬНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СИТУАЦИИ ПОСТМОДЕРНИЗМА**

В современном мире время под действием крупномасштабных процессов, затрагивающих все человечество в целом, общество претерпевает грандиозные метаморфозы. Причину подобных трансформаций многие исследователи усматривают в феномене глобализации. Глобализация рассматривается, в основном, с двух главных позиций:

1) *как сквозная характеристика любой сферы общества или социально значимого процесса* (например, тесная интеграция экономической сферы любого общества в мировую экономику, размытие национальных границ и миграция духовных ценностей);

2) *как самостоятельная сущность*, формирующая собственные структуры, институты, механизмы и социальные последствия (всемирные банки, транснациональные корпорации, международные культурные инициативы, движения, фонды и гранты).

Как отмечают Э. Гидденс, М. Кастельс, Ф. Феррароти, И. Валлерстайн, глобализация предполагает совершенно новое

отношение к пространству и времени [2; 8; 23]. По мнению Маргарет Арчер, глобализация — это процесс, который приводит к охватывающему весь мир связыванию структур, культур и институтов; по ее мнению, глобализация означает, что на сегодняшний день общества не являются больше первичными единицами анализа [19, с. 133]. М. Олброу доказывает, что общества следует рассматривать лишь как систему в окружении других систем и, таким образом, как подсистему мирового сообщества [18, с. 9–11].

В поле зрения макросоциологии оказалась и модель глобальной культуры (М. Феверстоун, М. Маклюэн), включающая потребительство, «американизацию», «макдонализацию» и пр., а также идею «глоболоказма». Глобализация на социальном уровне вызывает нарастание «иррациональных волн», сбои непрерывности, поступательности и повторяемости в историческом процессе.

Однако глобализация процессов — это не только их повсеместность, не только то, что они охватывают весь земной шар. Глобализация связана, прежде всего, с интерпретацией всей общественной деятельности на Земле, которая означает, что в современную эпоху все человечество входит в единую систему социально-культурных, экономических, политических и иных связей, взаимодействия и отношений. Таким образом, в современную эпоху по сравнению с прошлыми историческими эпохами неизмеримо возросло общепланетарное единство человечества, которое представляет собой принципиально новую суперсистему.

### **Причины глобальных трансформаций**

Процесс глобализации — *объективное и закономерное явление* в истории человечества, ведь мир движется в направлении усиления его целостности во всех сферах функционирования. Объективность глобализации характеризуется вовлеченностью всех людей, независимо от их воли, в этот процесс. Глобализация обычно представлена определенными авангардными силами и оставляет значительную часть людей «на обочине» современной цивилизации, но она в одинаковой степени влияет на всех — успешных в ней и неуспешных.

Среди основных причин явления глобализации можно назвать *ускорение темпов общественного развития* современного мира

и его тенденцию к *целостности*, что требует особенного напряжения, поиска внутренних резервов поступательного развития, нового уровня концентрации усилий, координации всех составляющих явления, чрезвычайной саморегуляции и организации.

Другой характеристикой этого процесса является *движение к целостному функционированию явления* как нераздельного, нерасчлененного. Целостность — фундаментальная характеристика сложной системы, и вместе с тем она является критерием ее развитости. При этом явление выступает как внутренне противоречивое, где различные его составляющие пребывают в состоянии конкуренции, взаимообогащения.

Особенно важной характеристикой целостности является строгая *подчиненность всей системы (явления, предмета) определенной доминанте*. Благодаря этому система и выступает как разнообразное единство всех ее проявлений. Во внутренней подчиненности целостного явления проявляется факт ее целеустремленности, определенной направленности. Факт целостного развития того или иного явления — показатель актуальности потенциально продуктивных вариантов дальнейшего развития этого явления и проблемы выбора.

Противоречия современного мира имеют неодинаковую природу и масштабы своего проявления: одни из них — результат мировой политики, другие появились в результате научно-технической революции, хозяйственной деятельности человека — но все они должны решаться совместными усилиями. Глобализация и является тем кульминационным этапом в истории, который сегодня фокусирует эти проблемы. В явлении глобализации крайне обострена общецивилизационная потребность разумного, справедливого и толерантного решения стоящих перед человечеством проблем.

Глобализация представляет собой сложный, противоречивый процесс социальных преобразований, в котором можно выделить такие основные черты:

— *всеобщность изменений*. Глобализация пронизывает все уровни социальной структуры и проникает во все социальные слои, которые перестают быть замкнутыми в себе; формирует сетевые структуры общения, поддержки и социального контроля.

Все становится быстротечным, изменяющимся и приобретает преходящий характер. В связи с этим образуются новые ценности, связанные с изменчивостью, «гибкостью», «пластичностью» реальности;

– *разрушение организационных основ социальной структуры, ее децентрализация.* Охватив все социальные структуры, глобализация приобретает статус высшей нормативной ценности. Все старое отбрасывается, а все новое осознанно считается лучшим. Теперь локальным структурам не нужно проходить все ступени вертикальной иерархии, чтобы выйти на общемировой уровень. Значимость вертикальной иерархии снижается, а, наоборот, усиливается горизонтальная подвижность, способствующая культурной глобализации. Локальные структуры могут сохранить себя только в том случае, если успешно формируются сетевые связи, способствующие глобализации на своем уровне;

– *смещение культур.* Глобализация меняет представления людей о культуре как о чем-то унаследованном из прошлых времен, от предыдущих поколений, или о том, что спускается «сверху». В современных условиях культура становится результатом смешения глобальных и региональных форм, нестабильных и противоречивых по сравнению с традиционными формами культуры;

– *ослабление национально-государственного фактора.* Глобализация подрывает национальные структуры на всех уровнях их проявления: государственном, национально-этническом, личном. Однако сам национально-государственный фактор сохраняется (в виде национальных государств, национальных правительств, национальных культур и т. п.), но он перестает быть определяющим. Социальные общности объединяются, создают свои горизонтальные структуры;

– *переход к новому типу рациональности.* Глобализация несет с собой новую нормативно-теоретическую парадигму, что, с одной стороны, допускает свободу многообразия и в силу этого находит свое воплощение в теории «мультикультурализма», в основу которого положен принцип мозаичности культур разных социальных групп, а с другой стороны, — диктует свои правила вне зависимости от субъективного желания ее участников. Глобализация несет

гомогенизацию мирового сообщества, жизнь в соответствии с едиными принципами, единые ценностные предпочтения, желание все универсализировать;

— *изменение системы ценностей*. Глобализация обуславливает трансформацию нормативно-регулятивной функции государства, что приводит к ослаблению влияния государства на человека. Процесс социализации деформируется, раскрепощаются феномены личностного порядка. В обществе создается мозаичный набор ценностей.

Глобализация — достаточно жесткий процесс, который несет в себе новую дифференциацию, новые экономические, социально-политические и культурные проблемы. В противоречивом, непредсказуемом процессе глобализации выстраивается новый тип отношений между центром и периферией, способный привести отдельные страны не только к отставанию, но и к «выпадению» их из формирующегося миропорядка. Такая политика не может импонировать всем государствам, особенно тем, кто недавно обрел самостоятельность; поэтому растет волна антиглобалистских движений протеста, особенно в бедных странах, которые отказываются принимать ценности, диктуемые новой культурой. Но все же внешнее культурное давление достаточно сильно, процессы глобализации имеют объективный характер. Поэтому государства должны либо мобилизоваться, перестроить свои системы и включиться в этот процесс максимально эффективным способом, либо покориться внешним факторам, но тогда преобразования будут более болезненными и непредвиденными.

Таким образом, явление глобализации — это обязательный период в развитии современной цивилизации, когда она пришла к необходимости решения вопросов, без которых ее дальнейшее гуманистическое развитие практически невозможно; в первую очередь это вопросы об основных, *приоритетных направлениях* развития человечества. Их обоснование требует кропотливого сравнительного анализа социально-экономических, духовно-культурных, государственно-правовых и, прежде всего, мировоззренческих основ современной и будущей цивилизации. Решение этих проблем связано с решением вопросов о механизмах достижения глобальных, общемировых целей. Уже сейчас значительно обост-

рился вопрос о своеобразных движущих силах этого процесса. Мир характеризуется сегодня наличием нескольких мировых религий, ряда идеологий, способов жизни и т. д. Без создания своеобразной общецивилизационной этики сосуществования будущая цивилизация встанет перед проблемами еще более глубокого содержания.

Рационально было бы свести различные структурные измерения глобализации к основным типам измерений. Условно можно выделить четыре типа таких *измерений*: производственно-экономический, социальный, политический и культурный. В каждой сфере жизни общества глобализация активизирует целый комплекс проблем:

— *в производственно-экономическом типе измерений* — либерализацию рынка и символизацию финансовой сферы, а также необходимость защиты стратегически важных отраслей от экономической неэффективности;

— *в социальном* — динамику богатства и бедности, проблемы неравенства, безработицы, неконтролируемой миграции и «утечки мозгов», демографические, а также вызванные техногенной деятельностью экологические проблемы;

— *в политическом* — деэтизацию (то есть проблему прозрачности государственных границ), противостояние глобализма и антиглобализма, феномен международного терроризма;

— *в культурном* — проблемы культурной, религиозной и национальной идентичности, проблему виртуализации, унификации и такие ее следствия, как массовизацию и социокультурную шаблонизацию.

Процесс глобализации обостряет многие проблемные ситуации современности, ибо он развивается по экспоненте и обладает такими характеристиками, как *линейность, неустойчивость и неравномерность*. Для преодоления проблем, связанных с феноменом глобализации, важно своевременно оптимизировать распределение производственно-экономического, социального, политического и культурного потенциала в современном обществе, а также учитывать тот факт, что последствия принимаемых сегодня решений дадут о себе знать в долгосрочной перспективе. Человечество с необходимостью должно понять простую истину:

преодолению многочисленных глобальных проблем и конфликтов может способствовать поиск «нормативного консенсуса», который всегда будет подвижным в условиях меняющейся социальной ситуации.

Современное общество впитало, ассимилировало в себе все, что было накоплено за десятки тысяч лет культурной эволюции, и будет поддерживать эти качества как резерв адаптации. Вместе с тем в развитии общества можно обнаружить новые тенденции, что задает иную динамику, масштабы, темпы развития. Это не скоротечные свойства и случайные обстоятельства, а устойчивые тенденции, вызывающие системные трансформации, изменение образа жизни людей.

Выделяются два ведущих аспекта глобализации. С одной стороны, это *гомогенизация жизненного мира*, приверженность к единым культурным ценностям, жизнь по единым принципам, следование общим нормам поведения, стремление все универсализировать. С другой стороны, глобализация — это естественно растущая *взаимозависимость, интеграция* отдельных форм общественной жизни, главным следствием которой является размывание государственных границ под напором новых акторов общепланетной сцены — глобальных фирм, религиозных группировок, транснациональных управленческих структур, межгосударственных органов, общественных объединений [7, с. 12].

Сейчас в качестве такого актора международного действия стали выступать глобальные международные системы. Таким образом, глобализация — это объективный процесс, возможно, высшая стадия эволюции человеческой цивилизации, которая знаменует собой фактически замену монетаристского типа цивилизации, исчерпавшего свои возможности, принципиально другим типом, который даст мировому сообществу принципиально иной набор цивилизационных ценностей и приоритетов.

Под воздействием объективных процессов глобализации происходит формирование единого, целостного универсального социума, некоей общепланетарной инфраструктуры международных отношений с единым центром глобального управления.

Предпосылкой как некоего прорыва в «глобализации» современных международных отношений, так и «открытости» обще-



ственных систем стало принципиально новое качество, которого достигли современные информационно-коммуникационные системы. В ориентациях и идентификациях современного человека все более значительную роль играет состояние информационных систем, поскольку оно вызывает поведенческие реакции человека, действует как критерий в оценке качества жизни. Негативные и позитивные события, недостатки и успехи люди связывают с состоянием культуры и соответствующей информационной обеспеченностью.

Доминирующий сейчас способ обустройства общества, чаще всего называемый индустриальным, теряет свою эффективность и не имеет будущего. Процесс глобализации с его акцентом на *быстром и масштабном внедрении информационных технологий* во все сферы социальной жизни уже оказывает достаточно ощутимое и зримое влияние на устройство общечеловеческой жизнедеятельности. По мнению теоретиков постиндустриального, информационного общества (Д. Белла, А. Турена, Р. Дарендорфа, Э. Тоффлера, И. Масуды, Дж. Нэсбэта и др.), глобализация и внедрение новых компьютерных и коммуникационных технологий не только изменяют показатели экономического, социального развития общества, но и приведут к формированию качественно иного типа общественного устройства.

Глобализм постепенно вытесняет универсализм классической социологии, пришедшей в нее вместе с теорией прогресса. Современная социология исходит не из предположительно общих для всех законов стадий развития, а из *глобальной связанности, глобальной коммуникации*, но при этом и *глубокой вариативности*. Сегодня можно говорить о новой глобально-информационной социологии, которая рассматривает мир как совокупность структурированных социальных и культурных систем, а не территорий, на которых живет подчиняющееся единым универсальным социальным закономерностям, вовлеченное в прогрессивное развитие, модернизирующееся человечество.

Такие исследователи, как Э. Гидденс, М. Кастельс, Ф. Феррароти, подчеркивая совершенно новое по сравнению с прежним отношение к пространству и времени, отмечают, что социальные отношения, социальная деятельность осуществляются безотно-

сительно к локальным контекстам, а отношения и деятельность организуются по всему объему пространства и времени. Основой этой организации являются символические знаковые системы, или средства обмена (деньги, средства политической легитимации), а также экспертные системы знания, технического исполнения или профессиональной экспертизы, образующие наше материальное и социальное окружение. Эти символические, знаковые средства обмена и экспертные системы функционируют безотносительно к специфическим характеристикам индивидов или групп, «вырывая» социальные отношения из их локально-временной непосредственности. В результате возникает сеть взаимодействий (социальных, экономических, культурных, военных, государственных, научных, информационных), которые как бы изъяты из истории и культуры конкретного региона и существуют безотносительно их. Возникает глобальное пространство взаимодействий, организованных системой глобальных институтов и глобального информационного поля. Понятия местного, локального, регионального пронизаны отношениями и влияниями, не связанными сугубо с природой этого локального. Локальные феномены могут формироваться под влиянием событий, происходящих за многие тысячи километров от них. Это пространство виртуально. Такая виртуальная реальность имеет свою специфику, обусловленную изменением характера человеческой деятельности, создающей эту новую реальность [2; 8; 23].

В теорию, как и в реальность, на смену индустриальному и постиндустриальному обществу приходит глобальное информационное общество начала XXI века. Теорию прогресса заменяет *теория тенденций*, материалистическая теория социальной структуры и социального действия вытесняется *концепцией символических ресурсов*, а наука и исследовательская деятельность в их традиционном значении — символическим выражением наличного знания и обучения. «Идеальный тип» современной глобализации, разрабатываемый современными социологами-теоретиками (Арчер, Элброу, Гидденсом, Тирикьяном, Робертсоном и многими другими), обобщенно может включать следующие принципиальные компоненты:

✓ *всеохватность и комплексность изменений при переходе*

к глобальной стадии, когда меняются все параметры социальных структур и сама изменчивость, «пластичность» становится главной позитивной ценностью;

✓ *все глобальные ценности и ориентиры получают априорное доминирование* по отношению к местным (локальным) ценностям, включая и этнический фактор, который элиминируется;

✓ *гибридизация культуры*, т. е. процесс быстрого составления (часто искусственного) культурных феноменов из прежде несоместимых составных частей, особенно в сфере поп-культуры;

✓ *акцентирование «глубинных» феноменов* (докультурных, доцивилизационных, архаичных), которые получают раскрепощение;

✓ *решительное изменение ориентации рациональности от «модерна» к «постмодерну»* с его акцентом на мозаичность и внутреннюю несвязанность восприятия и конструирования социальной реальности;

✓ *признание гражданского общества* единственной формой социальной упорядоченности глобального социума [7, с. 36].

Глобализация чаще всего интерпретируется как процесс «столкновения цивилизаций» (С. Хатингтон, Ф. Фукуяма), результатом которого могут оказаться «вестернизация», «гибридизация» или же «фрагментаризация» мира [25, с. 1389–1395]. Американизация, по сути, представляет собой конкретизацию глобализации с включенными элементами американской национальной культуры. Причем особенности американизации в области культуры состоят в иррационализации рациональных матриц (доведение до абсурда рациональных элементов культуры), приоритете количественных характеристик (коммерциализации), готовности к употреблению (оперантности), полностью гарантированном качестве на определенном уровне, упакованности в яркие символические формы, виртуализации культурных образов (создании виртуальной реальности, в которой разворачивается культурный феномен). Дж. Ритцер формулирует рационалистическую модель американизации в лапидарной схеме [26]:

*Efficiency* — эффективность, прежде всего экономическая;

*Calculability* — просчитываемость в рамках простых или сложных количественных моделей;

*Predictability* — предсказуемость, «ожидаемость»;

*Control through Nonhuman Technologies* – контроль за поведением со стороны дегуманизированных технологий и технологических процессов.

Эта модель разработана Ритцером с опорой на методические принципы М. Вебера и К. Мангейма. Условно эту модель можно назвать «*принципом ЕСРС*». Она выступает антиподом старой системы рациональности, связанной с традиционной культурой. Американский социолог попытался «расколдовать» загадочную сложность американизированной цивилизации, осуществляющей поступательную экспансию. Ритцер показывает, что новое столетие, эпоха «посткапитализма» предстает обыденной и даже вульгарной, но *внутренне целостной*. И в этой исторической целостности заключается ее неизбежность. Постмодернистский хаос осколков смыслов и логических схем обретает несколько примитивную упорядоченность, навязывающую себя всем современным сообществам под именем глобализации.

В то же время исследователи выделяют «глобальный социальный контекст», становящийся «многомерный антропогенный универсум», расширение которого организует внутренний мир человечества так, что «мироустройство замкнутых национальных государств постепенно уступает место мироустройству глобального сообщества открытых друг другу наций» [13, с. 49].

Человечество пришло к состоянию, которое называется «*глобальной общностью*» или «*планетарной цивилизацией*». Сущность этого исторического феномена большинство исследователей связывает с развитием интеграционных и интернациональных связей внутри человечества.

Под «*глобальным социальным контекстом*» понимается социокультурная среда, характеризующаяся множеством тенденций и параметров. Благодаря этой среде индивиды вступают в такие взаимосвязи, которые образуют своеобразное поле общепланетарных взаимодействий: экономических, финансовых, информационных и др. В этом социальном контексте не только сфера бизнеса, но и «сфера знания (академические институты и университеты, функционирующие прежде всего как «поставщики знаний») существуют не как закрытые организмы, а как открытые, темпоральные, сильно неравновесные, нелинейные системы» [13, с. 51].

## **Общие свойства и специфика основных глобалистских моделей**

К общим свойствам основных глобалистских моделей с точки зрения содержащихся в них социальных матриц можно отнести следующие:

1. *Всеобщность и комплексность изменений.* Основное внимание социологов сосредоточено на их глобальной всеохватности, на пространственно-географических параметрах социальных изменений. Главный акцент при этом делается не на рассмотрении отдельных «траекторий» социальных изменений в тех или иных сферах, а на взаимодействии этих изменений друг с другом, их переплетении и взаимополагании.

2. *Противопоставление глобального и локального в области культуры.* В фокусе рассмотрения — тесная связь макро- и микроуровней происходящих изменений. Глобализация проникает в самые глубины социальных структур, превращая их в носителей новых смыслов. Это касается таких «локальных» ценностей, как обычаи, традиции, привычки, местные сообщества и т. п. Новые глобальные реалии радикально видоизменяют даже наиболее консервативные и устойчивые структуры социального сознания и поведения. Всякое новое быстро, решительно и зримо вытесняет старое, в силу своей «глобальности» оно как бы обладает заведомым преимуществом, а поэтому приобретает статус высшей нормативной ценности. Семья, малые группы, местные организации демонстрируют новые формы участия в глобальных феноменах, глобализируются прямым и непосредственным образом, и социальным институтам локального уровня уже нет необходимости проходить всю вертикальную иерархию, чтобы выйти на общемировой уровень.

3. *Множественность культурных гибридов в области культуры.* В условиях глобализации культура воспринимается не как нечто наследуемое либо спускаемое «сверху» и «распространяемое», а как результат бурного процесса «конфликтности» (*politicized contestation*). Это приводит к возникновению разнообразных глобальных и локальных «социокультурных гибридов», которые характеризуются нестабильностью, несоответствием традиционному контексту.

4. *Упразднение национально-государственного фактора.* Теория глобализации последовательно выступает против «социетализма»,

с одной стороны, и национализма — с другой. В понятие «национализм» при этом включаются такие феномены, как национальные государства-страны, национальные социокультурные традиции, национальные типы сознания и т. д.

5. *Примордиальные феномены и гражданское общество.* Процесс интернализации ценностей и ценностных ориентаций приводит к тому, что регулятивно-нормативная функция общества существенно видоизменяется: прежде подавлявшиеся «примордиальные» феномены (типа фрейдовского *Id* и мидовского *I*), проявляющие себя в контексте этнического начала, расы, пола, занимают все более важное место в глобализируемых процессах и институтах. Мозаичный набор социальных «типов» и моделей, отсутствие единых принципов рационализации, свобода обращения с примордиальными феноменами — все это создает глобалистско-постмодернистскую картину мира.

6. *Новая концепция рациональности.* Рациональность в глобальном смысле понимается прежде всего как свобода самовыражения многообразия, что находит свое частное проявление в «теории мультикультуризма», т. е. в признании доминирования принципа полной мозаичности культурной «карты» той или иной региональной или профессиональной группы [15].

7. *Укрепление сетевой структуры современных обществ.* Традиционные вертикальные связи в построении всяческих структур (например, центр — периферия, начальник — подчиненный, мировые столицы — «третий мир») уступают место сетевым горизонтальным структурам [8].

Глобализация, приводящая к возникновению многочисленных сообществ на локальном уровне, стимулирует всемирные связи этих сообществ по горизонтали. Такие сообщества, строящиеся на единстве или близости интересов и мотиваций их участников, связываются друг с другом подобно ячейкам сети. Сетевые связи становятся самодостаточными и не нуждающимися в каких-либо иных инстанциях. Причем «сети» возникают на всех уровнях, что приводит к резкому снижению вертикальных процессов в политике, экономике и культуре [17, с. 38–40].

В условиях глобализации существенно изменяется организационно-институциональная структура общества: возрастает

значимость принципов автономии, самоуправления консенсуса, переговорных процессов, падает безусловность принципов иерархии, директивности. Такие исследователи, как М. Кастельс и Н. Луман подчеркивают, что в образах «глокализации», «фрагментации» передается смысл скачка напряжения, испытываемого обществом. Отдельные поля напряжения обозначаются по линиям «центр — периферия», «интеграция — регионализация», «включение — исключение» из функциональных систем общества, институтов, и, наконец, между глобализацией и самобытностью (идентичностью) отдельного сообщества [8; 11].

Глобализация выступает системным фактором, изменяющим все параметры социальной структуры общества; это характеристики не только институтов и норм, но и ценностей. Глобализация вынуждает к ответственному выбору перед лицом множества углубившихся общественных разрывов. Всех людей глобализация делит по принципу, обозначенному А. Туреном и М. Кастельсом, на «идентичность сопротивления» и «идентичность проекта», устремленную в будущее. Она обостряет *конфликтogenность социальных отношений*, вовлекая в столкновение глубокие ценностные пласты бытия человека.

Поскольку альтернативы глобализации нет, то важно сосредоточиться на процессе опробования и селекции ее различных форм и структур. Отдельным национальным государствам, регионам, этносам, индивидам необходимо встроиться в эти структуры с минимальными потерями своей самостоятельности и специфичности. При этом должна доминировать стратегия объединения на основе гуманистических, общечеловеческих ценностей, справедливого и ненасильственного решения общих проблем. Именно такая стратегия человеческой культуры, кропотливой работы в целях развития человека, его задатков, способностей, умений, знаний должна исключить стремление к насильственному, агрессивному, милитаризованному, преступному захвату места в глобализующемся мире.

В рамках этой культурной стратегии глобализации расположено образование, а особенно его перспективы. Будучи тесно связанным с наукой, культурой и развитием человека, именно образование выступает социокультурным преобразователем

человеческого сообщества. Как справедливо подчеркивает Ю. Д. Гранин, «эта тема вплетена в дискурс европейской социал-демократии, касающийся проектов глобализующегося развития, принципов минимизации социального неравенства, экономических и культурных разрывов между отдельными странами и регионами. Образование видится в образе двигателя модели общества XXI в. — «общества знаний», для которого приоритетными выступают инвестиции в человеческий капитал — наиболее ценный ресурс» [3, с. 169].

Образование является ключевым фактором устойчивого развития демократии и мира внутри каждой из стран и между ними, социальной интеграции и соучастия в делах общества. Образование позитивно воздействует на поколенческие, гендерные и классовые различия, социальные и экономические барьеры внутри общества. В международном масштабе ставится задача доступности образовательных возможностей для всех детей, юношества и взрослых, обеспечения равного права на образование, содействия расширению и интенсификации применения электронных, компьютерных образовательных технологий. Решение этих задач позволяет выйти на решение общецивилизационных проблем: экологии, болезней, нищеты и т. д.

Образование, по сути, представляет собой право человека, которое обогащает принципы его свободы и социальной ответственности, рационального отношения к жизни и здоровью. Именно такое понимание образования стимулировало запуск Болонского процесса, пока регионального, но ориентированного на расширение образовательного пространства, его доступности, открытости. Болонская декларация ориентирует на вдумчивое взвешивание всех «плюсов» и «минусов» образовательной интеграции, рассчитанной на расширение доступности высшего образования, его открытости и равного права в получении как образовательных услуг, так и соответствующего социального статуса, профессии, работы. Болонская декларация раскрывает также большие возможности для образования «через всю жизнь» благодаря непрерывному повышению квалификации, дистанционному образованию.

С одной стороны, система образования сама призвана адаптироваться в новой социально-культурной ситуации, с другой —



перед ней стоит задача перспективного стратегического обеспечения поддержки, оптимизации реконструкций, которые испытывает украинское общество в социально-экономической и политической сферах. Также принципиально важна роль системы образования при включении Украины в процессы мировой глобализации.

### **Роль образования в глобализационных процессах**

Решение сложных социально-экономических задач, стоящих перед Украиной, формирование нового цивилизационного качества украинского общества, учитывающего, с одной стороны, культурные традиции страны, с другой — тенденции развития общемировой цивилизации, требуют видоизменения социокультурных типов личности. В этом процессе образованию отводится ключевая роль.

С одной стороны, образование соединяет человека с консервативным потенциалом знаний и умений (предысторией), побуждающим к их ретрансляции, передаче, распространению (всеобщей коммуникации), а с другой — выступает предпосылкой формирования творческой индивидуальности. Кроме того, в отношении каждого конкретного человека образование представляет собой сложную институциональную подсистему общества, т. е. некоторую социокультурную целостность, структуру, которая призвана помочь индивиду включиться во всеобщую деятельность.

В ходе трансформаций в современном глобализирующемся мире в целом, и в Украине в частности, можно все же выделить устойчивые черты, указывающие, что образование так же, как и экономика, политика, культура в целом, подвергается постоянному влиянию постмодернизма, оно как бы «спланировало» в постмодернистское пространство. Постмодернизм представляет собой культуру постиндустриального, информационного общества, вместе с тем он выходит за пределы культуры и в той или иной мере проявляется во всех сферах общественной жизни, включая экономику и политику.

Особую значимость анализ постмодернистских установок приобретает в связи с тем, что последователи традиционной педагогики в своем восприятии эпистемологических положений

постмодернизма переживают настоящую драму (и моральную, и теоретическую), т. к. постмодернизм не только лишает педагогику «сердцевины ценностей» и «универсальной теории», но и содержит в себе обвинения ее в этно-, антропо- и евроцентризме, ведет к господству нигилизма, радикального релятивизма и скептицизма. Постмодернизационные теории осуществляют переворот в современных представлениях об образовании, а поэтому трудно переоценить те возможности, которые постмодернизационный вызов открывает перед педагогической теорией и образованием.

Впервые в общем и рельефном виде основные черты постмодернизма были определены Ж.-Ф. Лиотаром в книге «Состояние постмодерна» (1979), что дало ему философское и глобальное измерение. Для одних он стал своеобразной интеллектуальной модой, другие считают его переходной эпохой, а Ю. Хабермас отмечает, что мы можем только говорить об исправлении ошибок и внесении поправок в философию модерна, а утверждения о постмодернизме беспочвенны. Однако все исследователи признают, что в обществе потребления и масс-медиа, основные характеристики которого выглядят как аморфные, размытые и неопределенные, сам народ превращается в аморфную массу потребителей и клиентов, в электорат, а интеллигенция вообще освободила место интеллектуалам, которые представляют собой просто лиц умственного труда. В силу радикальных изменений интеллектуалы уже утратили иллюзии относительно справедливости, они не претендуют на роль «властителей дум» [1; 4; 5; 6; 10; 16].

Постмодернизм возникает как осознание исчерпанности онтологии, в рамках которой реальность могла подлежать насильственному преобразованию, переводу из «неразумного» состояния в «разумное». Предмет сопротивляется влиянию человека, порядок вещей «мстит» нашим попыткам его переделать. Такое скептическое *отклонение от установки на преобразование мира* влечет за собой *отказ от попыток его систематизации*: мир не только не поддается человеческим усилиям его переделать, но и не укладывается ни в какие теоретические схемы.

Лиотар считает, что все идеалы модерна оказались неоправданными, особенно это касается идеала освобождения человека от человечества. Христианство спасало человечество от вины за грех Адама и Евы, Просвещение видело спасение в прогрессе разума, либерализм — в прогрессе науки и техники, марксизм указывал путь освобождения труда от эксплуатации через революцию... — однако *несвобода* меняла свои формы и оставалась непокоренной, поэтому постмодерн высказывает «недоверие к метаописаниям».

Весь постмодерн Лиотар определяет как «усложненность»: прогресс заметно освободил место развитию, а поэтому для изменений в современном мире больше подходит *понятие возрастающей сложности*. Проект модерна в силу потери всех идеалов и ценностей Лиотар считает не только незавершенным, а *незавершаемым* в принципе. В своей книге «Спор» Лиотар доказывает, что не существует никаких объективных критериев для разрешения противоречий, хотя в реальной жизни они решаются, поэтому есть победители и проигравшие. Подавления одной позиции другой можно избежать благодаря *универсализации и абсолютизации* любых объектов, утверждению настоящего *плюрализма*, сопротивлению всякой несправедливости [10].

Наука подвергается со стороны постмодернизма серьезной критике, ей уже отказывают в монопольном владении истиной. Постмодернизм отрицает ее способность давать объективное, достоверное знание, открывать закономерности и причинные связи, выявлять тенденции. Ее критикуют за то, что наука абсолютизирует рациональные методы познания, игнорирует интуицию, представление и другие нетрадиционные способы, что она стремится познавать общее и существенное, недооценивая единичное и случайное. Воспринимая в силу этих причин науку как упрощенное и неадекватное знание о мире, некоторые постмодернисты провозглашают *религию выше науки*.

Постмодернизм — это «скандальный», с точки зрения классических интеллектуальных навыков, тип философствования *«без субъекта»*: субъект распался как центр системы представлений (репрезентаций). Вместо привычных категорий «субъективность», «интенциональность», «рефлексивность» появляются безлично-

стные «потоки Желания», имперсональные «скорости», неоконцептуализированные «интенсивности».

Лиотар раскрывает властные, а в тенденции — и тоталитаристские импульсы европейской культуры благодаря анализу нарративной природы знания. *Наррация* — один из возможных типов дискурса. На протяжении столетий сосуществовали на равных правах разнообразие наррации, однако возник тип дискурса, который претендует на особенный статус относительно других. Это так называемый «*дискурс легитимации*», когда все другие языковые практики поставлены в положение подчинения. Такое выделение «метадискурса» знаменует закат «больших нарративов», что совпадает с концом «модерна» и появлением «постмодерна». «*Большие наррации*» («метанаррации») стремятся узаконить себя как истинных и справедливых, обосновать и оправдать определенный способ общественного устройства, существования определенных социальных институтов. Поэтому «метанаррация» тесно связана с властью. Утверждение одного языка (одной из возможных «языковых игр») ведет к господству правил и норм одной, «легитимной» формы рациональности и третированию всех других, «нелегитимных» форм жизни.

На самом деле, как утверждает Лиотар, нет и *не может быть универсального языка, как нет и не может быть универсальной рациональности* — есть лишь разные «языковые игры». Он предупреждает, что любая претензия на выработку общеобязательных правил и норм содержит в себе опасность террора [10].

С точки зрения Бодрийяра, во всех сферах обратность (циклическое возвращение, оборачивание, аннулирование) является *одной всеобщей формой*. Она кладет конец линейности времени, языку, экономическому обмену, накоплению и власти. Бодрийяр делает ставку на обратность подарка в отдаривание, обмена — в жертву, времени — в цикл, производства — в разрушение, жизни — в смерть и любого лингвистического значения — в «анаграмму».

Современный мир состоит из моделей и симулякров, которые не владеют никакими референтами, не базируются ни в какой-либо другой «реальности», кроме их собственной, что представляет собой мир самореференционных знаков. *Симуляция*, выдающая отсутствие за присутствие, одновременно смешивает любое

различение реального и воображаемого. *Знак*, по Бодрийяру, проходит *четыре стадии развития*. Первая — отображение некоей глубинной реальности; вторая — маскировка и извращение, искривление этой реальности; третья — маскировка отсутствия какой-либо глубинной реальности; четвертая — потеря всякой связи с реальностью, переход с устройства видимости в устройство симуляции [1].

Хотя симуляция, согласно Бодрийяру, и бессмысленна, но у нее есть и *«очарованная» форма* — «соблазн», или «развращение», «соблазнение», которое проходит три исторические фазы: *ритуальную* (церемония), *эстетическую* (развращение как стратегия соблазнителя) и *политическую*. Бодрийяр считает, что соблазнение присуще любому дискурсу и всему миру, ибо, прежде чем быть созданным, мир был соблазнен. В книге «Фатальные стратегии» мыслитель доказывает, что мир не диалектичен, он движется к крайностям, а не к равновесию. Поэтому суть теории Бодрийяр усматривает не в рациональной критике, а в том, чтобы *перегнуть процесс выхода объектов из своей сущности*, которую приписала им метафизика с ее «принципом Добра», превратившая объекты в отражения субъекта.

Мир, согласно Бодрийяру, как систему характеризуют гипертрофия, гипертелия, гиперфункциональность, гиперкаузальность. Симуляция порождает реальное, как раньше реальное порождало воображаемое. Присутствие перечеркивается не пустотой, а удвоением присутствия; пустоту перечеркивает не полнота, а *перенасыщение*, то, что есть полнее полного, что есть *«громоздкость»* объекта, который перерастает сам себя и исчезает «со сцены» времени и пространства, поскольку становится *«непристойным»*. «Непристойными», по Бодрийяру, являются так называемые «массы», нечто такое, что *социальнее социального*, что вобрало в себя всю энергию антисоциального. Массы Бодрийяр называет *экстазом социального*, молчаливыми «черными дырами», которые находят свой способ улизнуть от всевластия кодов [1].

Если в классической парадигме все знаки культуры являются значимыми благодаря «первосмыслу», который проступает сквозь них, то в постмодернизме перестают смотреть на события как на отблески истины бытия. Внимание исследователей сосредото-

чивается на проблематике *дисконтинуума и отсутствия*. Тем самым осуществляется выход из лингвистической плоскости в плоскость «событий» и «телесности». Это происходит в форме «философии сингулярностей» (Вирилио) и «мышления соблазна» (Бодрийяр), «мышления интенсивностей» (Лиотар) и «философии Желания» (Делёз и Гваттари) [1; 5; 10].

Делёз считает, что необходимо взять на себя *риск творца*, и тогда появится возможность мыслить этим опытом, войти в это событие, а не делать его объектом «незаинтересованного» наблюдения, которое разрушает этот опыт. В противовес ориентациям на рациональный модус здравого рассудка Делёз опирается на безличное и доиндивидуальное поле, которое нельзя определить как поле сознания: невозможно сохранить сознание как среду, отказываясь от формы личности и точки зрения *индивидуации*.

Доиндивидуальные, безличностные, аконцептуальные сингулярности, согласно Делёзу, коренятся в нейтральной, проблематичной, холодной, невозмутимой стихии, определяющим свойством которой является *индифферентность* относительно частного и общего, личного и безличного, индивидуального и коллективного. Сингулярность бесцельна, лишена намерений, нелокализована. Например, своевольная единичность битвы не позволяет ей осуществиться, не дает разделить ее участников на трусов и смельчаков, победителей и побежденных; битва как событие разворачивается после всего этого, за ее осуществленностью [4].

Деррида трактует *деконструкцию* как спонтанное событие, что в большей степени напоминает самоинтерпретацию. Такое событие не нуждается в осмыслении, организации со стороны субъекта. В понимании Дерриды, *бессознательное не имеет системных свойств*, оно не связано со временем и местом, оно везде и нигде; однако оно все время вторгается в сознание, возбуждает его, в силу чего сознание теряет уверенность, логичность и прозрачность. Обычные оппозиции (нормальное и патологическое, будничное и идеальное, реальное и воображаемое и т. п.) Деррида превращает в *понятия «неразрешимые»*: они не могут быть ни первичными, ни вторичными, ни истинными, ни ложными, ни плохими, ни хорошими. Смысл «неразрешимых понятий» разворачивается через переход в свою противополож-

ность, которая продолжает процесс до нескончаемости. Происходит непрерывное смещение, сдвиг, переход во что-то другое, ведь «у каждого бытия есть свое иное». В анализе постмодернизма Дерриду интересует не результат, а лишь *пульсация мысли*; при этом претензии логики, разума и сознания оказываются неоправданными [6].

Мишель Фуко разработал концепцию европейской науки и культуры, основу которой составляет *«археология знания»*, а ее ядром выступает проблематика «знание — язык», в центре которой — понятие «эпистема». *Эпистема* представляет собой «фундаментальный код культуры», который определяет конкретные формы мышления, знаний и наук для данной эпохи. С 1970-х годов на первый план, согласно Фуко, выходит проблема «знание — насилие», «знание — власть». *Власть* в теории Фуко перестает быть собственностью какой-то политической силы, конкретного класса, поэтому ее нельзя захватить, передать. Она не локализуется только в государственном аппарате, а распространяется по всему социальному полю. Такая власть становится анонимной, неопределенной, неуловимой, подчиняя и угнетателей, и угнетенных [16].

В культурно-эстетическом плане постмодернизм выступает как усвоение опыта художественного авангарда («модернизма» как этического феномена). Он стирает грани между ранее самостоятельными сферами духовной культуры и уровнями сознания — между «научным» и «повседневным» сознанием, «высоким искусством» и «китчем». Постмодернизм окончательно закрепляет переход от «творения» к «конструкции», от деятельности по созданию произведений к действиям, имитирующим эту деятельность, без реальных результатов, то есть осуществляется деятельность по поводу деятельности, так как люди не работают, а «делают вид». Постмодернизм сознательно переориентирует эстетическую активность с «творчества» на компиляцию и цитирование, с творения оригинальных произведений на коллаж. При этом он не стремится утвердить деструкцию вместо творчества, манипуляции и игры с цитатами, а стремится дистанцироваться от самих оппозиций «разрушение — творение», «серьезность — игра».

Постмодернистская философия высказывает разочарование в рационализме, в разработанных на его основах ценностях

и идеалах. Для нее характерно скептическое отношение к человеку как субъекту деятельности и познания, отрицание антропоцентризма и гуманизма.

В культурной сфере господствует массовая культура, а в ней — *мода и реклама*. Постмодернизм настаивает на том, что именно мода все освящает, обосновывает и узаконивает; все, что не признается модой, не имеет права на существование. Даже научные теории, чтобы привлечь внимание, должны быть модными, поскольку и для них внутренние содержательные достоинства перекрываются внешней привлекательностью и эффективностью. Отсюда и вся постмодернистская жизнь — *неустойчивая, эфемерная, как и капризная, непредсказуемая мода*.

Важной чертой постмодерна является *театрализация*, поскольку все существенные события принимают форму шоу, яркого спектакля; даже политика из сферы активной и серьезной деятельности человека-гражданина превращается в зрелище, место эмоциональной разрядки. В постмодернистском обществе не может быть революций, поскольку нет глубоких противоречий, достаточной энергии и страсти; политика все больше наполняется азартом, игрой, все меньше озабочена разработкой программ, выдвиганием стратегических целей, осмыслением объективного состояния общества.

Постмодернизационная теория вообще ставит под сомнение идею цивилизационного развития и общего прогресса человечества. Если традиционные образовательные планы и проекты базировались на убеждении об универсальности таких главных эмансипационных понятий, как свобода, прогресс, равенство, демократия, справедливость, и обосновывали это с позиций единого метаязыка, то постмодернистская теория отрицает такой единый метаязык. Постмодернизм отказывается от таких понятий (указывающих перспективы), как демократия, прогресс, автономия, равенство, свобода), он считает их перенасыщенными идеологическим и политическим напряжением, стремлением к истине и преобразованием индивидуального, оригинального, уникального в честь обязательного «истинного порядка» [7, с. 13].

Постмодернисты отбрасывают все универсалистские претензии «Великих Объяснений» прошлого (комплекс модернистских



теорий и идей), которые олицетворяют стремление охватить сразу все времена и пространства, открыть законы общества, его общие структуры и универсальную логику. Эти теории, по мнению постмодернистов, представляют собой «тотализирующий логоцентрический проект», который продуцирует «категорическую правду», и «иллюзорный рационализм». Согласно постмодернистским представлениям, формальные и общие законы, на которые опираются предыдущие теории, не являются ни независимыми, ни объективными. В лучшем случае они текстуально относительны, а в худшем — полностью произвольны. Лиотар, например, призывает объявить «войну целому», истине как системности анализа, критикует всю предыдущую философию как философию истории, прогресса, освобождения и гуманизма [10].

Причем антисистематичность понимается не просто как попытка отказа от претензии на целостность и полноту теоретического постижения реальности. По мнению постмодернистов, дело заключается в невозможности зафиксировать наличие жестких, замкнутых систем не только в социально-образовательной среде, но и в экономике, и в политике, и в культуре. Новое, «постмодернистское» мышление вообще возникает вне традиционных понятийных оппозиций (субъект — объект, целое — часть, внутреннее — внешнее, реальное — воображаемое), оно не оперирует привычными устойчивыми целостностями (Восток — Запад, капитализм — социализм, мужское — женское и т. д.) [1; 9; 14].

Как считают постмодернисты, универсальные понятия, которые формируют эмансипационный проект, всегда имеют характер особенной социальной конструкции, связанной с той версией действительности, которой владеет автор проекта. Поэтому каждый «универсальный» эмансипационный проект является лишь попыткой преподнести хуторянщину и особенность до ранга того, что является абсолютom.

Постмодернисты отрицают модернистское убеждение в том, что «существует точная или решающая связь между наукой, общественным просвещением и общественным прогрессом», что использование общественных наук приведет к эмансипации всего человечества. В постмодернизме каждая попытка формирования «общей» точки зрения подвергается деконструкции для выявления

роли конкретного, частичного пункта видения, который кроется в понятиях и стилях объяснений. Следствие этого — интерпретационность, когда никакая интерпретация не претендует на место последней истины. Для постмодернизма характерны отказ от канонов, диалогизм, в значительной степени — ирония [4; 9; 14; 16].

Уникальность постмодернистской критики современной теории общества состоит в том, что она отрицает всю концепцию общественных наук, которую до наших дней признавали и разделяли все школы и парадигмы. Постмодернисты считают, что науки, происходящие из модернистской традиции, пытаются открыть «логику общества», «единый и правдивый язык, который «отзеркаливает мир», претендуя на высветление «универсального состояния человечества». Они мечтают открыть «универсальную рациональность, дающую объективные и свободные от ценностей стандарты» [7, с. 11].

С точки зрения постмодернистов, разум, который Просвещение прославляло как суверенную, мощную и позитивную силу, больше не знает, как управляться с реальностью. Постмодернистские же представления об образовании обуславливаются мнением, что «событие всегда опережает теорию», поэтому неоправданно говорить о системе знаний, навыков, образовательных отношений и тому подобном.

Лиотар доказывает, что не существует никаких объективных критериев для разрешения противоречий, хотя в реальной жизни они решаются, поэтому есть победители и проигравшие. Подавления одной позиции другой, согласно Лиотару, можно избежать благодаря универсализации и абсолютизации любых объектов, утверждению настоящего плюрализма, сопротивлению всякой несправедливости [9].

Согласно постмодернистам, не может быть универсального обоснования эпистемологических, моральных и педагогических постулатов и утверждений. Достаточно посмотреть на эту проблему с трех точек зрения — педагогических знаний, дезинтеграционного образовательного дискурса и отрицания эмансипационного потенциала образования и педагогики. И если раньше среди конституционных и аксиоматически-фундаментальных знаний доминировало признание школьных знаний объективными,

отражающими необходимые и закономерные связи, которые вообще находятся за пределами случайности человеческих перспектив и действий, то в постмодернистском дискурсе образование рассматривается только как «локальное образование», характерное для данного исторического момента. Знания в социальной сфере теряют характер универсальности, упорядочивания и однородности. Учитель-постмодернист не считает себя транслятором «естественных» знаний и осознает, что эти знания переполнены социальным конструктивизмом. Ж.-Ф. Лиотар характеризует постмодернизм как новую общественно-культурную формацию через категории появления новых видов информации, знаний и технологий [10].

В постмодернизме «тотальный» характер знаний испытывает «рассеивание, т. к. не существует «единого знания» (универсального и «внеисторического»). Каждое знание отображает какую-то форму исторической практики и в этом смысле является обоснованной «исторической правдой».

Отрицание постмодернистами легитимности основных принципов образования, использование дискурсивного анализа социальной действительности приводят к тому, что фундаментальные ценности будут редуцированы до исторически-общественной конструкции, которая отображает специфические отношения власти, знаний и истины в данном месте в конкретный момент времени. Абстрактные понятия, которые всегда служили показателями развития образования, были основой всех педагогических проектов, в постмодернизме теряют свое универсальное значение [7, с. 12].

Отбрасывая все модернистские концепции социальной действительности, постмодернисты заменяют их либо восприятием действительности как «лингвистической условности» («конвенции»), либо использованием контекстуальной теории действительности.

Самым приоритетным методом постмодернисты считают деконструкцию, включающую демистификацию текста, его деление на части для выявления внутренней ничем не мотивированной иерархии и постулированных без серьезных причин допущений. Деконструкция прочтения текста стремится выявить

его предубежденность и логоцентризм, передвинуть иерархии, которые в модернизме были в оппозиции (объект/субъект, правильно/ошибочно, хорошо/плохо, прагматическое/полученное с помощью допущений и др.). Причем постмодернист только выявляет трудности, но не пытается усовершенствовать, исправить, сформулировать альтернативный подход или создать другую перспективу [14, с. 120].

Постмодернизм не приемлет саму идею границы, иерархии, запрета. В постмодернизме упраздняются классические оппозиции между субъектом и объектом, возвышенным и низменным, гуманитарным и естественно-научным, началом и концом, настоящим и прошлым. Одно не просто может превратиться в другое: оно им и является. Все зависит именно от направления взгляда. Именно воспринимающий субъект придает смысл увиденному и упорядочивает его в своем сознании.

Место Автора, который формирует совокупность цитат и заимствований, занял Скриптор, собирающий в новом порядке то, что уже существует в культурном пространстве. Скриптор связывает в случайные узелки бесконечные цепочки знаний, а Читатель их интерпретирует.

Действительность становится интертекстуальной, поскольку все переплетается со всем, все меняется и нередко переходит в собственное противоречие. В таких условиях стандартизованная и «обтесанная» по указаниям современных «владельцев педагогической идентичности» личность не будет способна реализовать себя. Образовательный потенциал современных традиционных педагогов оказывается целиком «исчерпанным». Современные предложения могут строиться с учетом идей неопрагматиков, которые дают возможность создавать локальные педагогические или политические планы и проекты без обращения к абсолютным или универсальным ценностям.

Главное: нет «имманентной или «исходной» идентичности, которую можно было бы построить обращением к «аутентичной структуре опыта» (идеал настоящего гражданина, настоящего украинца). В постсовременных педагогиках соревнование за черты идентичности связывается не с вопросом «аутентичности» или «искажения», а прежде всего с проблемами отличия

и репрезентации. Такие теории предлагают в сфере воспитания *не конечные позиции, а «исходные пункты»*.

В своих наиболее радикальных версиях образовательный постмодернизм доходит до полного отрицания целесообразности работы имеющейся сети школ и до перехода на «антипедагогику», поскольку современные влияния на молодежь являются вредными и необоснованными, учитывая полнейшую неопределенность характеристик будущего (общества, экономики, рынка труда, культуры и т. д.).

В постмодернистском обществе достаточно типичной и распространенной является фигура «яппи», что обозначает молодого профессионала, проживающего в городе. Это представитель средних слоев населения, наслаждающийся всеми благами цивилизации, *без «интеллигентских комплексов»*. Еще более распространенной является фигура «зомби» — запрограммированного существа без личностных качеств, не способного к самостоятельному мышлению. Такой человек живет одним днем, главный стимул для него — профессиональный и финансовый успех любой ценой, как можно скорее.

Постмодернизм предлагает не слишком серьезное отношение к миру, как бы лишившемуся фундаментальности и рассыпавшемуся на части. Для него характерны эклектика и принципиально игривое, ироническое отношение к миру, к духовным и моральным ценностям.

С точки зрения теоретиков постмодернизма, мировоззрение современного постмодернистского человека 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.

Мироощущение постмодернистского человека можно определить как неофатализм, ведь человек уже не воспринимает себя как хозяина своей судьбы, он верит в игру случайности, в неожиданное, спонтанное везение. Цель, а тем более большая цель, перестают быть важной ценностью; в наши дни наблюдается «гипертрофия средств и атрофия целей» (Поль Рикёр). Разочарование в идеалах и ценностях, в исчезновении будущего, которое

оказалось будто бы украденным, привели к усилению нигилизма и цинизма. Этика в постмодернистском обществе отходит на второй план, пропуская вперед эстетику, культ чувственных и физических наслаждений [1; 4; 6; 16].

Таким образом, среди характеристик образования в условиях постмодернизма можно выделить следующие:

✓ во-первых, отказ от идеологии диктата в том, что касается мировоззрения ученика, ведь школа больше не желает формировать человека с заданными свойствами; ей больше по душе человек рефлектирующий, меняющийся, *человек возможностей, а не реализаций*;

✓ во-вторых, возникшая на месте одной педагогической системы множественность педагогических принципов, которые могут быть абсолютно противоположными, но при этом не отрицать друг друга;

✓ в-третьих, значительно буйшая свобода учителей и студентов, иногда кажущаяся разрушением.

Дезинтеграция современного образования обусловлена также тем, что «истинный порядок» становится все более неупорядоченным и хаотичным. Осуществляется своеобразная декомпозиция модернистского синтеза в образовании, поскольку «устойчивые границы модернизма, внутри которых так безопасно ощущало себя образование, неудержимо тают».

Еще одна причина дезинтеграции образования, согласно постмодернистам, кроется в тенденции замены модернистской политики «распределения справедливости» политикой многочисленной «представленности» справедливости». В ситуации, когда в образовательном плане маргинализованные группы борются против механистического включения их в систему образования по единым программам и отстаивают свои интересы, школы не имеют дела с «обобщенной общественностью», которую можно прикрыть «ковром модернистских знаний», а имеют дело с множеством «общественностей, каждая из которых надеется на подтверждение своих особенных знаний. Постмодернизм создает поле восприятия разнообразных, часто противоречивых теорий и положений как нормального и позитивного явления.

Идеологические последствия: отказ от поиска вечных или системных законов, управляющих действительностью, и отрицание картины «упорядоченного» мира означает отказ от навязывания другим идеализированных законов и авторитарного порядка.

Убежденность в комплексности и фундаментальной противоречивости общественной жизни приводит к восприятию категории «особенность» как одной из важных основ всей педагогической теории. Мир и люди разнообразны, и отличие, особенность, непохожесть на других — это не грех, а выражение богатства нашего общества. Поэтому в дальнейшем нужно не устранять отличия, особенности, а культивировать их. Это касается педагогической деятельности на всех ее уровнях начиная от образовательной политики и заканчивая повседневной действительностью школьного класса.

В то же время нетрудно отметить и угрозы принятия постмодернизационных предложений. Они связаны с абсолютизацией деконструкции и отличия, а также отрицания эмансипационного проекта. Для педагогики это означает признание каждого аспекта ее деятельности движением к доминации, а значит, является угрозой «смерти» педагогики. Но ведь независимо от того, как соревнуются дискурсы, выходит ли за их рамки общественная жизнь, люди постоянно творят вполне реальные дела, а это заставляет педагогику рисковать поисками путей изменения тех условий, в которых мы живем (ликвидация несправедливости, дискриминации и манипуляции с сознанием). Люди же ощущают несправедливость и страдают вполне реально, а поэтому «конкретное несоответствие миру» может стать основой для определенного педагогического действия [7, с. 14].

Следует учитывать, что переход на постмодернизационные основы может сказаться на повседневных отношениях «учитель — ученик».

1. Учитель, который теперь не является воплощением Истины и Знаний, теряет свой институциональный авторитет, возникающий из самого факта признания роли наставника. Авторитет теперь приобретает «личный» характер. Учитель уже не воспринимается в роли «трансмиссионного паса», который несет

ученикам абсолютную мудрость, истину и знания, требуя взамен уважения и послушания. Он не может теперь выступать и в роли «управляющего демократа», который манипулирует воспитанниками ради достижения заранее заданных целей. Он пытается создать условия для «образовательного диалога», где вместе с воспитанниками будет искать путь в сложном мире.

2. В ситуации, когда постмодернисты утверждают «отличия» и особенности, культуры и религии Запада теряют позицию стандарта, относительно которого все остальные культуры рассматриваются как «другие в смысле худшие». Такая же роль ожидает и ведущую в прошлом антропоцентристскую перспективу, в которой воплощением человечества рассматривался человек. Учитель не имеет права навязывать даже однородной ученической группе единый способ видения действительности. Постмодернизм открывает путь к мультикультурному образованию, диалогу культур, а также реализации полного равноправия женщин.

3. Переход на постмодернизационные подходы повышает роль класса. Отказ от жесткого интеллектуализма, энциклопедизма и традиционных форм обучения создает ученикам условия для получения общественной практики и жизненного опыта. Учитель должен быть открытым для ценностей и стиля жизни, которые привносят ученики (молодежная субкультура, музыка, сленг).

4. В данном контексте создаются возможности освобождения от «уз идентичности», которые возникают при принудительной социализации, и тогда человек сам создает мир, понимая, что то, что казалось естественным, универсальным, имеет локальный и исторический характер.

Особый смысл новые культурные ценности приобретают в системе высшего образования, которая служит одним из главных агентов социализации, то есть воспроизводства ценностных структур обществ.

Высшее образование в новом раскладе ценностных ориентаций уже не служит источником распространения фундаментальных научных ценностей. Потребители высшего образования прежде всего ценят:

а) его «доступность или «удобность», т. е. максимальное сокращение физических усилий для получения искомого результата;



б) экономическую усредненность и эффективность («платить меньше — получить больше»);

в) яркие функциональные упаковки учебных программ, облегчающие употребление «товара», в качестве которого выступают знания и умения;

г) последующую максимальную коммерческую реализуемость полученных знаний.

В этом смысле, как отмечает В. И. Добреньков, университеты уже не рассматриваются в качестве святилищ разума, а профессура и учителя — в качестве священнослужителей. И те, и другие скорее эволюционируют в направлении обслуживающего персонала, создающего эффективные продукты, готовые к употреблению. Причем профессура изготавливает продукт на внутреннем рынке образования, а студенты (в будущем выпускники и молодые специалисты) распространяют его (т. е. себя) на внешнем [17, с. 43–44].

Сходные тенденции эволюции социокультурных ценностей можно наблюдать и в развитии современных форм труда. Труд в условиях постиндустриального города превращается из процесса реализации фундаментального профессионального предназначения человека в своего рода организованную систему получения квантированных удовольствий. Легкая и постоянная смена мест и специализаций в труде, большое значение, придающееся внешним аксессуарам престижности, а также различные формы престижного потребления — все это создает новую ценностную реальность трудовой деятельности.

Новые ценностные ориентации, реализующие себя в современных формах культуры, порождают целый ряд феноменов, которые следует считать не культурной девиацией, а, напротив, образцами новых гибридных форм жизнедеятельности культуры в обществе. Помимо образования и труда к числу подобных гибридных культурных форм, по мнению В. И. Добренькова, следует отнести туризм, шоу-бизнес, рекламу, масс-медиа, псевдодемократический политический хэппенинг (лицедействие и театрализацию) [17, с. 45].

Эти явления, получившие распространение на постсоветском пространстве с конца 90-х годов, в значительной мере представ-

ляют собой общемировую, глобализирующую себя реальность. Но если в стабильных западных обществах эти феномены еще ограничиваются и регулируются рационально-традиционными социальными институтами, то в условиях нестабильности в Украине есть опасность превращения этой заявившей о себе как новой, пока еще отчасти девиантной гибридизированной культуры в базовую. В этих условиях фундаментальные ценности культуры могут оказаться в маргиналиях украинского общества или стать основой различных реминисцентных субкультур. В соответствии с этими субкультурами могут формироваться и замкнутые сообщества (группы) (по аналогии с «монастырской парадигмой» Т. Роззакса). В условиях динамичной культурной эволюции в Украине возникает необходимость консервации традиционных культурных ценностей и архивирования культурного наследия как носителя систем ценностных ориентаций. Речь идет не только о создании разного рода депозитариев памятников и документов культуры, но прежде всего в качестве «хранилищ» живых ценностей, в том числе и в их деятельных вариантах. Этому могут служить различные микрообщественные организации, группы, движения и т. д., которые создают социальную сетку взаимного общения, способную выдерживать существенное давление внешней среды. Этому может активно содействовать корпоративная культура, взращиваемая в последнее десятилетие в наиболее прогрессивных вузах, поскольку они готовят специалистов, способных в хаосе постмодернистских трансформаций удерживать в качестве ядра фундаментальные ценности образования и воспитания личности.

Следует учитывать, что идеи западного постмодернизма — это порождение определенной стадии развития одной из мировых культур, которая в определенных аспектах не совпадает с нашей, украинской. Поэтому нельзя весь запал критики переносить на науку, культуру и образование Украины. Нужно также иметь в виду, что на Западе термин «наука» применим только к точным наукам, информация в которых накапливается на основе инструментальных измерений, а не из субъективных размышлений или анкетирования небольшой группы людей. Все остальные науки (от философии до педагогики) в странах возникновения

и распространения постмодернизма обозначают другими терминами. Отрицая существование объективных закономерностей, постмодернисты считают, что сферы знаний об обществе не являются науками, поскольку не могут наращивать базу экспериментальных данных и остаются сферой индивидуальных мыслей, убеждений и утверждений. Постмодернисты же в целом признают роль науки и научных методов и не отрицают полезность вложения человеческих и финансовых ресурсов в развитие точных наук, которые являются источником высоких и сверхвысоких технологий.

Можно, конечно признать, что среди всей когорты постмодернистов есть и те, кто призывает запретить весь научно-технологический комплекс и вернуться к «истокам наук». В силу глубокой дифференциации среднего образования на Западе будущие гуманитарии, т. е. «кандидаты в постмодернисты» практически не изучают основ точных наук, и их суждения о молодых научных сферах (клонирование, управляемое создание веществ на наноуровне и т. д.) представляют собой мысли дилетанта.

Конечно, нельзя не согласиться с постмодернистами в их позитивно-эвристических аспектах критики претензий философии и других социальных наук на «абсолютную истину», совершенство, безграничность использования предложений и выводов. Следует признать, что целесообразно было бы расширить и разнообразить образовательное пространство, дополнить примитивные однолинейные задания проблемными с множеством ответов и решений, поддерживать «нестандартность» и оригинальность мышления, богатство и разнообразие природного и культурного наследия и т. д. Понятно, что воспитать креативного Профессионала на основе рельсово-авторитарной педагогики почти невозможно. Эта цель иногда достигается, но только благодаря закону индивидуального биологического разнообразия и в противовес авторитарно-модернистской педагогике.

Нужно быть осторожным 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. В противном случае легко

сформировать нигилизм и полное отторжение от культуры и опыта наших предков, недоверие к точным наукам, увлеченность всеми религиями мира и сектантскими учениями.

В целом постмодернистские идеи выглядят достаточно противоречивыми, парадоксальными, неопределенными. Их можно воспринимать как переходное состояние, когда постмодернизм успешно разрушает стороны и элементы предыдущей эпохи, но не может предложить новую методологию преобразования мира. Постмодернизм силен только в своем критическом аспекте, а не в продуктивном применении в опыте образовательных систем.

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 связи с этим резко возрастает значение исследовательской направленности высшего образования. 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 [28], для постмодерного университета характерны «оспариваемое знание» и рост значения «локального знания», благодаря чему возникают новые структуры авторитета и открываются возможности для конструирования альтернативных идентичностей.

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. Именно сеть, а не традиционная аудитория все более становится сферой диалога и обмена знаниями, по сути, сферой возрастающей свободы. Студенты требуют обучения в духе «plug-and-play», часто не имеют привычки и желания учиться последовательно, следуя учебникам, а скорее склонны к обучению в форме участия и экспериментирования [24]. Фактически университет превращается в конструктора образа жизни,

в структуру, которая дает индивиду навыки непрерывной адаптации.

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 настоящее время преподаватель вынужден отказываться от традиционной роли «передатчика» знаний и становится скорее проектировщиком процесса обучения и его среды. Это означает также переход студента от уединенной работы в форме собственного опыта, чтения, письма, решения проблем к ситуации коллективного учебного опыта, совместного, кооперативного обучения. При такой форме обучения преподаватель становится консультантом, тренером студента, обеспокоенным не столько идентификацией и последующей передачей интеллектуального содержания, сколько направлением учебной деятельности студентов. Если до сих пор основным источником информации выступали подобранные и рекомендованные преподавателем книги, достоверность которых не вызывает сомнений, то размещенная в Интернете информация не сортируется, не проверяется, ее достоверность неизвестна.

Уходит в прошлое и «кустарное» производство курсов для конкретных студентов в конкретном месте и в конкретное время. Сегодня речь должна идти о других курсах, причем асинхронных в преподавании [22].

Действительно, преподаватели обладают навыками «упаковки» знания для его передачи в учебном процессе. Но прежде они не делали этого для массовой и анонимной аудитории. В меняющейся ситуации сам преподаватель со своим курсом выходит на образовательный рынок и «продает» его [20; 21; 27]. Сегодня меняется и характер учебника, обычно ориентированного на устоявшееся знание, в то время как задача современного образования состоит в том, чтобы оперативно обновлять предлагаемое студентам знание.

Одно из нововведений постмодерного высшего образования

получило название *глубокого диалога*. Он разработан основателями института глобального диалога (США) А. Гангадином и Л. Свидлером [12] и органически соединяет в себе как учебные задачи, так и социальные аспекты коммуникации. Методика глубокого диалога, или иначе критического мышления, представляет собой схему рационального поведения, ориентированного на открытие истинного и доброго в любой системе ценностей. Гангадин и Свидлер, изучив динамику диалога в различных социальных условиях и культурах, отметили, что успешное взаимодействие различных культур достигается, во-первых, при уважительном и открытом отношении к верованиям и убеждениям партнера, понимании высказываемых партнером идей в контексте условий его жизни; во-вторых, при критическом восприятии собственных предрассудков.

Процесс и результат образования студента должен быть нацелен на соответствие потребностям потребителей, достижениям науки, на формирование способности соответствовать новым вызовам. Поэтому 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.

Образование позиционируется молодежью как ресурс для социальной мобильности и освоения новых социальных ролей, капитал для инвестирования при достижении желаемого социального статуса. Сегодня востребованы гибкие стратегии при осуществлении профессионального выбора, часто возникает необходимость переориентации, повторного выбора профессии или более глубокого профессионального совершенствования.

Таким образом, основными характеристиками образования в условиях постмодернизма можно считать следующие:

1. *Отказ от идеологии диктата* в том, что касается мировоззрения ученика, студента. Школа больше не стремится формировать человека с заданными свойствами; она ставит задачу развивать способности к рефлексии, трансформированию; ей 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 учителей и студентов*, которая иногда воспринимается как разрушение.

4. *Трансформация авторитета учителя*, который теперь не является воплощением Истины и Знаний. Учитель теряет свой институциональный авторитет, возникающий из самого факта признания роли наставника. Авторитет все в большей степени приобретает «личностный» характер. В ситуации постмодернизма учитель призван создать условия для «образовательного диалога», где вместе со своими воспитанниками будет искать путь к успеху в сложном, изменчивом мире.

5. *Реализация мультикультурного образования*. В ситуации, когда постмодернизм утверждает «отличия» и особенности, культуры и религии Запада теряют позицию стандарта, относительно которого все остальные культуры воспринимались как «другие — в значении «худшие». Учитель не имеет права навязывать даже однородной ученической группе единый способ видения действительности. Постмодернизм открывает путь к мультикультурному образованию, диалогу культур, а также реализации полного равноправия женщин.

6. *Плюрализм стилей жизни и субкультур в школьном и студенческом коллективе*. Переход на постмодернизационные подходы повышает роль класса, студенческой группы. Отказ от жесткого интеллектуализма, энциклопедизма и традиционных форм обучения создает ученикам и студентам условия для получения общественной практики и жизненного опыта. Учитель должен быть открытым 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 учеников и студентов. Убежденность в комплексности и фундаментальной противоречивости общественной жизни приводит к восприятию категории «особенность» как одной из важнейших основ всей педагогической теории. Мир и люди

разнообразны, и отличия, особенности, непохожесть на других — это не грех, а выявление богатства нашего общества. Потому в педагогической деятельности на всех ее уровнях, начиная от образовательной политики и заканчивая повседневной действительностью школьного класса или студенческой группы, необходимо не устранять отличия, а культивировать их.

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.

В целом же, оценивая влияние постмодернизма на отношения в образовательной сфере, следует согласиться с постмодернистами в их позитивно-эвристических аспектах критики претензий философии и других социальных наук на «абсолютную истину», совершенство, неограниченность и повсеместность использования предложений и выводов.

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 — 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.

Современная система образования в соответствии с постмодернистскими тенденциями, переходом к информационному типу сообщества представляет собой сложный конгломерат различных типов образовательных учреждений (государственных, частных; вузов, колледжей, гимназий, общеобразовательных школ,



средних специальных заведений и т. д.); различных педагогических, образовательных практик (традиционное образование, инновационное, развивающее, гуманитарное и т. д.). Классическая система образования исчерпала себя, не существует единой системы образования, как было в XIX и отчасти в XX веках. Неслучайно появление альтернативного содержания образования: не научные формы знания и организации, а «метапредметные», «рефлексивные» (логические, методологические) и собственно образовательные.

Учитывая, что именно образованию отводится ключевая роль в формировании нового цивилизационного качества украинского общества, в последние десятилетия осуществляются постоянные попытки его реформирования, изменения целей, содержания, методов.

Поскольку знания в информационном обществе выступают как непосредственная производительная сила, нужно осуществить *переход от квалификации к компетенции*, которая даст возможность находить решения в любых профессиональных и жизненных ситуациях. Такой специалист, овладев технологией принятия решений, свободой выбора, будет способен адаптироваться в условиях постоянных изменений.

Необходимо быстрее сделать все возможное для замены авторитарной педагогики педагогикой толерантности, трансформации субъектно-объектного отношения между преподавателем и студентом в субъектно-субъектное, чтобы специалисты были самодостаточными личностями, способными брать на себя ответственность и быть эффективными в рыночной экономике.

Нужно научить сосуществовать с другими людьми и социальными структурами, регулировать различные психологические, социальные, политические, межнациональные конфликты в русле плюрализма подходов.

В условиях глобализации не уменьшается, а, наоборот, актуализируется задание укрепления национальных, гражданских связей, патриотического единения нации. В условиях концентрации только консолидированная нация может осознать свой собственный национальный интерес и наиболее эффективно его отстаивать в общении с другими государствами. Важно учиться общаться

с миром, обеспечить свободное владение родным языком и несколькими иностранными.

Образование должно иметь инновационный характер, чтобы выпускники учебных заведений были способны воспринимать изменения как естественную норму и находиться в динамическом развитии. Вместе с тем, восприятие постоянных запросов невозможно без удовлетворения определенных образовательных потребностей в течение жизни – поэтому необходимо построить эффективную систему непрерывного образования.

В целом, можно выделить три основные направления реагирования образования на трансформации глобального характера: реформы школы, становление новых педагогических практик и попытки создания нового органа педагогического знания. И хотя многие программы и реформы образования как в Украине, так и в других странах в конечном итоге не достигают своих целей, тем не менее оказывают воздействие на его функционирование и развитие. Одна из причин заключается в том, что реализация реформ образования представляет собой довольно сложную социальную технологию. Ее составными элементами выступают формирование и реализация образовательных политик, практическая организационная работа с субъектами реформ, создание условий для ее реализации. Чаще всего случается, что образовательные реформы сводятся лишь к административным мероприятиям. Вместе с тем сознательные масштабные реформы образования, идущие «сверху», – не единственный источник нововведений в образовании. Более успешными оказываются так называемые малые педагогические реформы (создание различных типов школ, подходов, методов в образовании), идущие «снизу», от практики педагогов-новаторов.

В качестве основных задач модернизации образования ставятся: привлечение эффективных менеджеров к организации и управлению образовательным процессом; обновление корпуса администраторов и менеджеров в сфере образования, создание эффективной системы их подготовки и переподготовки на базе классических, экономических и педагогических университетов.

Одной из важнейших функций образовательного менеджмента является управление персоналом на основе использования

эффективных технологий, позволяющих значительно повысить эффективность аттестации. Современный преподаватель должен не только быть специалистом в своей предметной области, но и обладать знаниями в области информационных технологий, психологии, педагогики, методики преподавания со всем набором современных средств обучения, иметь широкий кругозор и т. д.

Умение не только управлять, но и предвидеть невозможно без грамотного маркетинга образовательных услуг. Именно *маркетинговая оперативная информация* о рыночном спросе на те или иные виды образовательных услуг и оценка их качества в рыночных условиях становятся важнейшим инструментом управления образовательным учреждением. Среди *основных задач мониторингового исследования рынка образовательных услуг* можно выделить следующие: отслеживание тенденций изменения поведения потребителей образовательных услуг; изучение установок потребителей; изучение запросов и ожиданий фирм, организаций, предприятий и т. д. Такое исследование позволяет установить реальный спрос на те или иные формы образования, виды образовательных услуг, перспективные формы получения образования, в том числе второго профессионального, формы повышения квалификации; выявить категории населения, способные потреблять предлагаемые образовательные услуги, а также реальную стоимость образовательных услуг.

При разработке программы продвижения образовательных услуг, которые являются видом интеллектуальных услуг, необходимо учитывать их *основные характеристики*: неосвязаемость, неопределенность, неспособность к длительному хранению, неразрывность производства и предоставления, изменчивость в процессе предоставления. В эту программу должны включаться такие элементы, как:

- анализ ситуации на рынке образовательных услуг, в том числе выявление сегментов рынка;
- информация о потенциальных клиентах образовательных услуг, их потребностях, ожиданиях;
- информация о потенциальных и реальных конкурентах, выбор конкурентоспособной стратегии;

- характеристики образовательной услуги, которые должны быть отражены в материалах рекламного характера;
- оценка рисков, в том числе связанных с ситуацией неопределенности, непредсказуемости процессов экономического, политического характера;
- формы, методы установления обратной связи с потребителями услуг;
- система стимулирования лиц, с помощью которых продвигается услуга.

В основе маркетинговой стратегии в сфере образования лежат следующие *принципы*:

- ✓ принцип ориентации на перспективный спрос;
- ✓ принцип широты и обновления предлагаемых образовательных услуг с учетом требований общества, рынка;
- ✓ принцип ориентации цены на спрос конкурентов и цену потребления;
- ✓ принцип децентрализованного целевого продвижения;
- ✓ принцип подбора руководящих кадров, ориентированных на маркетинг, поскольку в руководство образовательного учреждения (как и системы образования в целом) должны входить компетентные специалисты, ориентирующиеся в вопросах рыночной экономики, обладающие знаниями в сфере образования, разбирающиеся в конъюнктуре образовательных услуг, ведь именно от них зависит подготовка стратегического и, в конечном счете, управленческого решения;
- ✓ принцип рыночной ориентации мониторинговых исследований (исследования ведутся как по профилю учреждения, так и в сфере конъюнктуры образовательных услуг, в том числе соответствующего профиля);
- ✓ принцип формирования ответственного учреждения, что подразумевает создание особого подразделения, службы в виде отдела, группы, которые должны заниматься маркетинговым мониторингом и нести ответственность за рыночные успехи, имидж образовательного учреждения, а также обладать полномочиями контролировать выполнение своих рекомендаций функциональными подразделениями данного учреждения. Поскольку таких специалистов в вузах пока недостаточно, то возникает

необходимость привлекать консультантов со стороны. Консалтинг (как организационно-управленческое консультирование) является особым видом профессиональной деятельности, оформившимся в этом качестве в XX столетии.

Таковы, в целом, основные характеристики и тенденции развития социально-образовательных отношений в ситуации постмодернизма, обусловленные трансформационными преобразованиями в глобальном масштабе.

### Литература

1. Бодрийяр Ж. Система верей / Ж. Бодрийяр. — М., 1995.
2. Валлерстайн И. Социальное изменение вечно? Ничто никогда не изменяется? / И. Валлерстайн // Социол. исслед. — 1997. — № 1. — С. 16–19.
3. Гранин Ю. Д. Глобализация и образование / Ю. Д. Гранин // Социология. — 2004. № 3–4. — С. 166–172.
4. Делёз Ж. Логика смысла / Ж. Делёз. — М.: Академия, 1995.
5. Делёз Ж. Что такое философия / Ж. Делёз, Ф. Гваттари. — М.: Алетейя, 1998.
6. Деррида Ж. Московские лекции — 1990 / Ж. Деррида. — Свердловск, 1991.
7. Збышко Милосик. Педагогика постмодернизма / Милосик Збышко // Шлях освіти. — 2004. — №4. — С. 11–16.
8. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. — М., 2000.
9. Козловски П. Культура постмодерна / П. Козловски. — М.: Республика, 1997.
10. Лиотар Ж. Ф. Состояние постмодерна / Ж. Ф. Лиотар. — М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998.
11. Луман Н. Глобализация мирового сообщества: как следует системно понимать современное общество / Н. Луман // Социология на пороге XXI в.: новые направления исследований. — М., 1998.
12. Мэрион Л. Повышение устойчивости образовательного процесса в Индонезии: проект Института глобального диалога / Л. Мэрион // Высшее образование в Европе. — 2002. — № 3.
13. Толстоухов А. В. Глобальный социальный контекст и контуры эcobудущего / А. В. Толстоухов // Вопросы философии. — 2003. — № 8. — С. 46–52.

14. *Фидлер Л.* Пересекайте рвы, засыпайте границы / Л. Фидлер // Современная западная культурология: самоубийство дискурса. — М., 1993.
15. *Фомичев П. Н.* Глобальная социология: формирование новой науки. Аналитический обзор / П. Н. Фомичев. — ИНИОН РАН, 2000.
16. *Фуко М.* Воля к истине. По ту сторону знания власти и сексуальности / М. Фуко. — М: Каскаль, 1996.
17. *Человек и современный мир.* — М.: ИНФРА-М, 2002. — 460 с.
18. *Albrow M.* Introduction // Globalization, Knowledge and Society. — L.: Sage, 1990. — P. 9–16.
19. *Archer M. S.* Sociology for One World: Unity and Diversity // International Sociology. — 1991. — Vol. 6. — № 2. — P. 133–138.
20. *Clark B. R.* Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. — Guilford, 1998.
21. *Clark B. R.* Substantive growth and innovative organization: New categories for higher education research // Higher Education. — 1996. — Vol. 32. — №4. — P. 417–430.
22. *Delanty G.* Modernity and Postmodernity: Knowledge, Power, Self. — L.: Sage, 2000.
23. *Giddens A.* The consequences of modernity. — Staford (Cal.), 1990.
24. *McClintock R.* Toward a Place for Study in a World of Instruction. Institute for Learning Technologies Teachers Gollege. — Columbia University. — December 2000. — [www.ilt.columbia.edu](http://www.ilt.columbia.edu).
25. *Pieterse J. N.* Globalization and culture three paradigms // Economic and political weekly. — Bombey, 1996. — Vol. 31. — № 23. — P. 1389–1395.
26. *Ritzer G.* The McDonaldization Theses. — L., 1998.
27. *Rao V. K.* Contemporary Education. — New Delhi: APN Pub, 2003.
28. *Scott P.* The Meanings of Higher Education. — Buckingham: Open University Press, 1995.

### 1.3. ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Современный мир, переживающий сложные, неоднозначные процессы глобализации, коренным образом меняет подходы к образованию и социокультурной политике в целом. Это обусловлено переориентацией самого общественного развития на развитие человека, его личностных и культурных качеств.

Для XXI века стало вполне очевидным, что только человек есть начало и конечная цель любого социального развития. Эти изменения в общественном сознании, в отношении общества к образовательной сфере вызвали появление новой парадигмы образования, сущностью которой является человекоцентризм, всеобъемлющая гуманизация образовательных процессов.

Основные черты новой парадигмы образования определены в Декларации прав человека, принятой ООН, где отмечено, что образование должно быть направлено на общее развитие человека, на его постоянное совершенствование. Это принципиальное положение есть почти во всех современных зарубежных программах развития образования, есть оно, естественно, и в основополагающих документах по развитию национальной системы образования в Украине, которая функционирует в правовом поле, основывающемся на Конституции Украины, законах Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О дошкольном образовании», «О внешкольном образовании», «Об охране детства», «О высшем образовании», Национальной доктрине развития образования и др.

Чем же отличается эта новая парадигма образования, можно ли дать ей какое-либо универсальное определение? Если проанализировать основные подходы в современной практике, то таких определений можно привести множество. Это «унифицированное образование», «интегрированное образование», «глобальное образование» и т. п.

Наиболее универсальным определением образования, отражающим изменение его функций в современном мире, является его определение как «целостного феномена». Именно таким должно быть образование XXI века – оно базируется на высшем

синтезе научного гуманизма, развития в личности ума, творческих способностей, духа социальной ответственности, баланса интеллектуальных, этических, эмоциональных и физиологических компонентов индивида.

### **Основные тенденции развития образования в XXI веке**

С начала XXI столетия для характеристики основных тенденций развития образования стали использовать два термина: «интернационализация» и «глобализация». Под первым понимается предоставление всем государствам равных прав на пользование образовательными услугами в любой точке Земли.

Второй термин символизирует крайне сложное, многоаспектное явление, оказывающее глубочайшее преобразующее воздействие на все сферы жизнедеятельности общества, в том числе и на национальные системы образования. Прежде всего, это касается:

- стратегий развития международных отношений между учебными заведениями;
- проблем транснационального образования;
- международных гарантий качества образования;
- региональной и межрегиональной кооперации;
- информационных и коммуникационных технологий образования, виртуальных университетов;
- улучшения равенства и доступа к высшему образованию.

Наступивший век становится началом информационной цивилизации с новой системой ценностей. Не количество накопленных материальных благ будет определять статус человека и общества, а уровень культуры, образования и разумно достаточного хозяйствования, обеспечивающего сбережение невозобновляемых и воспроизводство важнейших возобновляемых ресурсов.

Если прежде основную роль в развитии государств и наций играли природные ресурсы и финансы, то ныне вперед выдвинулись условия развития людских ресурсов («человеческий капитал»). На передний план исторической сцены выходят страны и народы, способные обеспечить высокий уровень образован-



ности, воспитанности и мастерства во всех их проявлениях, готовность к поиску знаний и нестандартных решений.

Развитие экономики в предстоящие десятилетия, по мнению экспертов, будет определяться ресурсами, имеющими две разные окраски: «черное золото» и «серое вещество». С концептуальных позиций именно знание становится новым источником богатства, мировой рынок труда востребует высококвалифицированную рабочую силу, имеющую международно подтвержденную квалификацию.

Очень важно учитывать, что в международном плане, наряду с национальными правительствами, активизировались и действуют наднациональные организации, проводящие политику и принимающие решения за пределами компетенции отдельных наций – в интересах отдельных групп или неправительственных организаций. В сфере образования активно действуют такие организации, как ЮНЕСКО, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), неправительственные организации – Международная ассоциация университетов (МАУ), Международная сеть агентства качества высшего образования (МСАКВО). Проводят активную деятельность региональные организации, объединяющие университеты в рамках конкретного региона: Ассоциация университетов Азиатского и Тихоокеанского регионов (АУ АТР), Евразийская ассоциация университетов (ЕАУ). Конечно, это неполный перечень.

Действуют также весьма влиятельные финансовые органы, такие, как Мировой банк (МБ), Международный валютный фонд (МВФ), Всемирная торговая организация (ВТО), поддерживающие свободную торговлю, рыночные механизмы, включая их применение в сферах образования и здравоохранения, с целью уменьшения правительственных расходов.

В докладе Мирового банка «Государство в изменяющемся мире» (1997) записано:

«Продолжающееся развитие мировой экономики заставляет нас пересмотреть ключевые вопросы, касающиеся правительств: какую роль должно играть правительство, что оно может и что не может делать, как это делать наилучшим образом».

Защитники глобализации утверждают, что конкуренция в сфере высшего образования приводит к улучшению его качества, т. к. участники рыночных отношений способны более эффективно и эффективно удовлетворять запросы клиентов. В контексте политики глобализации проводятся неолиберальные идеи реформирования в странах с переходной экономикой и странах третьего мира.

Вместе с финансовыми потоками следуют и потоки культурной информации и образов той нации, которая их идеологически обеспечивает. Экспансия поп-культуры, «макдональдизация», широкая реклама товаров массового потребления в средствах массовой информации, внедрение научно-технологической культуры Запада — все это звенья культурной глобализации. Конечно, национальные культуры имеют множество способов нейтрализации или ассимиляции этих процессов, и роль высшего образования, университетов здесь трудно переоценить. По мнению иностранных экспертов, участие государства и в этой сфере требует переосмысления, оно все чаще выступает в роли «помощника», «регулятора», «партнера» и даже «ускорителя». Прежде всего это вызвано пересмотром ответственности государства перед обществом и высоким уровнем активности, поддержанной общественными ресурсами.

В то же время и международные общественные организации пытаются влиять на эти процессы с целью предотвратить или хотя бы смягчить их негативные последствия.

Так, например, 28 сентября 2001 года президенты четырех общественных структур в области образования (Европейской ассоциации университетов, представляющей более 500 университетов и 30 национальных конференций ректоров; Американского совета по образованию, представляющего 800 колледжей и университетов США; Совета по аккредитации высшего образования, представляющего 3000 аккредитованных колледжей и университетов и 60 аккредитаторов США; Ассоциации колледжей и университетов Канады) подписали очень короткую, но емкую Совместную декларацию. В ней говорится: «Институты — члены объединения поставили задачу устранить препятствия для

международного обмена в сфере высшего образования, используя соглашения и договоры *вне системы торговой политики*».

В обосновании Совместной декларации ее авторы излагают принципы, которыми они руководствовались:

- высшее образование существует для обслуживания общественных интересов и не является товаром «широкого потребления»;
- высшее образование существенно отличается от большинства других услуг;
- обязанность регулирования высшего образования должна оставаться в ведении компетентных органов соответствующей страны;
- в системе высшего образования тесно переплетены публичное и частное образование, разные типы учреждений и формы собственности; поэтому невозможно выделение в ней отдельных подсистем для целей GATS.

Чисто рыночное отношение к образованию не принесет ему пользы, сделает предметом купли-продажи, а не общественным благом, основой развития собственной национальной культуры. Рыночные ценности в условиях ограниченного государственного финансирования способны изменить миссию учебных заведений, усилить расслоение общества, а уклонение от вопросов повышения качества обучения неизбежно приведет к некачественному образованию и даже к расслоению общества, поскольку существующее имущественное расслоение будет дополнено интеллектуальным\* [Российское образование и вступление России в ВТО: возможные последствия / Захаревич В., Попов В., Терешков В. // Высшее образование в России, 2006. — № 4. — С. 2–22; 24–28].

Высшее образование, в наибольшей степени способное не допустить проявления негативных тенденций, сегодня переживает «исторические изменения», обусловленные «новой парадигмой»: это время глубоких перемен, многочисленных реформ и обновления самого высшего образования, вызванных культурными и «цивилизационными» изменениями, принесенными Интернетом и новыми технологиями.

Телекоммуникационные и информационные технические средства позволяют не только расширить доступ к высшему

образованию через так называемые «виртуальные» университеты или открытое образование, но и снизить его стоимость.

**Смена  
образовательной  
парадигмы —  
объективная  
потребность нового  
этапа развития  
цивилизации**

Происходящие в мире процессы привели к тому, что вопросы кардинального пересмотра и обновления содержания образования уже набрали критическую массу и отчетливо перерастают в острейшую социальную проблему.

В социальном плане нынешнее содержание образования, оторванное от реальных потребностей жизни, исчерпавшее все лимиты экстенсивного роста, работает не на развитие личности и общества, а на их стагнацию.

Путь разрешения углубляющегося кризиса мировое сообщество видит в смене образовательной парадигмы системы образования. Основной задачей процесса подготовки человека к жизни и труду в непрерывно усложняющемся мире становится не столько предоставление информации, сколько обучение способам ее получения и использования. Другими словами, учебные заведения призваны предоставлять свои услуги не в виде обучения конкретному знанию, а в виде передачи технологии получения и применения знаний. Сдвиг образовательной парадигмы именно в данном направлении способен придать новый импульс социальному развитию общества. Однако такая парадигма предполагает новый подход к субъектам системы образования и их взаимоотношениям. В существующей сегодня образовательной парадигме имеет место растворение индивида в учебном процессе. Он отождествляется с определенной социальной группой — обучающихся или преподавателей, которым и придается онтологический статус субъектов социального взаимодействия. Иначе говоря, взаимодействие в рамках учебного процесса осуществляется между абстрактным, усредненным студентом и таким же преподавателем.

Надо отдать должное: в рамках старой парадигмы неоднократно предпринимались попытки организовать так называемый индивидуальный подход к обучению, который позволил бы учесть особенности психики, мышления конкретного индивида и спо-

собствовал процессу его развития и самореализации. Хотя экспериментальная апробация учебных методик с использованием индивидуального подхода давала приличные результаты, но практическая реализация всегда сталкивалась с организационными трудностями, главная из которых заключалась в необходимости проведения индивидуальной работы в группах с большим количеством студентов, имеющих неодинаковый уровень подготовки, различный склад психики и пр.

Сегодня панацею в борьбе с этими трудностями зачастую видят в расширении дифференцирующего компьютерного тестирования (по уровню знаний, по психическим характеристикам) для последующей реализации различных схем дистанционного обучения. Безусловно, применение компьютерной диагностики в значительной мере способствует реализации индивидуального подхода в обучении. Однако эффективность его традиционных форм в большей мере определялась наличием контакта на личностном уровне между субъектами учебного процесса, нежели дифференциацией обучаемых.

Процесс информатизации приводит к определенным негативным последствиям в области межличностной коммуникации, среди которых можно отметить вытеснение живого общения и усиление социального отчуждения. В случае дистанционного обучения и студент, и преподаватель общаются не с другой личностью, а с терминалом и абстрактным партнером. Чтобы сохранить контакт между субъектами образовательного процесса на личностном уровне, необходимо заложить в фундамент формирующейся образовательной парадигмы принцип межличностной коммуникации, и именно в этом видится ее главный гуманистический смысл.

Другим необходимым принципом новой образовательной парадигмы должен стать принцип социального участия. Данный принцип предполагает рассмотрение статуса учащегося не с позиций объекта процесса обучения, а с позиций субъекта, предъявляющего часто неосознанные, но, как правило, обоснованные требования к форме и содержанию образовательного процесса, добывающегося права активно влиять на выбор учебной информации. В центре внимания разработчиков компьютерных

методик обучения одновременно должны оказаться интенции (стремления, намерения) как обучаемых, имеющих потребности в определенном уровне знаний конкретной предметной области, так и обучающихся, направляющих процесс обучения в русло общественных потребностей.

Реализация принципа межличностной коммуникации и принципа социального участия предполагает создание технических средств поддержки естественной коммуникации, которая предусматривает прямую и обратную связь между субъектами учебного процесса. В настоящий момент существуют определенные технические возможности реализации указанных принципов в виде телеконференций, электронной почты, но они требуют дальнейшей специализации и адаптации в рамках учебного процесса.

Новые информационные и телекоммуникационные технологии, благодаря предоставлению доступа к разнообразной информации, изменяют характер взаимодействия между обучаемым и обучающим. Ранее выбор учебного материала (информации) был почти полностью возложен на преподавателя, и от личностных качеств последнего — его эрудиции, нравственности, идеологических пристрастий, творческих способностей — зависело содержание предлагаемых курсов. В условиях расширяющейся информатизации студент может самостоятельно осуществить выбор интересующей его информации. На первый план, соответственно, выходят его личностные качества, поскольку в информационных потоках, окутавших сегодня человека, далеко не все отвечает высоконравственным стандартам, является идеологически нейтральным, способствует творческой самореализации, дает объективное знание.

Таким образом, одной из основных задач образовательного процесса становится формирование личности будущего специалиста, его нравственных императивов и социальных качеств. Именно в личности как социальном конструкте заложена потенциальная возможность сохранения индивидом своей автономности и устойчивости в общественной жизни, а также самодеятельной активности в преобразовании окружающей

действительности. Реализация этих возможностей осуществима лишь при наличии соответствующего уровня личностного потенциала, позволяющего противостоять циркулирующим информационным потокам, проявлять устойчивость к их деструктивной составляющей, находить наиболее адекватные методы реагирования, реализовать свои социальные потребности и обеспечить саморазвитие.

Решение всего комплекса задач по формированию личностного потенциала обеспечит процесс гуманизации и гуманитаризации образования, лежащий в основе кардинального обновления национальных образовательных систем во всем мире, без чего не может быть речи о преодолении глобального кризиса образования.

**Непрерывность  
образования — главный  
принцип развития  
образовательных  
систем в современном  
мире**

Для Украины трудности процесса преодоления кризисных явлений в образовании связаны не только с глобальными факторами, но и с сугубо внутренними причинами, в первую очередь затянувшимся системным кризисом.

Нельзя не отметить, что Украине в ее особо сложных условиях удалось во многих аспектах сохранить высокий уровень обеспечения своих граждан достаточно качественным образованием. В некоторых областях знания это получалось настолько хорошо, что Украина фактически субсидировала образовательные расходы отдельных западных стран, например, США, Канады, Испании посредством так называемого оттока национального интеллекта.

И все же к началу XXI века стало очевидным ухудшение качества обучения и в средней, и в высшей школе, отсутствие необходимой учебно-материальной базы, снижение авторитета Учителя, растущие кадровые проблемы в связи с внутренней и внешней эмиграцией преподавательского состава и многое другое. Выход из сложившейся в украинской национальной системе образования ситуации требовал решения, как минимум, трех стратегических задач, сформулированных в Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке,

принятой II Всеукраинским съездом работников образования в октябре 2001 года:

1. Обеспечение равного доступа всех граждан Украины к качественному образованию. Это значит, что вся деятельность по модернизации системы образования должна быть направлена на приведение его качества в соответствие с новейшими достижениями отечественных и мировых науки, культуры и социальной практики.

Качество образования является национальным приоритетом и условием выполнения положений международного и национального законодательства по реализации прав граждан на получение образования. Обеспечению качества образования должны быть подчинены все материальные, финансовые, кадровые и научно-методические ресурсы общества, а также государственная политика в сфере образования. Высокое качество образования предполагает органическую взаимосвязь образования и науки, педагогической теории и практики.

Для всех граждан Украины, независимо от национальности, пола и возраста, языка общения, социального происхождения и положения, отношения к религии, места проживания и состояния здоровья, государство должно гарантировать право на получение качественного образования.

2. Создание условий для реализации принципов непрерывности образования, возможности самосовершенствования на протяжении всей жизни.

Сегодняшний динамизм общества требует создания принципиально новой школы, способной к широкому саморегулированию и самообновлению. Предстоит осуществить структурную перестройку системы образования по уровню и срокам обучения, типам учебных заведений, содержанию и формам учебы, формам собственности. Переход к многоступенчатой и многовариантной системе образования позволит удовлетворить потребности молодежи согласно возможностям, желаниям и способностям каждого. Одновременное обучение по нескольким направлениям подготовки, право быстро переориентироваться на другую специальность, избирать форму обучения повысит мобильность молодежи, внесет элемент гибкости и защитит интересы человека



в сложных условиях рыночной экономики. Кроме этого, разнообразие форм обучения, типов учебных заведений расширит возможности получения образования гражданами, которым необходима определенная социальная защита. И главное, создаст возможность для постоянного самоутверждения и уверенности в будущем.

3. Осуществление кардинальных структурных преобразований образовательной системы, создание научно обоснованной, сориентированной на перспективу сети учебных заведений, которая по уровням подготовки, типам образовательных учреждений, формам и срокам получения образования, источникам финансирования удовлетворяла бы интересам личности и потребностям каждого региона и государства в целом.

Практическая реализация этой цели связана с разработкой научных подходов к определению перспектив развития государственной и альтернативной систем высшего образования, с развитием различных типов учебных заведений, формированием учебных комплексов, созданием региональных и международных университетов.

Формирование сети учебных заведений, основанных на негосударственной форме собственности, с кардинальным пересмотром существующей системы комплектования вузов.

Тенденции, проявившиеся в ходе осуществления реформы национальной системы образования в Украине, внушают определенный оптимизм и позволяют говорить об успешном продвижении Украины по пути преодоления кризисных явлений в образовании, что наиболее ярко проявляется в следующем:

- наблюдается крен в сторону совершенствования массового образования. Наряду с развитием элитарного образования повышается его качество в учебных заведениях традиционного типа;

- происходит существенное усиление развития гуманитарной составляющей образования, гуманизации последнего как стратегической линии его развития в соответствии с закрепленными в национальных законах об образовании целями, задачами и основополагающими принципами государственной политики;

- в непосредственной связи с гуманизацией образования находится тенденция демократизации, проявляющаяся в практических

шагах по созданию равных возможностей для всех граждан в получении качественного образования, в его растущей дифференциации и индивидуализации как одном из способов удовлетворения разнообразных потребностей:

а) обеспечение условий для осуществления конституционных прав каждого гражданина на получение образования в соответствии с его способностями, общественными и личными интересами;

б) постепенное выведение школы из-под контроля государственных органов и превращение ее в общественно-государственное образовательное учреждение;

в) переход к системе образования, которая обеспечивала бы широкие возможности для самореализации личности, внедрение личностно развивающего обучения;

г) внедрение нового финансово-хозяйственного механизма, предполагающего автономизацию хозяйственной деятельности школы на основе централизованного и местного финансирования, самостоятельное формирование и использование своих средств;

д) реализация прав граждан на создание негосударственных учебно-воспитательных учреждений, которые по содержанию и целям деятельности соответствуют государственным законам об образовательной политике;

е) осуществление права образовательного учреждения, обучающихся и их родителей на выбор в пределах существующего законодательства форм и методов образования.

С проявлением вышеназванных тенденций тесно связано создание эффективной системы непрерывного образования человека в течение всей его жизни. Тенденция непрерывности образования как основополагающий, ведущий принцип его развития и ценностный фактор каждого индивида предусматривает воспитание человека нового типа, который в динамически меняющихся социально-экономических условиях сможет активно жить и действовать, вносить максимальный вклад в саморазвитие и самореализацию и в развитие общества, его прогрессивное обновление. Развитие личности рассматривается при этом как непрерывный процесс, ориентирующий учебно-познавательную деятельность не только на усвоение знаний, но и на активное преобразование окружающего мира.

Образование должно служить развитию личности — и в годы детства и ранней юности, и в годы активной трудовой деятельности и репродуктивного развития организма человека. Задача непрерывного образования состоит не только в обогащении человека все новыми знаниями, но и в сохранении его профессиональной компетентности на протяжении всей жизни. Главный смысл непрерывного образования, как это записано в документах ООН и образовательных программах большинства цивилизованных стран мира, состоит в принципиальной смене стратегий высшей школы (не узкопрофессиональная, прикладная подготовка специалиста, а формирование высокообразованного человека, интеллигента, понимающего необходимость самосовершенствования на протяжении всей жизни и самоотверженного служения людям, делу, своему отечеству), а также выходе на новый, более эффективный уровень взаимодействия всех образовательных ступеней, открывающий всем обучающимся возможность более плавного и мягкого перехода с одной ступени или направленности обучения на другую. На нынешнем этапе развития цивилизации образование со всей очевидностью превращается в стратегическую основу развития личности, общества, нации и государства, становится залогом их будущего. Уже сейчас образование представляет собой крупнейшую отрасль трудовой деятельности населения (в цивилизованных странах мира до 30% взрослого населения занято в этой сфере), наиболее масштабную и человекоемкую составляющую государственного устройства, его политической, социально-экономической, культурной и научной организации. Оно является способом воспроизводства и наращивания интеллектуального и духовного потенциала народа, воспитания патриота и гражданина, действенным фактором модернизации общества, стратегическим ресурсом преодоления кризисных процессов, улучшения жизни людей и утверждения национальных интересов любой страны на международной арене.

Человечество вступило в XXI век с надеждами на лучшее будущее, характеризующееся триумфом гуманистических и демократических идеалов, оптимизированным и гармоничным развитием экономики, реализацией ранее накопленных духовных и социальных ожиданий. Однако действительность в значительной

степени опровергает идеалистические «ожидания», явно демонстрируя в концентрированной форме массового терроризма пренебрежение к человеческой жизни, отрицая тем самым общечеловеческие гуманистические ценности демократического сообщества.

Процесс развития цивилизации неоднороден в пространстве и нелинеен во времени. Резкое увеличение энергетических мощностей, которыми овладело человечество, формирование и развитие высокотехнологического и информационного общества в передовых странах неизбежно ведет к усилению социально-экономической неоднородности мира. Это важнейшее обстоятельство, на общем фоне все более явно проявляющегося противоречия между человечеством и последствиями его неконтролируемой научно-технической и хозяйственной деятельности, в значительной степени обуславливает неизбежность углубления глобального экономического и социокультурного кризисов.

Осознание опасности этих процессов все настойчивее требует реализации новой, жизнеутверждающей парадигмы высшего образования, базирующейся на принципах гуманизма и человекоцентризма.

Каждому гражданину в любой стране необходимо четкое понимание того, что человечество не спасут ни природные богатства, ни «умные» машины, ни гениальные политики — спасение возможно лишь в результате осознанной деятельности гуманной личности, воспроизводимой в миллионах и миллионах людей. Прежде всего, необходима трансформация нравственного и интеллектуального императива интеллигенции. Ведь только интеллектуальной элите под силу научные разработки, ввести их в реальную жизнь, сделать достоянием всех и каждого в современном мире. Глобальное решение этой проблемы представлено в виде императива: «...сохранение и обустройство жизни на Земле во имя Человека и его счастья — главный смысл деятельности высшей школы и ее воспитанников».

Итак, можно сказать, что будущая система образования потребует коренного пересмотра большинства наших представлений о традиционной образовательной практике, соответствующей социальному заказу — подготовке специализированного,

функционального человека. Содержание образования, где главной была идея о простоте мира и его подчинении причинным связям, открывающимся человеку в знаниях, пригодных для решения задач в стандартных ситуациях, все более противоречит условиям динамичности, нестабильности и неоднозначности мира. Нужны новые модели, ориентированные на творчество, деятельностное знание и высокие нравственные принципы. Отработка таких моделей возможна исключительно на основе становления принципиально новой образовательной парадигмы.

### Литература

1. *Богомолов А.* Сверхзадача образования. Концептуальные подходы к реформированию высшей школы в Украине / А. Богомолов // *Персонал.* – 1998. – № 4. – С. 77–78.
2. *Baily K. D.* *Methods of Social Research.* NY., London, 1982.
3. *Запесоцкий А.* Какого человека должна сформировать сегодня система образования? / А. Запесоцкий // *Высшее образование в России.* – 2003. – № 3.
4. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // *Высшее образование сегодня.* – 2003. – № 5. – С. 34–35.
5. *Кун Т.* Структура научных революций / Т. Кун. – М., 1975.
6. *Обучение* на протяжении всей жизни и задачи технического и профессионального образования. Всемирный доклад по образованию 2000 // *Право на образование: на пути к образованию для всех на протяжении всей жизни.* Изд-во ЮНЕСКО. – М., 2001.
7. *Непомнящий А. В.* Инновационное образование: достижения и перспективы / А. В. Непомнящий, В. И. Писаренко // *Высшее образование сегодня.* – 2007. – № 7.
8. *Стратегия гуманизма: (Из опыта работы науч.-учеб. комплекса НТУ «ХПИ» – ХГУ «НУА»): [Монография] / Нар. укр. акад. и др.; Под общ. ред. В. И. Астаховой и Л. Л. Товажнянского.* – Х.: Изд-во НУА, 2004. – 211 с.

#### **1.4. ПРОБЛЕМЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: МИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ УКРАИНЫ**

Вопросы и возможности проектирования и прогнозирования развития образования еще только актуализируются в современной общественной практике. Однако в научном мире необходимость предвидения возможных альтернатив движения любых социальных объектов, в том числе и образования, уже не обсуждается. В последнее время все больше говорят о прогностических и проективных функциях образования. Так, Б. С. Гершунский определяет место и роль образования «на острие прогностических проблем» [6]. Но чаще всего речь идет о локальном, аспектном анализе его влияния на внешнюю среду — экономику, политику, культуру, науку. Однако сфера образования находится в постоянной динамике, чутко реагируя на изменения во внешней среде, адаптируясь к ее изменяющимся потребностям и вместе с тем активно влияя на ее состояние, предопределяет и сами эти потребности.

##### **Образование как объект социального прогнозирования и проектирования**

Существует, по меньшей мере, два обстоятельства, под влиянием которых обострилась проблема проектирования и прогнозирования тенденций развития системы образования. Во-первых, рост и улучшение образования рассматриваются в современном мире как один из существенных факторов повышения темпов экономического роста страны. Трансформационные процессы, происходящие сегодня в обществе, особенно требовательны к системе высшего образования. Уже более 20 лет бытует тезис: «Если общество хочет измениться, оно должно изменить систему образования». Так, уже в 1983–1992 годах была принята программа СОМЕТ, направленная на усиление взаимодействия высшего образования и промышленности в различных его типах: университетско-производственные структуры в виде региональных и секторальных консорциумов; университетско-индустриальные обмены людскими ресурсами; университетско-производственные образовательные проекты для удовлетворения нужд экономики. В 1992 г. подписан Маастрихтский договор,

направленный на формирование единого европейского образования и сближение его моделей. В июне 1993 г. главы государств и правительств Европейского союза утвердили «Белую книгу: вызовы и пути вхождения в XXI век». В ней дается глубокий анализ существующего положения и выдвигаются предложения по стратегии решения социально-экономических проблем с помощью образования [12]. В мае 1998 г. увидела свет Сорбоннская декларация, а 19 мая 1999 г. — Болонская декларация, подписанная министрами образования 29 стран Европы. Она считается поворотным пунктом в развитии высшей школы Европы и определяет путь поиска совместного европейского подхода к разрешению общих проблем высшего образования. Все эти документы и соглашения внесли чрезвычайно важные идеи в стратегии развития образования [2, с. 128].

Во-вторых, нарастающие темпы научно-технического прогресса, огромный рост научных знаний, все возрастающая автоматизация производства, применение кибернетики, использование вычислительной техники обуславливают столь же динамичное изменение в содержании и структуре образования. Процесс удвоения знаний, который еще в 60-е годы XX века был равен 20 годам, а в восьмидесятые годы составил уже 10 лет, а к середине XXI века будет приблизительно равен шести годам, а в гуманитарных науках — до 1–2 лет, и скорость устаревания знаний все больше увеличивается. Таким образом, указанные тенденции порождают необходимость обновления подходов не только к вопросам управления образованием в классическом его понимании, но и к разработке прогнозных проектов, обосновывающих возможные альтернативы развития образования.

Неоднозначность прогнозируемого образа образования в XXI веке во многом связана и с теми разнообразными и противоречивыми оценками и характеристиками, которые даются в социологии современному обществу и роли человека в его развитии. «Общество, которое трансформируется в процессе исторических изменений последних трех десятилетий, называют постиндустриальным (Д. Белл) или информационным (М. Масуда), сетевым (М. Кастельс) или постэкономическим (Г. Кан, В. Иноземцев), обществом постмодерна (А. Этциони) или радика-

лизованного (высокого) модерна (Э. Гиденс), посткапиталистическим (Р. Дарендорфф), постцивилизационным (К. Боулдинг), постбуржуазным (Дж. Лихтайм), постисторическим (Р. Сейденберг), постпротестантским (С. Алстром). Попадаются фантастические («постчеловеческое») и прагматические («постнефтяное») его определения, а некоторые авторы говорят о «завершении социальности» [16, с. 159]. Сложность процессов современной социальной трансформации (чем и объясняется наличие этого терминологического разнообразия) говорит о степени сложности изменений, испытываемых системой образования.

К. Эйк, например, характеризует современное общество как такое, в котором «статус рынка стал похожим на глобальную теологию. Рынок кажется настолько всеобъемлющим, что даже отождествляется с обществом. Рыночное общество уже не просто метафора или аналитическое понятие. Оно стало реальной действительностью. В то время, как общество становится рынком, ценности и действующие нормы рынка становятся основными и для общества» [8, с. 16]. Такой подход, безусловно, отражается и на принципах развития образования.

Британский социолог З. Бауман называет современное общество «индивидуализируемым», в котором разрыв социальных связей приводит к росту уровня индивидуализации и возникновения «разбалансированного мира одинокого потребителя» [3, с. 315]. Следовательно, изменяется жизненная ориентация человека. Человек более всего ценит деньги и относится к другим людям не как к личностям, не как к цели, а как к вещам, как к средствам получения желаемых результатов.

Противоположную точку зрения выражает российский исследователь М. В. Ушакова: «Излом традиционных ценностей, навязывания других норм и идеалов во многом дезориентировали процесс образования, стимулировали тенденцию к ограничению ее только профессиональной квалификацией того, кто учится. Однако эти позиции утверждения жестких рыночных отношений в сфере образования не отвечают сущности самого социального института образования. Практика западных стран показывает, что образование и наука не могут функционировать, базирясь только на рыночных принципах. Необходимо выработать эффективный



механизм адаптации института образования к рыночной среде, который обеспечивает его плодотворную деятельность, необходимую обществу. В связи с этим во всех звеньях системы образования первостепенное значение приобретает воспитание в рамках новых систем ценностей, допустимых для большинства людей; формирование социальных норм, направленных на укрепление этих ценностей; утверждение и отстаивание национальных интересов страны, сохранение контроля над интеллектуальными ресурсами» [15]. Эту же позицию поддерживает Е. В. Астахова, которая утверждает, что экономический подход (в качестве идеологического постулата), является препятствием на пути адекватного осознания ценности образования, его приоритетного положения в стратегических целях общества и возможности максимально реализовывать функции; он существенно деформирует и реализацию присущих высшему образованию функций, и реальную образовательную политику [1, с. 15]. Таким образом, при анализе литературы, связанной с определением специфики современного общества и ролью в нем образования, возникает вопрос: если общество таково, то должна ли система образования соответствовать его запросам? Или же задача образования — это видоизменение ценностей, а с ними и формирование новой модели образования? Анализ существующих проблем, возможных альтернатив их решения и определение оптимальных образов будущего входит в задачу проектирования и прогнозирования как специфических социальных технологий.

Прогнозирование является составной частью процесса разработки социального проекта, позволяет учитывать различные варианты движения и развития социальных систем и предлагает целый ряд вариантов будущего состояния общности или явления, ибо модель будущего является составляющей многих компонентов, причем значение каждого из них в различные промежутки времени не одинаково. Социальное прогнозирование, по мнению И. Бестужева-Лады, — это единство вероятностного и желаемого состояний социальных систем в будущем, определение их развития на основе объективных законов общества, природы и мышления и под влиянием — целенаправленной деятельности субъектов [4]. Целью прогноза является определение основных

направлений, тенденций развития систем, процессов или явлений, наиболее вероятностного пути. Конечный же вектор движения, равнодействующая возможных изменений во многом зависят от управляющей и проективной деятельности людей, организованных и неорганизованных социальных слоев и групп, организаций.

В то же время социальное проектирование — это некая новая форма связи социологии с общественной практикой, в ходе которой происходит отработка эффективного механизма использования результатов социально-прогнозных и конкретно-социологических исследований в практике принятия управленческих решений по широкому спектру взаимосвязанных проблем, влияющих на ход и характер социально-воспроизводственных процессов. Таким образом, социальное проектирование, во-первых, сопутствует социальному прогнозированию, обеспечивая анализ и осмысление естественного и управляемого хода социальных событий, вычленение факторов, допускающих и, напротив, не допускающих корректирующих и/или инновационных управленческих воздействий. Во-вторых, оно составляет существенный и неотъемлемый элемент переходного этапа от поискового прогноза к нормативному и состоит:

- 1) в анализе (количественном и качественном) выявленных поисковым прогнозом социально значимых проблем с точки зрения возможности принятия тех или иных управленческих решений;

- 2) в анализе возможности корректировки социальных процессов, влияющих как на методы, так и на средства (ресурсы их), избираемые для целедостижения в ходе решения выявленных проблем;

- 3) в разработке нормативного прогноза выработкой вариативных образцов решений перспективных проблем и анализом возможных последствий (а в ряде случаев и расчетов социального и экологического эффекта) от тех или иных корректирующих и инновационных управленческих мероприятий.

В начале XXI века проектирование широко проникает в те области, где ранее его применение считалось невозможным. Вполне естественно, что образование как глобальное и весьма

специфическое социальное явление, получившее буквально повсеместное распространение и развитие, не может быть вне зоны специальных прогностических и проективных исследований. Ведь образование принципиально работает на будущее, предопределяя на перспективу качества каждого человека, а следовательно, экономический, социальный, нравственный, духовный потенциал и капитал региона, общества, цивилизации в целом. Таким образом, проектирование системы образования не только возможно, но и необходимо, поскольку еще в XX веке оно превратилось в источник стратегических ресурсов, определяющий человеческие и технологические ресурсы общества, в средство накопления человеческого капитала и знаний. В условиях радикальных изменений, характерных для многих стран, институт образования позволит и уже позволяет осуществлять процесс воспроизводства социального опыта, закреплять новые ориентиры общественного развития. В. И. Добреньков и В. Я. Нечаев в своей книге «Общество и образование» пишут: «Образование — важнейший конструкт цивилизации, поскольку главным ее условием является преэминентность общественной жизни, а образование служит основным элементом, транслирующим культурные достижения» [7].

Именно система образования наравне с научными исследованиями — это те отрасли, развитие которых в конечном счете способствуют росту производительности труда, увеличению темпов экономического роста страны. Ведь недаром в «повестке дня на XXI век» задекларированы три направления, связанные со стратегией развития социума: переориентация просвещения на проблемы устойчивого развития; расширение информированности населения; содействие профессиональной подготовке [10, с. 64]. Идея необходимости реализации прогностической функции образования отражается в книге Я. М. Нейматова «Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы», а именно: «Роль образования определяется спецификой периода. В 90-е годы доминировало преодоление прошлого, постепенно начинает доминировать выращивание будущего. Образование — именно та сфера, где в наибольшей мере выращивается будущее. Под воздействием этого фундаментального сдвига меняется роль

и структура образования: оно становится не производным, а определяющим фактором экономического роста, оно уже не столько удовлетворяет общественные потребности, сколько формирует будущие общественные возможности» [12].

Однако в ходе применения проектно-прогнозных подходов к анализу образования необходимо оговориться, что существуют пессимистические исследования в социологии образования, которые указывают, что при увеличении численности образованных и квалифицированных работников не всегда возрастет спрос на них, а их знания и навыки будут в полной мере использованы. По мнению американских профессоров в области социологии и экономики образования П. Истона и С. Клипса, мы слишком долго пассивно соглашались с тем, что вина за несоответствие между образованием и потребностями рынка рабочей силы лежит на самой системе высшего образования и что такое положение можно исправить лишь посредством реформы или повышения эффективности образования [11]. По утверждению американского исследователя М. Мид, процессы, происходящие в современном мире, настолько динамичны, что прогнозировать будущее, в котором будет жить молодое поколение, практически невозможно: «Дети сегодня стоят перед лицом будущего, которое настолько неизвестно, что им нельзя управлять так, как мы это делаем сегодня, осуществляя изменения в одном поколении с помощью конфигураций в рамках устойчивой, контролируемой старшими культуры, несущей в себе много постфигуративных элементов».

Это противоречие усугубляется и тем, что в рамках отдельного государства образование является базой сохранения исторического и национально-этнического самосознания народа, научно-интеллектуальной базой экономики, основой национальной безопасности, механизмом воспроизводства и развития общественного интеллекта, а «новое» в контексте диалектической интерпретации предполагает смену устоявшегося паритета и возможно принципиально новой функциональной нагрузки. А это, в свою очередь, приведет к деструктуризации сложившейся системы взаимоотношений между различными социальными

институтами в обществе. Тем не менее, поиск новых форм и принципов управления образованием с целью его опережающего развития приводит к необходимости разработки разнообразных проектов образования, позволяющих апробировать принимаемые управленческие решения.

Множественность существующих парадигмальных подходов к пониманию сути современного образования обуславливает и многозначность в определении его перспективного образа в период глобальных трансформаций. Наличие подчас противоположных мнений по прогнозно-проектным предпочтениям развития образования только обостряет вопрос о стратегии его развития в рамках определенного государства. Собственный проект системы образования не удастся создать путем заимствования опыта каких-то отдельных стран, насобирав «с миру по нитке». Но об очевидности того факта, что необходимо выявить общие тенденции, которые определяют и определяют состояние и динамику образования в мире, говорить не приходится. Этот тезис не требует доказательства. Однако сложность сопоставительного анализа усугубляется тем, что состояние системы образования каждой страны есть сложная функция социально-экономических реалий, национальных и исторических традиций. Национальные традиции определяют не только суть системы образования, но и стратегически разные подходы в образовании, а соответственно, и общества. Ведь, как было показано ранее, институт образования органично связан с фундаментальными основами общественного устройства.

**Общемировые  
тенденции,  
определяющие  
перспективы развития  
образования**

Выбор модели развития образования в каждом отдельном государстве предопределен историческими условиями и системой ценностей, доминирующих в обществе. Так, советская модель обязательного бесплатного образования получает свое дальнейшее развитие в ряде стран Европы (Германия) и Америки (Канада). Модель исключительно частного образования в рамках государства начинает уступать место модели, сочетающей в себе государственное, муниципальное и негосударственное (частное, общественное, религиозное)

образование. Среди других общих мировых тенденций в развитии образования, определяющих образ этой системы в среднесрочной перспективе, можно выделить следующие.

### 1. Финансовый кризис развития образования.

Многие изменения во взаимоотношениях государства (правительства) и образования обусловлены философией «экономического рационализма», верой в то, что рыночные силы быстрее, чем государственное вмешательство, сделают образование более эффективным экономически и лучше управляемым. Правительство дает образованию, отдельным учебным заведениям, прежде всего университетам, больше автономии для того, чтобы те сами добивались нужных государству целей.

Так, в Нидерландах размер государственного финансирования вуза зависит от способности университета привлечь и удовлетворить потребителя, т. е. явно усиливается влияние рыночных сил. Другими словами, государственное финансирование производится пропорционально количеству студентов данного вуза.

Необходимо в этой связи упомянуть опыт Великобритании, которая раньше других вступила на путь внедрения рыночных отношений в высшем образовании.

2. Вторая, проистекающая из первой, тенденция в системах образования развитых стран мира — это возникновение новых методов организации системы образования. Учебные заведения большинства развитых стран мира во все большей степени из учебно-научных и культурных центров, финансируемых государством, становятся также предприятиями, а именно:

- делается реклама учебных заведений для набора учащихся на разные формы и сроки обучения;
- производится оценка эффективности и экономической целесообразности структурных подразделений;
- при университетах растет количество разных экономически выгодных дополнительных форм образования, не говоря уже о том, что научные исследования в вузах в среднем по Европе на 60–70%, а в США — на 80% носят прикладной характер, финансируются фирмами или частными фондами.

3. Реформирование образования, которое прошло почти во всех странах Европы. С середины XX в. в мире начинает оформ-

ляться образование, ориентированное на получение проективного знания и разрешающее проблему соотнесения объектов традиционного естественнонаучного знания и объектов деятельности.

4. Многие зарубежные исследователи отмечают, что для системы образования характерны общие для современного мира тенденции к расширению инициативы, автономии в борьбе с иерархической бюрократической моделью общества в целях лучшего удовлетворения потребностей человека. Но это автономия, трактуемая не как полная независимость образования от государства, а как процесс получения тех или иных свобод. В США государство, например, стимулирует работу различных аккредитационных агентств — профессиональных или территориальных. Во Франции, где государственные субсидии составляют 56,7%, т. е. вузы находятся под контролем государства, создан специальный Национальный комитет по оценке образования. Некоторые авторы считают, что «усиливая автономию вузов, правительства надеются создать благоприятные условия для повышения качества образования, развития способности к созданию и творчеству». Автономия здесь понимается как независимость от политико-идеологической конъюнктуры. Считается, что в Германии, Франции, Испании, Нидерландах правительства перешли к дистанционному, слабому контролю над системой образования, когда автономия побуждает к совершенствованию, а иногда и предвосхищает изменения в общественных условиях.

5. Тенденция академической мобильности, которая в какой-то мере входит в противоречие с тенденцией автоматизации вузов, особенно в области содержания программ и реализации учебного процесса.

6. Тенденция резкого роста предлагаемых дополнительных образовательных услуг, в том числе в рамках непрерывного послевузовского образования. Необходимо также отметить насущность возникновения или создания региональных целевых программ взаимовыгодного сотрудничества государства, предпринимателей и вузов в организации при вузах сферы дополнительных образовательных услуг. В этом контексте перекликаются тенденции к диверсификации образования и его многоуровневости. Принцип многоуровневости, многоступенчатости

образования в полной мере соответствует принципам и запросам многоукладной экономики. Устойчивое деление общества на многовариантные социальные структуры, его социальная дифференциация не могут не влиять на состояние образовательной системы.

7. В большинстве западных стран наблюдается тенденция к адаптации систем образования к рыночному спросу. Необходимость и насущность такой тенденции признаны благодаря целевому заказу университетам Запада со стороны индустриально развитого общества, который заключается в следующих требованиях: подготовка высококвалифицированных специалистов; образование на основе фундаментальных знаний; воспитание культурной личности.

**Стратегии развития образования Украины** Все эти тенденции в той или иной мере затронули систему образования Украины, ее содержательный, организационный и структурный аспекты. Однако ее реформа, обновление с учетом новых реалий динамично продолжают. Разработка стратегии обновления образования Украины настоятельно требует учета опыта зарубежных стран в реформировании образования, понимания сущности глобальных образовательных проблем, с которыми они сталкиваются, и уяснения специфики их проявления в Украине. Именно простая экстраполяция, изучение зарубежного опыта дает нам возможность выдвигать реальные цели в построении нормативного прогноза, который будет рассчитан на 10–15 лет. Сегодня наше общество и государство находятся под влиянием преобразующихся процессов, которые проявят себя тоже к этому периоду. Имея это в виду, следует исключить возможность механической экстраполяции наблюдаемых тенденций развития и вместе с тем предполагать реальность возрастания темпов преобразований.

Образование Украины, отражая общемировые тенденции развития, в конце XX – начале XXI века находилось под воздействием серьезных преобразований, многие из которых были связаны с происходившими в стране экономическими реформами.

Становление государственности в Украине по временным параметрам совпало с изменяющимися приоритетами в системе



международных отношений, что создало немалые трудности политического, экономического и социального плана. Трудности эти связаны с разнонаправленностью в выборе идеологических приоритетов и деятельности: идея национальной независимости и государственного суверенитета сталкивается с интересами и борьбой за сферы влияния геополитических центров и, как следствие, порождает общественный резонанс по вопросам идентификации культур, сохранения национальной самобытности. В системе образования это вызвало дискуссию о возможности унифицировать либо разработать универсальные принципы образовательной стратегии, которые в сочетании с национальными и культурными традициями преодолевали бы неравномерный образовательный уровень. Существует так называемый «третий путь» развития цивилизации, в противовес капиталистическому и коммунистическому (социалистическому), который впервые был провозглашен Биллом Клинтоном летом 1991 года. Суть его сводилась к отвержению старых категорий и вытекающих из них ложных альтернатив и сочетанию либеральных и консервативных взглядов, не являясь ни тем, ни другим [9]. Другими словами, «третий путь» в качестве стратегии развития подразумевает, что его приверженцы отказываются ассоциировать с традиционными правыми и левыми политическими силами и берут на вооружение все идеи, безотносительно их происхождения, которые могут быть полезны для решения проблем общества. Естественно, предполагалось, что речь идет не об эклектическом смешении различных подходов и идей, а об их синтезе, органическом соединении в целостную концепцию. При этом государство определяется как институт, обслуживающий общество, а не владеющий им, содействующий проявлению более широких гражданских инициатив, отвечающий на нужды граждан и их коллективов по месту жительства и работы, контролируемый ими [10].

Особенность нашей системы образования в том, что она была исключительно толково, грамотно, идеально спроектирована для решения ключевой задачи 30-х годов — перехода от аграрной страны к индустриальной. Свою задачу эта система образования решила блестяще. Но сегодня решается другая задача, связанная

с переходом от индустриальной к стране с экономикой и обществом XXI века. Старая система образования для этого не годится. Сейчас нам нужна система, которая обеспечила бы обучение с личностной ориентацией, система, в которой будет многообразие образовательных учреждений, обеспечивающих подлинную вариативность обучения.

По истечении 16 лет независимости в Украине назрела необходимость разрешения дисбаланса экономической и социальной политики в системе образования через применение проектно-прогнозных технологий на государственном уровне в сфере образования, направленных на решение правовых, экономических, структурных, управленческих проблем, которые схематично можно определить так:

- общественные проблемы – это разрыв между общественными потребностями и запросами с одной стороны и качеством (и содержанием) образования – с другой. Противоречие между декларируемым равенством возможностей получения образования и реальной его доступностью для различных групп населения;
- социокультурные: несоответствие сложившейся системы образования современным вызовам (сохранению и развитию человеческих ресурсов страны, вхождению в информационную цивилизацию, изменению роли государства и становлению социальной гражданственности, возможностям, открытым в XX в. развитием гуманитарного знания и культуры);
- политические: отставание процессов, протекающих в системе образования, от общего хода реформ (политических, экономических, социальных), запаздывание этих процессов в реализации идеологии и правовой базы образовательной реформы;
- экономические: разрыв между формирующимся рыночным характером экономики страны и сохраняющимся распределительным характером экономики системы образования;
- структурные: несоответствие функционально-территориальной и организационной структур системы образования потребностям общественного развития, развития образования и задачам экономической, социальной и региональной реформ;
- управленческие: необходимость общественного участия в управлении системой образования с одной стороны и неэффек-

тивность существующих управленческих схем, технологий, принципа ведомственности управления, организации и руководства — с другой;

- образовательные: несоответствие содержания образования и образовательных технологий общественным и культурным требованиям, уровню развития науки, внутренней логике развития самой системы образования, отсутствие действенных механизмов обновления содержания и технологий образования.

Появление сегодня социальных проблем в системе образования означает, что социальное целое — организм Украины — приобретает органическую целостность и потому требует качественно нового состояния своего функционального организма [5]. Такие тенденции актуализируют учет проективной функции образования и необходимость в управляемых преобразованиях в системе образования, но вместе с тем произвести качественные изменения достаточно сложно, поскольку современная ситуация требует иного подхода к общепринятым социальным принципам развития образования, наполнения их новым содержательным элементом, риском от внедрения альтернативных моделей.

Сегодня можно говорить о том, что парадокс современной Украины состоит в том, что при резко сократившихся расходах государства на образование количество стремящихся получить образование, поступающих в вузы и окончивших их с каждым годом быстро увеличивается. С 1960 по 1995 год количество студентов в мире возросло с 13 млн до 82 млн, т. е. в 6 раз. В 2001/2002 учебном году из 1 млн 100 тыс. выпускников школ Украины в вузы поступило около 1 млн человек (т. е. почти 90%), в то время как 30 лет назад в вузы поступало 25–30%. С точки зрения социальной справедливости, равенства прав этот факт отрадный. Но в то же время абсурдный, ибо обесмысливает понятие образования.

Проектирование тенденций развития образования, создание прогнозных проектов-моделей образования при нынешней критической ситуации, где эклектически сочетаются элементы советской образовательной школы, украинской этнокультурной традиции и мировой образовательной системы, не внушают оптимизма. Принудительная политико-этническая, культурная и

## Некоторые показатели в области образования стран СНГ [13]

Страны СНГ	Население (млн чел.)	ВВП на душу насел., долл.	Доля в средн. образов., %	Доля в высш. образов., %	Число студентов на 100 тыс. чел.
Армения	3,63	730	79	32,3	3076 (1985 г.)
Азербайджан	7,5	480	78	19,8	1751
Беларусь	10,4	2070	94	42,6	3031
Грузия	5,4	440	73	38,1	2845
Казахстан	16,8	1330	82	32,7	2807
Киргизия	4,5	700	81	12,2	1115
Таджикистан	5,8	340	82	20,3	18576
Узбекистан	22,7	970	93	31,7	2960
Молдова	4,4	920	80	25,0	1976
Туркменистан	4,1	920		22,4	2347 (1985 г.)
Украина	58,8	1630	91	40,6	2812
Россия	148,5	2240	87	42,9	2998

языковая гомогенизация населения спровоцировала ситуацию оттока населения за пределы страны, выезд специалистов и молодых одаренных людей, хотя в Украине имеются уникальный опыт, самобытные формы и методы образования. В отдельных учебных заведениях, вузах проводится колоссальная работа по восстановлению образовательного потенциала страны и сохранению уникальных традиций. Своим качеством они обеспечивают уровень и стандарты развития, формируют базовые принципиальные положения государственной образовательной идеологии страны.

Вместе с тем, система образования Украины имеет ряд достижений. Сделаны конкретные шаги на пути гуманизации образования, обращения к личности обучаемого и воспитанника.

Одной из примечательных характеристик общего образования стала его вариативность: стабильно растет число новых видов образовательных заведений — лицеев, гимназий и образовательных центров, которые позволяют лучше учитывать разнообразие познавательных интересов учащихся и шире внедрять личностно-ориентированные технологии обучения и воспитания.

Существенно обогащено содержание общего образования в области обществознания, экологии, технологии, информатики, граждановедения, экономики, основ безопасности жизнедеятельности. Складывающаяся вариативность обеспечивается многообразием учебной литературы.

В области профессионального образования также достигнут ряд прогрессивных количественных и качественных изменений. Самым высоким показателем в СССР было 219 студентов на 10 тыс. населения, а сегодня в Украине 319 студентов на 10 тыс. населения [14].

Кардинальные изменения произошли в высшем образовании. Во-первых, введена многоуровневая система подготовки специалистов. Во-вторых, усилилась фундаментализация содержания программ высшего образования, что повлекло за собой существенное сокращение номенклатуры специальностей, а также стало основой для преобразования институтов в университеты.

Важнейшими элементами системы образования Украины стали процедуры аттестации, лицензирования и аккредитации. Эти новые формы, призванные обеспечить контроль качества образования и сохранить единое образовательное пространство Украины при соблюдении автономии образовательных учреждений и академических свобод преподавателей, реально входят в нашу практику.

В условиях резкого снижения бюджетного финансирования системы образования подобные достижения были бы невозможны без формирования в 1990-е годы практически «с нуля» негосударственного сектора профессионального образования. Сегодня в Украине действует около 70 негосударственных высших учебных заведений, в которых обучается 270 тыс. студентов.

На наш взгляд, в обозримом будущем место Украины в мировом процессе будет определяться решимостью ее правительства и всей страны в целом не просто поставить перед собой стратегическую цель по преобразованию Украины в мировую интеллектуальную державу с преимущественным развитием нематериальных интеллектуальных и наукоемких производств, а и выявить конкретные пути реализации этой задачи. В связи с этим следует сказать, что эффективность развития системы

высшего образования зависит прежде всего от выбора приоритетов развития не только указанной системы, а и выбора приоритетов развития экономики, науки и страны в целом.

При реализации проективного подхода к проблеме управления системой образования необходимо уточнить приоритетность в формулировке такой дихотомии: «государственно-общественное» или «общественно-государственное» управление будет преобладать? Таковы два типа управляющего взаимодействия основных субъектов социума – государства и гражданского общества в определении и проведении образовательной политики, решении целей и задач управления в сфере образования. Различие типов взаимодействия, хотя они и связаны, зависит от доминирования в них первых или вторых структур.

Образование как социально-культурный процесс и система образования как социально-культурный институт – средоточие интересов как государства, так и гражданского общества. Система образования – одновременно и частица общественной жизни, и элемент структуры, подвластный государственному контролю.

В условиях развития демократии и расширения практики соуправления система образования будет все больше опираться на общественные организации и сообщества. Это поможет совершить переход от политики патронажа и доминирования государственного над общественным к их конструктивному оппонированию и взаимодействию.

Итак, общественно-государственное управление – управленческая деятельность, осуществляемая структурами гражданского общества: добровольно сформировавшимися объединениями, ассоциациями и организациями граждан, проводящих общественную образовательную политику на основе демократических процедур самоуправления и соуправления. Эти объединения учреждаются по желанию самих граждан, свободны от правительственного контроля и могут на него воздействовать.

Доминирование общественно-государственных форм управления создает условия для:

- проявления высокой активности членов сообщества и их заинтересованного участия в деятельности;
- самоорганизации сообществ;

- действия процедур как прямой, так и представительной демократии.

Таким образом, в условиях развития гражданского общества и расширения практики соуправления система образования будет все больше опираться на общественные организации и сообщества. Это поможет совершить переход от политики патронажа и доминирования государственного над общественным к их конструктивному оппонированию и взаимодействию. В Украине управляемые реформы идут, как правило, «сверху». Дальнейшее развитие системы образования невозможно без дополнения отраслевой вертикали управления горизонтальными формами самоуправления и кооперации. Примерами таких горизонтальных форм управления в образовании могут выступать кластеры, образовательные ассоциации и комплексы образовательных учреждений.

Подобные изменения и их развитие в последние годы влекут за собой необходимость преобразования всех объектов государственного управления, но прежде всего это касается системы образования. Именно она призвана подготовить новую генерацию, способную к последующему развитию общества.

## Литература

1. *Астахова Е. В.* Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях / Е. В. Астахова. — Х., 1999. — 75 с.
2. *Байденко В. И.* Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко. — М., 2002.
3. *Бауман З.* Индивидуализированное общество / З. Бауман. — М., 2002. — С. 458.
4. *Бестужев-Лада И. В.* Прогнозное обоснование социальных нововведений / И. В. Бестужев-Лада. — М.: Наука, 1993. — 233 с.
5. *Бех В.* Філософський аналіз походження соціальних проблем вищої школи / В. Бех // Вища освіта України. — № 3. — 2005. — С. 13–19.
6. *Гершунский Б. С.* Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б. С. Гершунский // Педагогика. — 2001. — № 10. — С. 12.
7. *Добреньков В. И.* Общество и образование / В. И. Добреньков, В. Я. Нечаев. — М.: ИНФРА-М, 2003. — 381 с.

8. *Ейк Клод*. Небезпечні зв'язки: взаємодія глобалізації і демократії / Уклад. І. Ф. Кононов, В. П. Бородачов, Д. М. Топольсков // Глобалізація. Регіоналізація. Регіональна політика. Хрестоматія з сучасної зарубіжної соціології регіонів. — Луганськ: Альма матер-Знання, 2002. — 664 с.

9. *Загладин Н.* Демократическая партия США от либерализма к идеологии «третьего пути» / Н. Загладин // *Мировая экономика и международные отношения*. — 2000. — № 7. — С. 64.

10. *Ильинский И. М.* Образовательная революция / И. М. Ильинский. — М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. акад., 2002. — 592 с.

11. *Истон П.* Образование и экономика: анализ альтернативных перспектив / П. Истон, С. Клис // *Перспективы: вопр. образования*. — 1991. — № 4. — С. 56–59.

12. *Нейматов Я. М.* Образование XXI века: тенденции и прогнозы / Я. М. Нейматов. — М.: Алгоритм, 2002. — 480 с.

13. *Проблемы* зарубежной высшей школы: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО: Вып. 7. — М., 2000.

14. *Семиноженко В. П.* Новый регионализм / В. П. Семиноженко, Б. М. Данилишин. — К., Наук. думка, 2005. — С. 142.

15. *Ушакова М. В.* Образование в трансформирующемся обществе / М. В. Ушакова // *Вестник Моск. гос. ун-та. Сер.18. Социология и политология*. — 2002. — № 4. — С. 152.

16. *Щербина В.* Інформаційне суспільство в контексті комунітарно-лібертарної альтернативи: поняттєвий аспект / В. Щербина // *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. — 2004. — № 4.

17. *Leslie D. W.* Wise Moves in Hard Times: Creating and Managing Resilient Colleges and Universities / D. W. Leslie, E. K. Jr. Fretwell. — San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

## 1.5. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

### **Интерпретативное поле национальной идентичности**

В последние десятилетия в социогуманитарном знании наблюдается настоящий взрыв интереса к концепции «идентичность» [5, р. 1]. Данное понятие во многом проблематично, подвергается критике и требует



теоретического и эмпирического переосмысления для того, чтобы «распутать клубок значений», связанных с категорией «идентичность», предложить серию понятий для ее анализа [11]. Вместе с тем не менее важным, как подчеркивает З. Бауман, является вопрос о «структурных корнях» этого интереса, который объясняется, прежде всего, тем, что идентичность становится призмой, через которую рассматриваются, оцениваются и изучаются многие важные черты современной жизни. «Впечатляющее возрастание интереса к обсуждению идентичности, — по мнению З. Баумана, — может сказать больше о нынешнем состоянии человеческого общества, чем известные концептуальные и аналитические результаты его осмысления» [9, с. 192].

Идентичность формируется социальными процессами. П. Бергер и Т. Лукман указывают на взаимосвязь и взаимовлияние социальных процессов и формирование идентичности: однажды выкристаллизовавшись, она поддерживается, видоизменяется или даже переформируется социальными отношениями. Согласно концепции, предложенной данными исследователями, идентичности детерминируются социальной структурой, но вместе с тем сами идентичности, «созданные благодаря взаимодействию организма, индивидуального сознания и социальной структуры, реагируют на данную социальную структуру, поддерживая, модифицируя или даже ее переформируя» [10, с. 221].

В контексте данного анализа идентичность рассматривается, прежде всего, как групповое свойство; она всегда подразумевает *идентификацию*, т. е. определенного рода *отношение индивида и группы* (будь то группа, общность, нация). В процессе идентификации индивид признает те или иные конститутивные (т. е. важные для самого существования группы) признаки и свойства *своими собственными индивидуальными характеристиками*, отождествляясь в том или ином отношении с данной группой. С другой стороны, групповая идентичность, хотя и поддерживается наличием тех или иных институтов, объективно существующих показателей и т. д., как таковая имеет смысл только как элемент индивидуальной идентичности, самоидентификации, того, как *индивид определяет сам себя*. В связи с этим важным является соотношение понятий «идентичность» и «идентифика-

ция». Идентификация рассматривается в динамическом аспекте, а именно как процесс; идентичность же понимается как своего рода результат серии таких процессов, которая является «не столько простой суммой идентификаций, а представляет собой скорее новую комбинацию старых и новых идентификационных фрагментов» [7, р. 48].

### **Национальная идентичность как научная проблема**

Среди исследований в области идентичностей особое место занимают работы, посвященные анализу *национальной идентичности*. Существующее разнообразие как в концептуализации, так и в эмпирических исследованиях национальной идентичности объясняется сложностью и многогранностью данного феномена, что предусматривает его многомерность и возможности интерпретаций в рамках разнообразных исследовательских схем, которые акцентируют те или иные аспекты национальной идентичности. Кроме того, значимость исследований национальной идентичности детерминруется ее «политическим измерением». С одной стороны, национальная идентичность является консолидирующим основанием любого государства, с другой — именно национальная идентичность становится объектом политизации и «инструментом» в деятельности различных политических сил, представленных в том или ином обществе.

В наиболее сжатом виде национальная идентичность может быть представлена как *осознание принадлежности к определенной нации*. Однако наиболее проблематичными, порождающими дискуссии на различных уровнях, являются вопросы о том, *что* понимается под нацией (т. е. концептуализация нации) и каково *«содержательное наполнение»* национальной идентичности. Ответы на эти вопросы приобретают важное значение не только и не столько для самого теоретизирования, сколько имеют самый непосредственный выход на реальные социальные и политические практики. Национальная идентичность как коллективный феномен предполагает различные проявления в солидарности, в общих диспозициях, сознании или коллективном действии [17]. Будучи продуктом социального или политического действия, национальная идентичность требует выявления *процессуального*,

*интерактивного* развития того рода *коллективного самопонимания*, солидарности или «объединенности в группу», которое делает коллективное действие возможным.

Отправной точкой в анализе национальной идентичности является концептуализация самой нации: в зависимости от того, *как* понимается нация, происходит и формулирование того, *что* собой представляет национальная идентичность. Существующие в современной науке концептуальные подходы к нации и национальной идентичности можно представить в виде трех наиболее влиятельных подходов: примордиалистского, модернистского и постнеклассического (часто называемого конструктивистским или деконструктивистским). Здесь следует особо подчеркнуть, что сам научный дискурс о нации можно рассматривать как средство формирования национальной идентичности.

Представителями примордиалистского подхода (Ю. Бромлей, К. Гирц, С. Кравченко, А. Малинкин, М. Руткевич, Э. Смит и др.) нация рассматривается как объективно данная реальность, высший этап развития этноса, т. е. нация, трактуется в качестве расширенной родственной группы, высшей формы этнической общности людей, возникшей в эпоху формирования буржуазных отношений, складывания этнической территории и объединения людей, говорящих на одном языке, имеющих общую культуру, традиции, психологию и самосознание. Национальная идентичность рассматривается как «коллективное чувство лояльности», «привязанности, проистекающей из чувства естественной духовной близости» (К. Гирц). Как отмечает А. Лукина, подобные представления о нации широко распространены в многочисленных радикальных националистических течениях. Однако примордиалистский подход к нации может иметь и другой практический выход: например, будучи распространенным в советской этнографии, он становился инструментом советской политики в национальном вопросе и средством национальной инженерии [16].

Модернистские теории нации сформировались во многом под влиянием классического марксизма, работ М. Вебера, Г. Зиммеля, психоанализа З. Фрейда, философии франкфуртской школы (Т. Адорно, В. Беньямин, Х. Маркузе, Ю. Хабермас). В обобщен-

ном виде в рамках данного подхода нация не является древней или извечной природной данностью, а представляет собой продукт экономических изменений, индустриальной революции, становления системы общего стандартизированного образования (О. Бауэр, М. Хрох, Э. Геллнер, Д. Бройи, Э. Хобсбаум, А. Коэн, Г. Дилигенский, В. Дойч и др.). Так, В. Дойч подчеркивает роль развития коммуникации и средств массовой информации в процессе формирования нации; Э. Геллнер акцентирует внимание на роли стандартизированного образования в процессе становления гомогенного общества, которое он называет нацией.

Представители постнеклассического подхода (Б. Андерсен, К. Вердери, В. Тишков, А. Миллер) трактуют нации как «воображаемые сообщества» и рассматривают нацию как продукт воображения, как идею или проект, формирующийся при помощи дискурсивных практик — научных, художественных, политических.<sup>1</sup> Главный акцент в рамках постнеклассического подхода делается на понятии национальной идентичности как результата влияния дискурсивных практик.

Свое дальнейшее развитие данная концепция получила в русле постколониальных исследований (А. Ападурай, Х. Баба, Э. Саид, Ф. Фенон и др.). В рамках научного дискурса предлагается рассматривать национальную идентичность не в качестве постоянной величины, а в качестве исторически изменчивого, бесконечно длящегося проекта, осуществляемого при помощи различных форм медиа (СМИ, литературы, изобразительного искусства, архитектуры, церемоний и ритуалов и т. д.), которые и оказываются «средствами формирования национальной идентичности в качестве ежедневного социального проекта» [1, р. 173]. Другими словами, национальная идентичность не является «эссенциальной, заданной, непроблематичной и неизменной, но является «конструируемой» в процессе повседневной жизни» [3, р. 521].

---

<sup>1</sup> Здесь важно подчеркнуть, что «воображаемая природа» национальных сообществ вовсе не говорит о ложности или нереальности этих сообществ.

**Политики  
идентичности  
как теоретический  
концепт и социальные  
практики**

В контексте представленного анализа логичными являются вопросы о том, *каким образом* происходит формирование национальной идентичности; *кто* и *что* принимает участие в данном процессе; *как* эти процессы происходят — как «навязывание» («принуждение») или как «признание» идентичности? В поисках ответов на эти вопросы в данном исследовании предлагается обратиться к концепту «*политика идентичности*».

Появлению концепта «политика идентичности» современное обществознание обязано западным социогуманитарным наукам, где начиная с 1960-х гг. происходило осмысление процессов, связанных с тем, что множество прежде подавляемых и «безгласных» групп стали искать свое новое место в быстро меняющемся социальном мире. К. Хейс отмечает: «Политика идентичности начиналась с анализа форм подавления меньшинств с целью выработки рекомендаций по реабилитации, переосмыслению места и роли этих, ранее униженных групп в обществе. При этом сами группы в процессе их идентификации трансформировали собственное мнение о себе и своей роли в обществе, в том числе и через рост самосознания» [21].

В центре внимания той или иной политики идентичности может находиться любая идентичность — гендерная, расовая, профессиональная, религиозная, этническая, региональная, национальная и т. д. Осуществление и проявление, формы и содержание политики идентичности так же многообразны, как многообразны и существующие социальные поля. Необходимо отметить, что на постсоветском пространстве политики идентичности находят свое яркое проявление именно в национальных и этнических идентичностях.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Необходимо отметить, что словосочетание «политика идентичности» достаточно часто используется в публикациях, касающихся постсоветского пространства, хотя практически нет ни одной публикации, где бы данный концепт подлежал серьезному осмыслению.

В концентрированной форме сущность политики идентичности может быть сформулирована через ее «основные вопросы». Если для любой политики основным вопросом является вопрос о том, «кто что получает?», то для политики идентичности основной вопрос — «кто контролирует смыслы (значения) идентичности в обществе?». Из этого следует и другой вопрос: что выступает в качестве «инструментов» воплощения политик идентичности?

В рамках различных концепций предлагаются разные ответы на «основной вопрос» политик идентичности. Так, согласно марксистскому и неомарксистскому подходу смыслы идентичности контролируются государством; с точки зрения структурно-функционального подхода — социальными группами, с которыми мы ассоциируем себя; в соответствии с либеральными теориями политики — индивидами; согласно постструктуралистскому подходу — дискурсом, используемым в повседневных коммуникациях и практиках.

Разнообразны способы и «инструменты» имплементации политик идентичности, к которым относятся: законодательство, система образования, политические движения и неправительственные организации, литература и искусство (включая кинематограф и анимацию), средства массовой коммуникации.

Для понимания того, каким образом осуществляются политики идентичности, целесообразно обратиться к классификации форм и источников формирования идентичности, предложенной М. Кастельсом [4]: *легитимирующая идентичность* вводится господствующими институтами общества для расширения и рационализации своего господства над социальными акторами; *идентичность сопротивления* формируется акторами, которые находятся в ситуации их недооценки и/или стигматизации логикой господства; *проективная идентичность* — социальные акторы на основе доступного им культурного материала строят новую идентичность, которая переопределяет их положение в обществе и направлена на преобразование всей социальной структуры.

Политика идентичности и есть то поле, в котором сталкиваются во взаимодействии и борьбе названные формы и практики конструирования идентичностей.

Поскольку в условиях модерности всему населению страны «навязывается» единая версия развития мира, отвечающая интересам доминирующей группы, национальная идентичность становится «навязанной», а политика идентичности приобретает форму «принуждения». Исследователи отмечают, что в социальных науках достаточно долго существовала стойкая тенденция рассматривать национальную идентичность как «нечто», чем нация-государство «наделяет» индивидов. Совершенно естественным при таком подходе является акцентуация активной роли нации-государства, тогда как его граждане рассматриваются как «носители» этой идентичности, но все же носители «пассивные» [3, p. 531].

Постмодернизм исходит из принципов плюрализма и мультикультурализма, отрицания доминирования какой-либо группы и выступает против социальных или этнических привилегий и дискриминации [22, с. 66–67]. В этих условиях политика идентичности осуществляется как политика «признания», а круг социальных акторов, участвующих в коллективном конструировании этой идентичности, чрезвычайно расширяется.

*Система образования как «инструмент» воплощения политики идентичности.* В любом обществе существуют разнообразные практики конструирования национальной идентичности, а в политиках идентичности задействуются различные инструменты ее имплементации. Ван Дейк уделяет особое внимание дискурсивным полям, где осуществляются дискурсивные практики конструирования национальной идентичности: научная литература; художественная литература; публичная арена (речи и выступления, партийные документы); «полупубличные» обсуждения (фокус-группы); «получастные» обсуждения (качественные интервью); школьная программа; средства массовой коммуникации (в том числе и Интернет) [8].

Однако не все типы дискурсов равнозначны в процессе социального воспроизводства. В современных обществах несомненно возрастающая роль дискурсов масс-медиа в воспроизводстве социально разделяемых ценностей и верований.

Ван Дейк также подчеркивает особую значимость системы образования, поскольку именно дискурсы, представленные

в текстах школьных учебников, оказывают исключительное влияние на процессы социализации и воспроизводство общества [8]. Помимо очевидной цели — обучения стандартным знаниям об обществах и культурах — учебные курсы имеют и латентные, но не менее значимые цели: посредством дискурсов, представленных в учебниках, происходит воспроизводство доминирующих идеологий, преобладающих норм, ценностей и установок. Именно этим определяется необходимость всестороннего анализа содержания учебников с точки зрения того, *каким образом* школьные учебники выполняют эти функции [2].

П. Бурдые отмечает: «Государство участвует в объединении культурного рынка, унифицируя все коды: правовой, языковой и проводя гомогенизацию форм коммуникации. С помощью систем классификации, вписанных в право, бюрократические процедуры, *образовательные структуры*, государство формирует ментальные структуры и навязывает общие принципы видения и деления, т. е. формы мышления. Тем самым они принимают участие в построении того, что обычно называют национальной идентичностью» [12, с. 126–127].

Национальная система образования стремится к гомогенизации тех, кто входит в состав нации, что достигается посредством формирования чувства принадлежности к нации, формируя таким образом национальную идентичность. Ван Дейк предлагает схему концептуализации и операционализации идентичности, использование которой может быть плодотворным при проведении подобного рода исследований. Он выделяет следующие категории, вокруг которых организуются или, другими словами, «выстраиваются» коллективные и индивидуальные действия, конституирующие идентичность как отдельного человека, так и некой группы, общности:

- членство: кто не принадлежит (не «включается»);
- деятельность: что мы делаем;
- основополагающие цели: чего мы хотим;
- нормы и ценности: что хорошо и что плохо для нас;
- позиционирование: каковы отношения с «другими»;
- ресурсы: кто имеет доступ к ресурсам группы [8].

Система школьного образования любого общества на уровне



содержания школьных учебников отражает данные категории, вокруг которых формируются идентичности, в том числе и национальная идентичность. Таким образом, через образование обеспечивается механизм формирования национальной идентичности, а система образования является инструментом имплементации политики идентичностей. Вместе с тем, исследователи подчеркивают, что «национальную идентичность следует рассматривать не столько как некие пассивные смыслы/значения, благодаря которым граждане культурно и социально связаны с государством, сколько гораздо более *интерактивный процесс*, обеспечивающий индивидам доступ к наличествующим смыслам для конструирования [того] кем они являются и кем они хотят быть» [3, р. 530].

В современном мире проблема национальной идентичности приобретает особую значимость в контексте глобализационных процессов. Так, например, европейские государства серьезно обеспокоены тем, каким образом, создавая единую Европу, а также сталкиваясь с вызовами глобализации, сохранить национальную специфику, национальную идентичность. И именно образованию отводится решающая роль в воспроизводстве и сохранении национальной идентичности.

**Контент-анализ  
школьных учебников  
в контексте политик  
идентичности**

Школьное образование закладывает в сознании учеников своего рода «матрицу», с которой они в дальнейшем сверяют свое отношение к истории и современности, оценивают себя и «других». Несмотря на то, что в последние десятилетия резко возрос интерес к анализу школьных учебников (особенно учебников по истории и в целом к преподаванию истории в средней и высшей школе), приходится констатировать, что данный интерес вызван со стороны прежде всего ученых-историков или школьных учителей истории. Постсоветская и, в частности, украинская социология пока крайне редко концентрируется на подобного рода исследованиях [20].

Вместе с тем, следует отметить ряд существующих исследований, которые посвящены тем или иным аспектам влияния системы образования на формирование у школьников представлений о своей и других нациях, национальной и этнической

идентичностей. Так, работа американской исследовательницы Н. Попсон посвящена анализу того, как концептуализируется украинская нация в текстах школьных учебников [6]. А. Портнов, предприняв попытку анализа украинских школьных учебников первого десятилетия украинской независимости, сфокусировал свое исследование на текстах учебников, в которых находят наиболее концентрированное выражение дискурсивные практики создания легитимного образа национального прошлого и соответствующих ему образов «другого» [18]. Сравнительное исследование И. Снежковой, проведенное среди киевских и московских школьников, посвящено изучению формирования у них этнического самосознания как результата влияния новых гуманитарных учебников, в содержании которых отражаются современные национальные ориентации правящих элит [19].

Процессы последних десятилетий, связанные с кардинальными изменениями в украинском обществе, находят свое отражение как в системе образования в целом, так и в содержании школьного образования. В данном исследовании<sup>3</sup> предложен анализ школьных *букварей* — самых первых учебников в жизни любого человека — как визуальных изображений и текстов, в которых находят наиболее концентрированное выражение дискурсивные практики создания легитимного образа общества, государства, нации и соответствующих им образов идентичностей.

В качестве единиц анализа избраны буквари, изданные в 1989 г. [15], 1992 г. [14] и 2004 г. [13]. Данный выбор был осуществлен в соответствии с определенными этапами политической и социальной трансформации, а именно: 1989 г. как период, когда Украина входила в состав СССР; 1992 г. — первые годы независимости; 2004 г. — как первое десятилетие украинской независимости. На основе анализа данных букварей прослеживаются изменения в ценностно-нормативной системе общества, «содержании» национальной идентичности, а также стандартизации знаний и умений, необходимых школьнику. Указанные буквари

---

<sup>3</sup> В анализе принимали участие Л. Косинова, Г. Легкодух, Т. Попова, А. Фиткаленко, за что автор выражает искреннюю признательность.

можно условно назвать «советский букварь» (1989 г.), «букварь переходного периода» (1992 г.) и «украинский букварь» (2004 г.).

С первых страниц букварей можно проследить процесс политико-идеологической социализации ребенка. В букваре 1989 г. на первом развороте на левой странице изображен портрет вождя пролетариата В. Ленина — главного символа советской идеологии, на правой — дети с учительницей на фоне карты страны, над которой написано «Наша Родина — СССР». В букваре 1992 г. на первой странице уже нет портрета Ленина, но и символика независимой Украины также не представлена. Здесь изображена картинка из школьной тематики, которая не окрашена какой-либо идеологией и носит скорее «нейтральный» характер. Первые страницы букваря сопровождаются фразой «Первый учебник и первый звонок — так начинаются школьные годы». Распад СССР, появление новых независимых государств порождает ситуацию, когда в учебниках (как одном из «официальных дискурсов») украинское общество уже не идентифицируется с Советским Союзом, но новые «маркеры» своей идентичности еще четко не выработаны. В букваре 2004 г. на первой странице представлена символика независимой Украины — герб и флаг, а также представлен текст Государственного гимна. Другими словами, начиная с первых страниц первого в своей жизни учебника школьники вовлекаются в процесс формирования идентичности социетального уровня: ребенок воспитывается в духе доминирующей идеологии (букварь 1989 г.) или национального патриотизма (2004 г.).

В процессе формирования национальной идентичности в содержании любой образовательной системы широко используются значимые символы: города, в которых произошли наиболее важные с точки зрения доминирующих взглядов события (символы «пространственной» идентичности); выдающиеся деятели в истории того или иного общества (*персонифицированные* символы). В букварях, в первую очередь, предполагается знакомство детей со столицей, героями того государства, гражданином которого потенциально является ребенок. В советском букваре (1989 г.) представлены изображения Москвы и Ленинграда; букварь переходного периода не имеет изображений столицы

государства, а в букваре 2004 года уже изображен Киев. В ситуации, когда Украина входила в состав СССР, в сознание детей вкладывалась идея о многонациональном Советском государстве, а Москва, будучи столицей этого государства, являлась символом единства всего Советского Союза. Букварь 1992 г. свидетельствует о том, что Киев как столица независимого государства не обрел еще *значимый образ* столицы независимого украинского государства, тогда как в букваре 2004 уже изображена *национальная столица* – Киев.

Персонафицированные символы являются «агентами» политики идентичности. В связи с этим важно проанализировать, произведения и портреты каких авторов (поэтов и прозаиков) представлены в букварях. Так, советский букварь содержит стихотворения классиков русской и советской литературы – А. Пушкина, Н. Некрасова, Л. Толстого, С. Маршака, В. Маяковского, К. Чуковского. В букваре первых лет независимости Украины на одном развороте изображены Т. Шевченко и А. С. Пушкин – классики украинской и русской литературы, что говорит о равнозначности украинской и российской культурной ориентации. Букварь 2004 г., наряду с классиками украинской литературы, содержит стихотворения современных украинских авторов, однако в нем практически не представлены классики русской литературы.

Интересной является трансформация в репрезентации этнической и национальной символики, на основе которой выстраивается схема формирования представлений о национальной идентичности. В советском букваре персонажи (дети) в основном изображены в русских костюмах, а украинский национальный костюм представлен только в единстве с костюмами других республик под общим флагом СССР. Таким способом транслировалась основная идея советской национальной политики (а следовательно, и политики идентичности): любая этническая идентичность рассматривалась в контексте интернационализма; школьник же должен был осознавать себя, прежде всего, гражданином Советского государства. В букваре 1992 г. сравнительно много картинок, содержащих изображения взрослых и детей, одетых в украинские национальные костюмы; изображения

персонажей в костюмах других национальных групп практически не представлены. Это свидетельствует о том, что, с одной стороны, происходит отход от политики интернационализма советского типа, с другой — обращение к корням украинского этноса. В букваре 2004 г. изображения украинского национального костюма присутствуют реже, нежели в букваре 1992 г. (как правило, в виде одежды сказочных героев), однако существует гораздо больше «неявных» символов украинской национальной идентичности в виде рушников, писанки и т. д.

Особенностью букваря 2004 г., принципиально отличающей его от букварей 1989 г. и 1992 г., является наличие изображений религиозного контекста. Так, Киев как столица Украины изображен на фотографии в виде панорамы, на которой присутствуют купола христианских церквей. Кроме хлеба также изображается пасхальный кулич с пасхальными яйцами как символы одного из самых значимых православных праздников. Таким образом, современный букварь формирует представления о цивилизационном измерении украинской национальной идентичности, которая четко привязывается к православию.

Указанные буквари также различаются и своими образовательными стратегиями. Дети, изображенные в советском букваре, всегда представлены в строгой школьной форме, слушающими учителя, который им что-то объясняет. Таким образом транслируются образцы и нормы учебного процесса, которыми воспитывается восприятие школы как строго иерархической системы со стандартизированным процессом обучения, где учитель доносит до учеников информацию, которую они должны усвоить. Информация предоставляется в виде кратких идеологических лозунгов, которые ребенок может легко воспринять и запомнить: «СССР — Страна Советов»; «Мир, мама, Москва». Учеба рассматривается как один из способов подготовки человека к будущему строительству коммунистического общества. В букваре 1992 г. продолжается тенденция предыдущих лет — в классе дети изображаются в школьной форме, они сидят и внимательно слушают учителя. Учеба рассматривается как жестко регламентированный процесс, в котором ученик выступает реципиентом, а не активным участником учебного процесса. Что касается

коммунистических идеалов, то в букваре 1992 г. они уже явно не представлены. На первый план выходит ценность и важность учебы как таковой, не связанной с идеологическими моментами: на картинках изображаются классы, в которых учитель уже не пишет на доске лозунги, а сами рисунки просто изображают сцены из школьной жизни. Необходимо отметить также, что школьники все еще изображаются в форме, но все реже и реже имеют пионерский галстук или октябрятский значок. В букваре 2004 г. можно увидеть разительное отличие от предыдущих букварей. Это выражается в том, что школа изображается (и тем самым запечатлевается в сознании ребенка) как демократичный институт: дети в свободных позах сидят за партами, можно обернуться назад и поговорить с соседом, дети не стеснены рамками строгой дисциплины. Посредством изображения сцен из школьной жизни школа преподносится как место, в котором интересно получать знания, а сами дети активно включены в процесс учебы. Таким образом, буквари отражают процесс трансформации представлений самого общества об образовании как социальном институте и, в частности, школы как его составляющей. И если в предшествующие годы школа ориентировалась на то, чтобы прививать детям строгую дисциплину и формировать коммунистические идеалы, то современная школа переориентировалась на то, чтобы заинтересовывать детей обучением, предоставляя им больше возможностей для деятельности.

В структуре национальной идентичности большое значение придается национальным праздникам. В анализируемых букварях они представлены по-разному, что непосредственным образом отражает трансформации в обществе. В букваре 1989 г. присутствуют изображения советских праздников, значимость которых определялась советской идеологией, – 7 ноября, 1 Мая. Праздников, не связанных с государственной идеологией, в этом букваре нет. В букваре переходного периода праздники практически не представлены; изображен только один утренник, при этом нельзя с уверенностью определить, к чему он приурочен. В современном букваре появляются изображения, связанные с религиозными праздниками (Пасха), личными праздниками (День рождения) и общепризнанными праздниками (Новый год).

Представленный анализ букварей советского периода, первых лет независимости украинского государства и современного позволяет заключить, что каждый из них преподносит ребенку те ценности, нормы, стандарты поведения, которые являются приоритетными в обществе в тот или иной период. Анализируя содержание букварей разных периодов, можно не только проследить, какие ценности и нормы прививаются ребенку, но и увидеть картину самого общества того или иного периода. Так, советский букварь неизменно следовал коммунистической идеологии. Изначально ребенка воспитывали как строителя коммунизма и гражданина Союза Советских Социалистических Республик, а национальная идентичность формировалась в русле интернациональной идеологии советского общества.

В то время как в советском букваре прослеживается отчетливая идеологическая линия, в букваре переходного периода нет четкой идеологической привязки. Общество, где уже произошла декларация независимости, еще не создало механизмы и способы имплементации ценностей этой независимости: практически отсутствуют признаки государственности, а ценностная система еще четко не сформулирована.

Букварь 2004 г. отражает качественно новые характеристики украинского общества. Оно представлено не только как *национальное*, но и как демократическое, а также «вписано» в контекст цивилизационных изменений, очерчиваемых православной религией.

Букварь, как и любой школьный учебник, являясь агентом социализации, выступает ярким отображением своей эпохи с присущими ей доминирующими ценностями и политиками идентичностей.

## Литература

1. *Appadurai A. Here and Now / A. Appadurai // The Visual culture reader. L.; N. Y., 2002. — P. 173–179.*

2. *Apple M. The Politics of the textbook / M. Apple, L.K. Christian-Smith (Eds.). — London: Routledge, 1991. — 290 p.*

3. *Bechhofer F. Constructing National Identity: Arts and Landed Elites in Scotland / F. Bechhofer, D. McCrone, R. Kiely, R. Stewart // Sociology. — 1999. — V. 33. — P. 515–534.*

4. *Castells M.* The Power of Identity / M. Castells. — Malden, MA: Blackwell, 1997. — 537 p.
5. *Hall S.* Who Needs «Identity»? / S. Hall, P. Gay (eds). Questions of Cultural Identity. — London: Sage, 1996. — P. 1–17.
6. *Popson N.* The Ukrainian History Textbook: Introducing Children to the «Ukrainian Nation» / N. Popson // Nationalities Papers. — 2001. — Vol. 29 — N 2. — P. 325–350.
7. *Royce A.* Ethnic Identity (Strategies of Diversity) / A. Royce. — Indiana University Press, 1982. — 247 p.
8. *Van Dijk T.* Racism Discourse and Textbooks. The coverage of immigration in Spanish textbooks. Paper for a symposium on Human Rights in Textbooks, organized by the History Foundation, Istanbul — April 2004 [Электронный ресурс] / T. Van Dijk // Discourse in society. Website of Teun A. van Dijk. — Режим доступа: <http://www.discourse-in-society.org/teun.html>
9. *Бауман З.* Индивидуализированное общество / З. Бауман. — М.: Логос, 2002. — 390 с.
10. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. — М: Медиум, 1996. — 324 с.
11. *Брубейкер Р.* За пределами «идентичности» / Р. Брубейкер, Ф. Купер // Ab Imperio. — 2002. — № 3. — С. 64–112.
12. *Бурдые П.* Дух государства: генезис и структура бюрократического поля / П. Бурдые // Поэтика и политика: Альманах Рос.-франц. центра социологии и философии. — СПб.: Алетейя, 1999. — С. 126–127.
13. *Вашуленко Н.* Буквар: Підручн. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закладів з рос. мовою навч. / Н. Вашуленко, І. Гуздик. — К.: Освіта, 2004. — 144 с.
14. *Вашуленко Н.* Букварь / Н. Вашуленко, А. Матвеева, Л. Назарова, Н. Скрипченко. — К.: Освіта, 1992. — 128 с.
15. *Горецкий В.* Букварь / В. Горецкий, В. Кирюшкин, А. Шанько. — М.: Просвещение, 1989. — 128 с.
16. *Лукина А. В.* Новые подходы к исследованию национальной идентичности / А. В. Лукина // Известия Уральского гос. ун-та. — 2004. — № 33. — С. 238–246.
17. *Миненков Г.* Идентичность в политическом измерении [Электронный ресурс] / Г. Миненков // Наше мнение. — Режим доступа: <http://www.nmnby.org/pub/051205/ident.html>.
18. *Портонов А.* Terra hostica: образ России в украинских школьных учебниках истории после 1991 года [Электронный ресурс] / А. Портонов // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре. — 2004. — № 36. — Режим доступа: <http://www.nz-online.ru/print.phtml?aid=25011097>.



19. *Снежкова И.* Формирование этнических представлений украинских и русских школьников / И. Снежкова // Социологические исследования. — 2004. — № 11. — С. 83–89.

20. *Филиппова О.* «Прошлое» как социальный капитал: школьные учебники истории и проблема формирования национальной идентичности / О. Филиппова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». — 2007. — Т.13. — С.138–147.

21. *Хейс К.* Политика идентичности [Электронный ресурс] / К. Хейс // Диалог.УА. — Режим доступа: <http://dialogs.org.ua/ru/material/full/1/197>.

22. *Шнирельман В.* Постмодернизм и исторические мифы в современной России / В. Шнирельман // Вестн. Омск. ун-та. — 1998. — Вып. 1. — С. 66–76.

## **1.6. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

По мнению многих современных исследователей, едва ли не главной целью общественного развития в условиях глобализации является создание так называемых открытых обществ, а формирование такого типа общества возможно только в условиях высокого уровня развития науки, образования, культуры. Наряду с этим сегодня речь идет и о все более активном развитии в рамках современных обществ черт постиндустриальных социальных систем, в которых роль образования возрастает благодаря смещению акцентов в наиболее востребованных ресурсах с материальных на знаниевые, потенциал формирования которых закладывается в вышеназванных социальных институтах.

Для эффективного функционирования в новых условиях эти социальные институты меняют элементы как формы, так и содержания. В данном контексте сегодня принято говорить о том, что «под воздействием процессов глобализации и глокализации классическая функция знания как «культивирование идей гуманизма» сегодня трансформировалась в «формирование знания-продукта» [17, с. 142]. Исследователи отмечают, что «исторически сегодня оформляется новый ресурс развития, а значит,

и богатства — банки данных, информация. У их истоков стоит образование. И это позволяет говорить о перспективе формирования новых социальных классов — образованных и необразованных, которые заменят собой богатых и бедных» [3, с. 105].

Вопрос о том, насколько такое деление сменит традиционные основания социальной стратификации, на наш взгляд, остается спорным, однако однозначно, что роль групп, производящих знания, будет возрастать.

### **Почему интеллектуальная элита?**

Меритократические тенденции, обозначенные учеными в середине XX века, выдвинули на передний план новые социальные ресурсы и, соответственно, новые социальные группы. Внимание к ним обусловлено тем, что они оказывают особое влияние на социальные процессы в современных условиях. Соответственно, в социальных условиях того или иного типа на передний план выходят различные субъекты социальной жизни. Для постиндустриального общества актуальным становится генерация и регулирование интеллектуальных и информационных потоков в рамках социальной системы и ее подсистем. Именно поэтому важной представляется роль интеллектуальной элиты в этих процессах.

Учитывая специфику данной группы, под интеллектуальной элитой можно понимать некоторый социальный слой, функционирующий в сфере умственного труда, обладающий более высоким по сравнению с общей массой населения в том или ином обществе уровнем образования, отличающийся значительными умственными способностями, сочетающимися с критическим мышлением, творческими способностями и с высоким уровнем мотивации своей интеллектуальной деятельности, способный к активной социально-инновационной деятельности, воплощенной в конкретных результатах, основанных на высоком уровне профессиональной компетентности и имеющих особое значение для развития общества.

Очевидно, что сущность интеллектуальной элиты связана с активной интеллектуальной деятельностью и зависит от мотивационного ядра личности. В результате отношения интеллектуальной элиты и общества имеют взаимовыгодный характер

и не могут быть проигнорированы ни одним из этих субъектов: интеллектуальная элита заинтересована в генерировании идей, которые выгодны обществу для его технологического, экономического, научного, культурного развития, но при этом мотивация в генерировании идей может быть сформирована лишь различными факторами, в первую очередь социальными. Таким образом, интеллектуальная элита становится основным носителем потенциала развития общества информационного типа, а характер активности элитных групп и их качество заметно изменяются.

Однако очевидно и то, что роль и характер активности, формирование и развитие интеллектуальной элиты в условиях глобализации будут иметь свои особенности, которые мы объединили в две основные группы. Первая связана с выгодами и рисками глобализационных процессов в целом. Вторая — с особенностями функционирования образовательной системы в условиях глобализации. Остановимся на них подробнее.

**Интеллектуальные  
аспекты  
глобализации**

Прежде всего, характер процессов формирования интеллектуальной элиты определяется общей тенденцией смещения значимости с финансового капитала на людей как носителей интеллектуального капитала. С точки зрения формирования интеллектуальной элиты это означает, что для любого общества особое значение приобретает качество его человеческого капитала, которое определяет и качество интеллектуальной элиты. Данное качество будет непосредственно связано и с общим характером, и с качеством интеллектуальной жизни общества.

Сегодня одной из ключевых тенденций-вызовов современной реальности является интеллектуализация мирового взаимодействия, которая тесным образом связана с изменением пространственных категорий восприятия мира. Интеллектуализация как стержень процессов трансформации в мире приводит сегодня к «разрыву связи места и общности» (У. Бек). При этом растворяются пространственные и упрощаются временные категории. По мнению У. Бека, «аннулирование расстояний ведет к тому, что «пространственная матрица мира», во-первых, больше не имеет белых пятен и, во-вторых, в принципе открывает возмож-

ность ориентации каждому человеку, независимо от того, в какой точке глобуса он (или она) находится» [2, с. 43].

Принятие такой позиции весьма важно для понимания тех проблем, с которыми столкнулось подавляющее большинство государств в современном мире. Ведь «распадается, казалось бы, неустранимая предпосылка системы труда в индустриальном обществе: чтобы производить товары и услуги, теперь уже не обязательно коллективу людей работать в одном месте. Рабочие места можно экспортировать, а занятых трудом людей «кооперировать» в транснациональном и даже трансконтинентальном масштабе или представлять определенные услуги в «прямом» контакте с их получателем и потребителем» [2, с. 39]. Государства оказываются перед лицом новой реальности, в условиях которой «выигрыши» и «проигрыши» обретают новое значение.

Наряду с этим, как отмечают исследователи, «глобализация необычайно ускоряет (уплотняет, сжимает во времени) все процессы и события в мире. По данным экспертов, ежегодно обновляется 5% теоретических и 20% профессиональных знаний [3, с. 104]. Это выдвигает особые требования к процессам развития интеллектуальных ресурсов стран и их носителей.

В результате активно развивающийся интеллект, «выталкивающий» другие ресурсы на второй план и приобретающий надгосударственный характер, формирует новую систему социальных взаимоотношений, в которой формируются и новые типы социальных статусов. Ключевым фактором в перераспределении социальных, экономических, политических сил становятся высокоразвитые технологии и наличие меритократии, о которой говорили еще М. Янг, Д. Белл, З. Бжезинский, М. Платнер и др. Новый ресурс и новый носитель этого ключевого ресурса занимают ведущие позиции в современном мировом пространстве. Среди таких носителей – и интеллектуальная элита.

Эта группа как яркий носитель интеллектуального ресурса в описанных условиях требует особых подходов к формированию и развитию. Ведь выход на передний план нового типа ресурсов не автоматически превращает элиту в ведущую группу, а предоставляет ей возможности реализовать себя благодаря своим ресурсным возможностям.

Одновременно такая ситуация актуализирует вопросы принципиального позиционирования государства в вопросах «интеллектуальных инвестиций». Этот тезис весьма актуален для всех стран, и для Украины, на наш взгляд, это означает, что привлечение капитала в отечественную экономику на современном этапе предполагает обязательное дополнение этого процесса стимулированием, удержанием и привлечением в страну интеллектуальных ресурсов. Если же все внимание сконцентрировать на финансовом капитале, то в ближайшем будущем у Украины есть все перспективы оказаться в аутсайдерах глобализационного развития, а ее интеллектуальная элита резко снизит свое качество.

Рассматриваемые проблемы весьма актуальны и в контексте такого неоднозначного — рискового — в условиях глобализации процесса, как миграция. Ведь сегодня носители знаний и опыта все в меньшей степени «привязаны» к тому или иному социальному пространству. Характерной же чертой глобализационных процессов становится миграция интеллекта. Причинами тому можно назвать как объективные — поляризация стран по уровню благосостояния, разная востребованность интеллекта в различных странах; то, что надтерриториальность лишает смысла государственность, и другие, а также субъективные — возможность раскрыть свой потенциал, реализовать творческий запас, в том числе и своих детей; обретение свободы в более демократических странах и т. д. В таких условиях интеллектуальная элита требует особых механизмов социальной регуляции, которые были бы адекватны ее потребностям и возможностям в рамках конкретного социального пространства.

В какой-то мере фактором, который проявляет свою амбивалентность в глобализационных процессах в этой связи, выступает технологический прогресс. С одной стороны, он стимулирует интенсивное развитие высоких технологий, системы образования, науки, обеспечивает более технологически емкую подготовку кадров, а также рост благосостояния в странах — лидерах глобализации. В такой ситуации развитие интеллектуальной элиты выступает максимально благоприятным направлением жизнедеятельности общества, в рамках которого создается среда, позволяющая раскрыть и развить потенциал интеллектуальной элиты, что

становится выгодным самому обществу. В таком обществе технологические решения, причем нестандартные технологические решения, воспринимаются как товар-инструмент успешного развития общества. Это означает, что интеллект, продуцирующий эти технологии, становится максимально востребованным. В современных условиях он уже активно выполняет несколько функций. Кроме функции материального обеспечения (получения прибыли) он, на наш взгляд, решает ряд социальных, образовательных проблем, а также выполняет интеграционную функцию.

С другой стороны, процесс технологического прогресса «будет сопровождаться разрушительными и даже катастрофическими изъятиями ресурсов, финансов и интеллекта из стран-аутсайдеров глобализации» [13, с. 46]. Причем эта дифференциация будет распространяться и внутри государств. Ведь создание и использование технологий в современном обществе — процессы, охватывающие большую часть населения. И если первое является приоритетом узкого круга специалистов, то второе распространено на все общество. Данная схема распределения социальных ролей по производству и использованию технологий в том или ином социальном пространстве является отражением глобальной тенденции, когда «сама возможность создания новых высоких технологий приобретает «закрытый» или «эксклюзивный» характер даже при полной открытости и доступности информации о них (не говоря уже о таких дополнительных факторах, как запреты и ограничения на передачу высоких технологий ряду стран)» [13, с. 36]. Наличие таких запретов изначально стимулирует миграцию носителей интеллектуального потенциала из этих в другие страны в силу ограничения возможностей своей реализации. В конечном итоге становится очевидным, что система ограничительных механизмов выступает фактором поляризации интеллектуальных жизней тех или иных обществ.

Это имеет принципиальное значение для формирования и развития интеллектуальной элиты, ведь чем выше качество интеллектуальной жизни общества, тем выше качество интеллектуальной элиты, и наоборот.

Поскольку качество интеллектуальной элиты во многом определяется характером интеллектуальной жизни тех или иных

обществ, а в условиях глобализации «расширяется «псевдокультурное» поле общения, диалог в котором осуществляется по принципу познания наиболее доступных, совпадающих или почти совпадающих смысловых структур. В этом коммуникационном поле господствуют общие стереотипы, общие оценки, общие параметры требуемого поведения, общедоступные, т. е. наиболее простые, компоненты» [8, с. 4]. В результате глобальной универсализации происходит упрощение интеллектуальной элиты. Поэтому в современном мире так важно поддерживать развитие тех элементов жизнедеятельности социума, которые формируют соответствующее его интеллектуальное качество.

Однако нельзя обойти вниманием и тот факт, что эффективное развитие технологий предполагает некоторую базу, которая изначально ограничивает равные возможности стран в соперничестве за новое место в мировой системе. Как отмечают ученые, «для создания и даже простого использования высоких технологий требуется ряд исходных условий, в частности: наличие высоких технологий предшествующего уровня, а также (соответствующего этим задачам количественно и качественно) мощного научного и высококвалифицированного кадрового потенциала, объединенного единым информационным полем» [13, с. 35]. Это означает, что система образования и наука становятся ключевыми институтами в развитии социальных систем и формировании их интеллектуальной элиты. Неразвитость, консервативность этих институтов, наряду с уровнем благосостояния, может стать главным барьером на пути распространения технологий как основного продукта общества интеллекта: «необразованный не сможет использовать технологии, даже если ему их продадут, а бедное общество не удержит достаточное количество образованных людей» [4, с. 10].

Такого рода процессы становятся возможными благодаря еще одному глобализационному фактору – формированию единого коммуникационного пространства. Ведь наряду с возможностями свободного перемещения и общения посредством сети Интернет, коммуникации и взаимобмен человеческими ресурсами становятся атрибутом глобализации. Тем не менее у этих процессов есть и обратная сторона: если в целом можно говорить о том, что

изначально интеллектуальные ресурсы распределены в социумах равномерно, то в условиях глобализации степень интенсивности их перераспределения становится максимальной. Это представляет одно из противоречий, разрешить последствия которого является первоочередной задачей многих государств, в том числе и Украины.

Важным для формирования и развития интеллектуальной элиты в таких условиях представляется тот факт, что единое коммуникационное пространство становится, по мнению В. Миронова, «самостоятельной силой, оказывающей огромное влияние на диалог всех культур между собой, в буквальном смысле вынуждая их вести этот диалог по своим законам и правилам» [8, с. 3]. В таких условиях актуализируется адаптационный потенциал социальных групп, в том числе и интеллектуальной элиты, который становится важен как с точки зрения адаптации к процессам внутри государства, так и вне его.

Перераспределение интеллектуальных ресурсов не только способствует формированию общества интеллекта, но и наделяет его специфическими, в том числе и проблемными зонами. Одной из них является разрушение культурной эксклюзивности и кардинальное изменение идентичности социальных акторов. Следует иметь в виду и то, что «новая глобальная культура становится более гомогенной: крупные развитые страны теряют свои традиции, поскольку эмигранты заполняют всевозможные культурные ниши» [1, с. 29]. В результате под угрозой оказывается система идентичностей, которая стабильно защищала государства и общества от сомнений по поводу гражданственности, что принципиально важно для представителей интеллектуальной элиты, ведь любые открытия имеют «место рождения». Сегодня же при утрате таких идентичностей и рождении некой универсальной идентичности государства теряют один из элементов «привязывания» личности и поэтому становятся перед задачей поиска новых механизмов восстановления его силы.

Поскольку в рамках глобализации происходит некоторая унификация культурных оснований жизнедеятельности социальных субъектов, исследователи отмечают, что одной из общих тенденций сегодня является уменьшение роли духовной состав-



ляющей в жизнедеятельности общества. Это, в свою очередь, становится одной из причин поиска решений проблемы сохранения интеллектуального потенциала стран с низким уровнем материального потребления. Ведь в предложенной глобализацией системе ориентация личности сконцентрирована, прежде всего, на материальных выгодах. Новое пространство, предлагаемое высококлассным специалистам — представителям интеллектуальной элиты, очерчено исключительно в материальных терминах. В результате мотивация представителей интеллектуальной элиты, к сожалению, все слабее привязана к культуре и духовности своего общества. Интеллект и духовность зачастую расходятся, и порой расходятся в параллельные плоскости. Именно поэтому многие страны столкнулись с проблемой «утечки мозгов», которая может рассматриваться как потеря интеллектуальной элитой своей национально-государственной идентичности. Уже сегодня исследователи говорят о том, что процессы глобализации таят в себе определенные «угрозы с точки зрения подавления национальных культур» [8, с. 3]. А это означает, что развитие интеллектуальной элиты может быть лимитировано такими потоками ограничений, что повлечет за собой общее снижение качества интеллектуальной жизни общества и его общего потенциала.

В целом анализ первой группы факторов, оказывающих влияние на процессы формирования и развития интеллектуальной элиты, связанных с выгодами и рисками глобализации в целом, позволяет говорить о том, что они, наряду с позитивным, оказывают и негативное влияние на данные процессы. К последним чаще всего относят усиление контроля сильных государств над другими странами и даже континентами, влекущее угрозы ограничений в развитии интеллектуальной элиты этих стран и «утечку мозгов»; а также проблемы тождества или уникальности интеллектуальных элит и др.

Глобализация принесла еще одну проблему, которая может характеризовать становящееся «общество интеллекта» и развитие интеллектуальной элиты в нем. Она связана с тем, что «глобальный потребительский рынок, постоянно расширяющий предложения, вызывает увеличение деприваций, усиливающих

дезинтеграцию общества. Проблема социальной и информационной депривации — это всемирная проблема. Говоря о глобальном мире, следует, прежде всего, признать, что стандарты (нормы) жизни Запада для остального мира принципиально недоступны. В условиях глобализации разрыв между притязаниями и реальными возможностями делает проблему более драматичной, усиливая нагрузку на психоэмоциональную составляющую за счет роста информированности о новых достижениях в потреблении. Целенаправленное внедрение идеологии уменьшения притязаний (борьба с обществом потребления) и отстаивание приоритета духовных ценностей в глобальном масштабе с использованием информационного воздействия может служить уменьшению этого разрыва» [15, с. 27]. При этом интеллектуальная элита может сыграть в данном процессе одну из ведущих ролей.

Однако действие первой группы факторов лишь создает фон, на котором принимаются решения в рамках конкретных социальных институтов, ищущих свои особые стратегии адаптации к глобализационным изменениям. Поскольку, как было показано выше, одним из ключевых для формирования и поддержания нового типа общества и новых групп в нем является образование, обратим внимание на действие факторов в его рамках.

**Глобализация  
образования  
и интеллектуальная  
элита**

Прежде всего следует подчеркнуть, что для формирования и развития интеллектуальной элиты принципиально важным видится наличие в образовании личностной компоненты. В этой связи актуально ценностно-ориентированное образование, в которое «входит три идентичности: собственно специалиста, гражданина и человека. Идентичность специалиста — это особая идеология, идеология профессиональной чести, доверие к разуму и его аргументам, вера в возможность человеческой природы и т. п. Идентичность гражданина очерчивается национальными (нация — государство), региональными и цивилизационными ценностными ориентациями. Что касается идентичности человека, то она строится на основе экопланетарного сознания, уважения к Другому, общечеловеческих ценностей...» [3, с. 106]. Именно эти механизмы становятся «привязками» личности к социальному пространству,

и, как было показано выше, приобретают принципиальное значение в условиях глобализации.

Однако глобализация образования принесла новые тенденции в его развитие, которые являются неоднозначными в том числе и с точки зрения формирования интеллектуальной элиты. С одной стороны, можно говорить о таких тенденциях, как формирование нового типа образовательного пространства – Интернет-пространства, которое позволяет развиваться таким формам образования, как дистанционное обучение, виртуальные и корпоративные университеты, транснациональные учебные центры и т. д. Данное образовательное пространство расширяет возможности для формирования и развития интеллектуальной элиты, однако при наличии слабой материальной базы данный вид образования, наоборот, ограничивает возможности этого плана.

Следует отметить, что достаточно распространенной тенденцией в глобализирующемся образовании, по мнению ученых, является то, что «преподавание становится образовательной услугой, меняются приоритеты: не создание, хранение и передача духовно-культурных ценностей, не приобщение к миру смыслов и «идеальных типов», а содействие научно-техническому прогрессу, повышение уровня и качества жизни. Так, в США все большую поддержку получает «образование для карьеры» (Career education), четко и однозначно ориентирующее учащихся (студентов) на трудовую деятельность, деловой успех» [3, с. 103]. Изменение таких приоритетов в сфере образования, с одной стороны, вполне объяснимо, поскольку формирование общего коммуникационного, культурного, экономического, политического контекста жизнедеятельности современных обществ предполагает наличие единых критериев успешности в нем, единых «правил игры», которые предлагаются странами-лидерами глобализационных процессов. Поскольку в этих странах доминирует прикладная направленность образования, именно эта модель и предлагается для унифицированного восприятия всего образовательного пространства. Однако для ряда стран, к которым относится и Украина, такой подход видится непродуктивным, поскольку он лишает отечественное образование его сильных сторон – фундаментальности и системности, которые способствуют фор-

мированию высокого уровня интеллектуальной элиты. Ведь фрагментарные знания способствуют развитию фрагментарного мышления, что просто недопустимо в отношении интеллектуальной элиты.

К сожалению, современное образование «идет по пути отказа от принципа фундаментальности, характерного для классических университетов, ради прагматических установок, которые часто прикрываются внешне красивыми лозунгами о создании единой образовательной среды. Дело, однако, в том, что такой тип интеграции реализуется за счет упрощения образовательной системы, а не синтеза ее лучших национальных образцов» [8, с. 4]. Такая ситуация оказывается рискованной для процессов формирования и развития национальных интеллектуальных элит. Именно поэтому одной из попыток противостоять «окончательному превращению европейского образования в обычную услугу, предпринимательскую деятельность» [9, с. 89], по мнению некоторых исследователей, является Болонский процесс. Его влияние на отечественную систему образования и процесс формирования интеллектуальной элиты, на наш взгляд, не может быть оценено однозначно. Пожалуй, можно согласиться с некоторыми авторами в том, что «на уровне деклараций с болонскими принципами трудно спорить, поскольку декларируются расширение доступа к европейскому образованию, повышение мобильности студентов и преподавателей, что, как ожидается, должно способствовать формированию европейской идентичности» [8, с. 5].

В рамках Болонского процесса в идеале можно было предполагать, что вузы более активно будут проявлять свой потенциал, создавать программы нового поколения, что усилит потенциал высшей школы в формировании интеллектуальной элиты. Однако наряду с этим, например, магистратура как образовательный уровень, на котором развитие получает фундаментальное системное видение профессиональной плоскости специалиста, в рамках Болонской системы представляет собой достаточно узкий сектор образовательной подготовки, что соответственно сужает возможности высшего образования в подготовке интеллектуальной элиты. Поэтому «неграмотная и поспешная реализация этого процесса может привести к необратимым потерям, к утрате

национальными системами образования своей специфики... Ведь образование — не просто некоторая отрасль, а часть национальной культуры, причем системообразующая ее часть» [8, с. 4].

Одним из механизмов реализации принципов Болонского процесса является мобильность студентов и преподавателей. И здесь реальная практика показывает, что «в условиях очевидной непривлекательности региональных вузов для студентов из Западной Европы мобильность может приобрести односторонний характер» [6, с. 48]. Для нас важно это с точки зрения того, что в условиях односторонности интеллектуальные потоки приобретут также односторонний характер, что угрожает потере интеллектуального потенциала страны и снижению качества интеллектуальной элиты. Для сохранения интеллектуальной элиты в условиях расширения возможности мобильных перемещений в условиях глобализации, в том числе в сфере образования, необходимо развивать механизмы гражданственности.

Для успешной реализации задач формирования сильной интеллектуальной элиты в условиях глобализации образования должно выполняться еще одно условие: интеграция образовательных систем должна основываться на обогащении сильными сторонами тех систем, которые становятся ее составляющими.

При реализации ряда технологий по адаптации принципов глобализации образования к условиям национальных образовательных систем они смогут еще более эффективно реализовывать свои функции, в том числе и по формированию социальных статусов. По мнению специалистов в сфере образования, «образование с его совершающимся «в свободном соревновании» отбором лучшего и лучших действительно способно со временем устранить существующую несправедливость в условиях жизни. Уже сегодня оно является самым динамичным критерием социального статуса человека. В будущем же развитое и демократически доступное образование приведет к изменению всей социальной структуры общества» [3, с. 105].

### **Перспективы**

В целом в современных условиях глобализации мирового сообщества информационные потоки и знаниевые ресурсы становятся его атрибутом, а интеллектуальная элита занимает

в них одно из ведущих мест. Сегодня можно говорить о различных формах интеграции интеллектуальной элиты в информационное пространство современных обществ. Однако все они тесно связаны с особыми социальными условиями в рамках тех или иных стран, но при этом имеют и общие характерные для всех типов социальных систем черты. Изучение как форм интеграции интеллектуальной элиты с институтами информационного общества, так и факторов, влияющих на роль интеллектуальной элиты в общественном развитии, в условиях глобализации становится одним из приоритетных направлений в социальных исследованиях, успех которых лежит в междисциплинарной плоскости.

Допуская, что интеллектуальные ресурсы являются в данном процессе одними из ключевых, особое значение приобретает развитие институтов образования и науки, продуцирующих новые знания и развивающих потенциал общества. Как свидетельствуют исследования, «мировой исторический опыт убедительно показал, что не процветающая экономика является необходимым условием успешного развития образовательных систем, а наоборот — образование и наука создают необходимые предпосылки для общественного прогресса — экономического, культурного, социального и т. д.» [5, с. 4].

Наличие мощной образовательной и научной среды, на наш взгляд, позволяет сформировать базовые компоненты интеллектуального потенциала общества, в частности кадровый (в том числе и по формированию интеллектуальной элиты). Именно поэтому развитие данных социальных институтов носит приоритетный характер во многих странах мира.

Однако Украине, к сожалению, пока не удалось реализовать свой потенциал в данном отношении. «В последней четверти XX века страна не смогла соответствующим образом отреагировать на исторический вызов именно новой экономики — экономики знаний, в которой основной акцент делается на человеческие ресурсы, ключевой характеристикой которых является их интеллектуальный потенциал. Интеллект человека выступает основной продуктивной силой в современном мире. Он обеспечивает экономику инновациями и информацией,

которые являются двигателями научно-технического прогресса в информационном обществе. Если материальные ресурсы в мире ограничены, то возможности человеческого интеллекта безграничны. Интеллектуальный потенциал Украины до сего времени остается достаточно мощным (по данным ЮНЕСКО, по интеллекту нации Украина занимает 23-е место, тогда как Финляндия — 1-е, Россия — 27-е), несмотря на то, что за годы независимости ее научно-технический потенциал сократился в 2,5–3 раза» [16, с. 232].

В результате процессы конструирования элитных групп приобретают в условиях глобализации свою специфику. «В силу эффективности, влиятельности и привлекательности своей деятельности элитой информатизированного общества очень быстро становятся люди, участвующие в формировании сознания. Это «информационное сообщество», обладающее специфическим сознанием, мировоззрением, системой ценностей и стилем поведения, неминуемо обособляется в рамках каждого отдельно взятого общества» [4, с. 9]. В силу того, что границы теряют свое значение и элиты концентрируют свои коммуникации на элитах, обособление происходит необязательно в рамках тех или иных обществ. Оно также носит межнациональный характер.

Сегодня в условиях глобализации очевидно, что наиболее талантливые носители интеллекта как наиболее востребованного ресурса привлекаются в те государства, которые на сегодняшний день признаются лидерами — центрами глобализационных процессов. Можно говорить о том, что, если данная тенденция сохранит свою силу, то произойдет оскудение интеллектуальных элит других стран, в том числе и Украины. Решение этой проблемы предполагает создание принципиально иного социально-психологического, экономического климата для интеллектуалов.

В условиях глобализации образования формируются «новые правила» формирования элит, которые, к сожалению, стимулируют не только расширение возможностей ее развития, но и появление нового типа элит. Как отмечают исследователи в этой связи, «в глобальную эпоху мы столкнулись с элитами, предпочитающими, во-первых, имитаторскую и плагиаторскую активность, связанную с внешними заимствованиями, тяготами и рисками

собственного творческого поиска; во-вторых, стремящимися зарезервировать все передовые достижения исключительно за собой, не чувствуя при этом никаких обязательств перед собственными нациями» [11, с. 21]. Безусловно, данная тенденция — обратная сторона глобализации в целом и глобализации образования в частности.

Итак, можно говорить о том, что в глобальную эпоху в отношении интеллектуальной элиты столкнулось несколько тенденций. К ним относится и активная миграция интеллекта в центры глобализационных процессов. И наряду с этим — стремление к усилению национальных интеллектуальных потенциалов. Безусловно, глобализация раскрыла возможности для самореализации и творчества и стимулировала востребованность интеллектуалов как генераторов новых идей. Одновременно с этим доступность и распространение информации сформировали «непродуктивный», ложный тип элиты.

Таким образом, новые тенденции в формировании нового качества элитных групп в условиях глобализации весьма противоречивы. Образование же имеет, на наш взгляд, значительный потенциал в преодолении этих противоречий, а для этого необходимо в его рамках «не останавливаться на знании-информации, которое в сущности своей репродуктивно, а идти дальше — формировать знание-мысль, ресурс действительно продуктивный» [3, с. 104].

## Литература

1. *Бедрик Р.* Гуманитарные аспекты глобализации / Р. Бедрик // Глобализация: Обзорные статьи. — Б. в. с., Б. г. — С. 26–33.
2. *Бек У.* Что такое глобализация? Ошибки глобализма — ответы на глобализацию / У. Бек; [Пер. с нем.]. — М.: Прогресс — Традиция, 2001. — 304 с.
3. *Гречко П.* Глобализация: образовательные горизонты / П. Гречко // Высшее образование в России. — 2005. — № 11. — С. 102–107.
4. *Делягин М.* Мы можем не только выжить, но и извлечь из процесса стратегическую выгоду / М. Делягин // Глобализация: Обзорные статьи. — Б. в. с., Б. г. — С. 7–12.



5. *Запесоцкий А.* Ставка — будущее России. Азартная игра — Болонский процесс / *А. Запесоцкий* // Высшее образование в России. — 2005. — № 9. — С. 3—8.
6. *Каримов З.* Болонский процесс и региональные вузы / *З. Каримов, Н. Белобородов* // Альма матер. — 2006. — №6. — С. 48—49.
7. *Кочеткова В. В.* Глобализация в образовании: информационная война и «промыывание мозгов» или доступ к мировым знаниям и благам цивилизации? / *В. В. Кочеткова* // Вестник Моск. гос. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. — 2005. — №1. — С. 144—159.
8. *Миронов В.* Болонский процесс и национальная система образования / *В. Миронов* // Вестник высшей школы. — 2006. — № 6.— С. 3—8.
9. *Налетова И. В.* Изменение национальных традиций образования в современных условиях / *И. В. Налетова* // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2005. — Том VIII. — №4. — С. 82—90.
10. *Нечаев В. Я.* Параметры глобализации и факторы Болонского процесса / *В. Я. Нечаев* // Вестник Моск. гос. ун-та. Социология и политология. — 2004. — №4. — С. 27—35.
11. *Панарин А. С.* Народ без элиты: между отчаянием и надеждой / *А. С. Панарин* // Глобализация: Обзорные статьи. — Б. в. с., Б. г. — С. 20—25.
12. *Праздников Г. А.* Болонский процесс в смысловом пространстве современного образования / *Г. А. Праздников* // Социол. исслед. — 2005. — №10. — С. 42—47.
13. *Решетников М. М.* Глобализация — самый общий взгляд / *М. М. Решетников* // Глобализация: Обзорные статьи. — Б. в. с., Б. г. — С. 34—44.
14. *Сазонова З.* Болонский процесс: духовное измерение / *З. Сазонова* // Высшее образование в России. — 2005. — №10. — С. 26—30.
15. *Сперанский В. И.* Глобализация, профсоюзы и ТНК в реформируемой России (на примере нефтегазового комплекса) / *В. И. Сперанский, А. А. Ященко.* — Монография. — М.: Русская новь, 2002. — 272 с.
16. *Стратегічні виклики ХХІ століття суспільству та економіці України.* Т. 1. Економіка знань — модернізаційний проект України. — К.: Фенікс, 2007. — 544 с.
17. *Шаронова С.* Болонский процесс: взгляд из Европы / *С. Шаронова* // Высшее образование в России. — 2005. — № 12. — С. 142—146.

## 1.7. КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ГЛОБАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И РИСКИ

Стремительность трансформации образовательных систем, особенно в странах с динамично развивающейся экономикой, сегодня уже ни у кого не вызывает удивления. Перманентные изменения в образовании (особенно высшем) воспринимаются (во всяком случае на уровне интеллектуальных элит) как данность, как ответы на вызовы времени. Поиск адекватных изменений в образовательных системах – в разной мере – характерен для Европы, Северной Америки, Юго-Восточной Азии, ряда стран Ближнего Востока. Как правило, такие изменения в первую очередь касаются материально-технической базы образования, содержания и методики. Внимание к кадровому обеспечению образования (особенно высшего) присутствует в традиционных схемах реформ, но по какому-то остаточному принципу. В итоге проблемы качества преподавательского корпуса, его соответствия требованиям времени превращаются в серьезное препятствие на пути реформирования образования.

Для снятия (или смягчения) этого противоречия необходимо проведение активной кадровой политики на государственном, региональном и отраслевых уровнях системы образования. Кадровая политика является надежным механизмом управления системой образования, повышения всех ее ресурсов, обеспечения целостности и устойчивости ее развития в долгосрочной перспективе. Особенно если учитывать наличие глобальных вызовов и рисков, ошутимо трансформирующих систему образования в современных условиях.

Выработка адекватной запросам времени активной кадровой политики – объективная потребность нынешнего этапа реформирования отечественной системы образования, ее европейских устремлений.

**«Кадровая политика»,  
«кадровая работа»,  
«кадровый потенциал»:  
сущность понятий**

Под государственной кадровой политикой в любой сфере общественной практики понимается выражающая волю государства стратегия формирования, развития, рационального

использования человеческих ресурсов, обеспечивающая оптимальный баланс интересов субъектов деятельности с интересами общества, закономерностей развития соответствующей сферы деятельности и состояния экономики страны [25, с. 7].

Концепция государственной кадровой политики — это система исходных позиций, ведущих идей, раскрывающих основные подходы государства к решению кадровых проблем в современных условиях и на перспективу, цели и приоритетные направления формирования развития и рационального использования кадрового потенциала. Именно она определяет критерии отбора, оценки и ротации кадров, пути совершенствования подготовки и повышения квалификации персонала, формы и методы стимулирования работников к эффективной деятельности. Концепция представляет собой своеобразную философию кадровой политики.

Кадровую политику принято отличать от кадровой работы, которая является системой методов реализации кадровой политики. Кадровая работа представляет собой одно из наиболее сложных и многогранных направлений деятельности как государственных органов управления образованием, так и администрации учебных заведений, требующее комплексного решения организационных, экономических, социальных, правовых, нравственных, психологических и иных задач [25, с. 8]. Она, безусловно, является приоритетной обязанностью руководителей всех уровней управления системой высшего образования в современных условиях.

Формирование кадровой политики в любой сфере общественной практики, тем более в сфере образования, — сложный и противоречивый процесс. Он включает в себя последовательное осуществление научно-исследовательских, организационно-управленческих и законодательных действий. Формирование кадровой политики предполагает анализ кадровой ситуации и прогноз ее изменений; разработку концептуальных основ кадровой политики и определение ее содержания, целей, приоритетов и принципов; формирование целевых кадровых программ различного уровня; разработку и утверждение планов решения текущих кадровых проблем (организационных, профессиологических, материально-финансовых и др.); овладение новыми методами управления персоналом [11, с. 26].

Что же касается сущности категории «кадровый потенциал» высшей школы, то в литературе, посвященной проблемам экономики и управления, категория «потенциал» обычно сопряжена с обобщенной, собирательной характеристикой ресурсов управляемой системы, привязанной к месту и времени. Применительно к высшему учебному заведению его потенциал можно определить как способность комплекса человеческих и вещественных ресурсов вуза обеспечивать достижение стоящих перед ним общественно значимых научных и образовательных целей. Чем полнее соответствие между структурными и функциональными элементами ресурсов высшего учебного заведения, тем выше потенциал и эффективность его функционирования [26].

Потенциал вуза, выступая в единстве пространственных и временных характеристик, концентрирует в себе одновременно три уровня связей и отношений [4, с. 81]. Во-первых, понятие «потенциал» отражает прошлое, так как оценивает совокупность свойств, накопленных субъектами образовательной деятельности, обуславливающих их способность к функционированию и развитию. Во-вторых, понятием «потенциал» характеризуется настоящее с точки зрения практического применения и использования наличных способностей. Рассматривая потенциал вуза или системы образования в целом с этих позиций, следует иметь в виду, что наряду с реализуемыми возможностями могут быть и нереализованные, что неизбежно ведет к снижению эффективности их функционирования. В-третьих, потенциал ориентирован на развитие, на будущее. В научной и образовательной деятельности ее участники не только реализуют свои наличные способности, но и приобретают новые. Представляя собой единство устойчивого и изменчивого состояний, потенциал содержит в себе в качестве потенции элементы будущего развития учебного заведения или системы в целом.

Ядро потенциала каждого вуза и каждой образовательной системы — его кадровый потенциал, в котором проявляется качественная характеристика научных и педагогических возможностей профессорско-преподавательского состава этого вуза или системы.

Кадровый потенциал вуза или системы, как уже отмечалось, отражает не только готовность преподавателей к выполнению

своих функций в настоящий момент, но и совокупность их возможностей в долгосрочной перспективе — с учетом возраста, научной и педагогической квалификации, практического опыта, деловой активности, качества деятельности (в том числе результативности), профессиональной мобильности и инновативности, уровня мотивации. Именно по уровню кадрового потенциала судят, как правило, о качестве деятельности вуза или системы [24, с. 6].

При таком понимании кадрового потенциала его должно принять в качестве одного из центральных объектов управления в вузе и в системе высшего образования в целом.

### **Особенности кадровой ситуации в Украине**

Современная кадровая ситуация в сфере высшего образования Украины характеризуется большим динамизмом и противоречивостью, обусловленными радикальными изменениями в экономической и общественно-политической жизни страны, организационно-структурной перестройкой самой системы высшего образования. В этих условиях решение кадровых проблем идет, как представляется, по двум направлениям: по линии решения неотложных кадровых вопросов, в ходе которого формируются отдельные компоненты кадровой политики, и по линии разработки концепции государственной кадровой политики на основе общей стратегии развития системы образования.

К сожалению, приходится констатировать, что оба направления пока развиваются изолированно, при этом не только не обогащая, но подчас и абсолютно отрицая друг друга. Без четкой концепции кадровой политики, лишь следуя в фарватере текущих, сиюминутных запросов практики, происходит утрата основной линии кадровых процессов, что делает практически невозможным их прогнозирование. При этом кадровая политика становится односторонней и конъюнктурной, не позволяющей решать эффективно ни сегодняшние проблемы, ни уж тем более искать адекватные ответы на вызовы времени.

Поиск этих ответов во многом строится на качественных характеристиках и функциональной «пригодности» профессорско-преподавательского состава к работе в принципиально

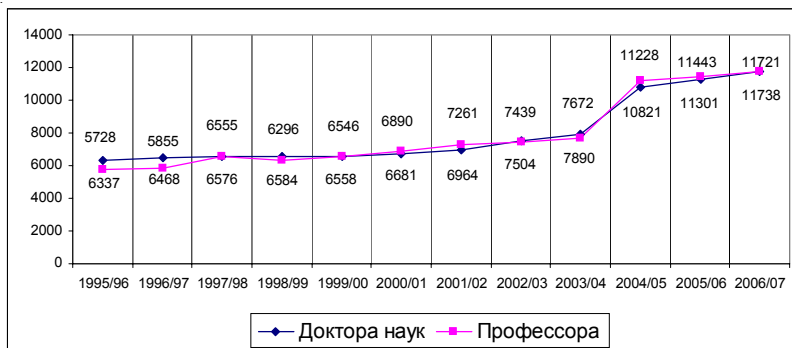
новых условиях. Ведь преподаватель сегодня — «переводчик» своеобразного диалога личности с миром. И от качества, адекватности этого перевода зависит и будущее цивилизации в целом, и темпы прогресса конкретных государств.

Проблемы формирования, развития, сохранения кадрового корпуса системы образования в последние годы в той или иной степени находят отражение в литературе. Много и глубоко работают с соответствующей проблематикой российские исследователи. Системные публикации Л. Романковой [27], А. Балакина [5], И. Васенина [8], Е. Геворкяна [10], О. Лейбовича [18], Н. Маресова [22], И. Назарова [23], С. Плаксия [24] создали прочную методологическую основу для изучения проблемы кадрового корпуса высшей школы в современных условиях. Особенно ярко и многоаспектно прошли в специальной литературе в конце 90-х годов XX и в начале XXI века публикации доктора социологических наук, известного московского исследователя Л. И. Романковой (к сожалению, рано ушедшей из жизни). Публикации этого автора дали интересные выкладки по состоянию кадрового состава высшей школы, перспективам его развития и вызовам, которые ожидают.

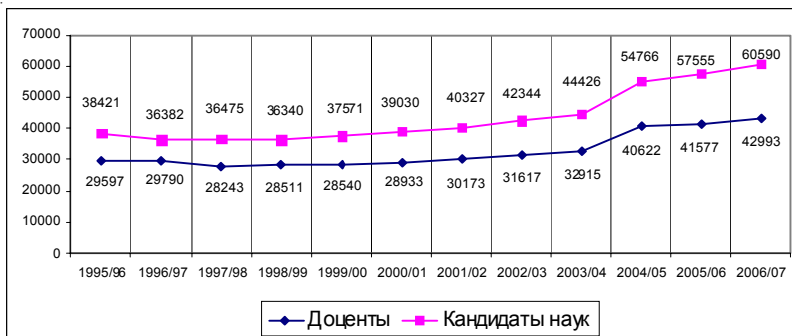
Отечественная наука к началу XXI в. тоже начала «набирать обороты» в исследовании такой важнейшей составляющей высшей школы, как профессорско-преподавательский корпус. Определенный интерес представляют публикации Г. Артемчука [3], Н. Белухи [6], Е. Бойко [7], О. Гришновой [12], И. Жовтой [14], А. Литвинюка [21] и др. Но историография этого направления, представляется, только проходит стадию становления. Есть добротные статистические материалы (пальма первенства здесь, безусловно, за Министерством образования и науки Украины), отдельные привлекающие внимание публикации. Системных же, аналитических, особенно монографического уровня, работ пока нет. И этот факт представляется достаточно тревожным, ибо свидетельствует об отсутствии исследовательского интереса, отражающего состояние государственной политики в сфере образования и общественной заинтересованности.

Современное состояние кадрового корпуса высшей школы Украины характеризуется следующими параметрами.

## Научно-педагогический потенциал высшего образования. Доктора наук, профессора [15, с. 59]



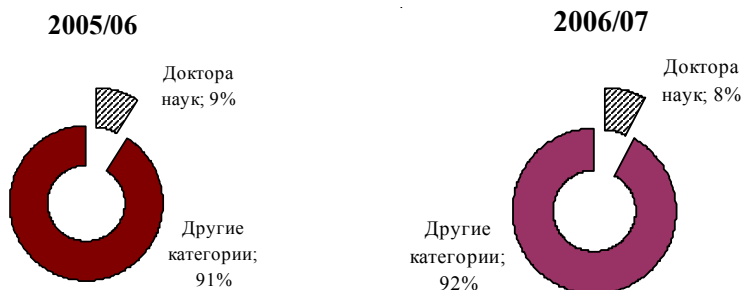
## Научно-педагогический потенциал высшего образования. Кандидаты наук, доценты [15, с. 59]



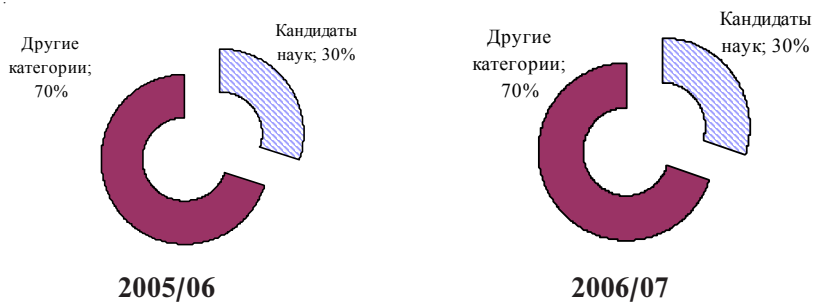
Даже в первом приближении легко заметна позитивная динамика численности докторов и кандидатов наук, которая является важным показателем качества образовательных процессов. Но, представляется, динамика изменений несколько отстает от потребностей времени. В общем количестве преподавателей высшей школы Украины число преподавателей с учеными степенями и званиями составляет менее 40%, и позитивные изменения здесь пока не видны.

**Доктора наук, профессора, кандидаты наук, доценты  
в общей численности научно-педагогических кадров высших  
учебных заведений III–IV уровня аккредитации  
(все формы собственности) [15, с. 60]**

**Доктора наук**



**Кандидаты наук**





Усложняет ситуацию и достаточно низкий процент своевременных защит кандидатских и докторских диссертаций, который составляет соответственно 18% и 14% [29] (по другим данным – 19% и 19,5% [15, с. 60], что, впрочем, принципиально положения не меняет).

**Негативные факторы  
развития кадрового  
потенциала**

К числу тревожащих факторов, характеризующих современное состояние кадрового потенциала высшей школы Украины, по-прежнему относятся:

1. Старение преподавательского корпуса. При этом стоит учитывать, что проблемы старения кадрового потенциала высшей школы не носят исключительно «отечественный» характер [1]. У нас эта тенденция имеет, как минимум, 15–20-летнюю историю. Процессы, начавшиеся в начале 90-х, когда в силу целого ряда причин преподавательский корпус высшей школы лишился значительной части молодых преподавателей и тех, кого принято именовать «средний возраст», в полной мере начали проступать в 2005–2007 гг. Проявились и количественные, и – самое главное – качественные изменения, которые в комплексе дали ощутимое понижение качества сущностных характеристик преподавательского потенциала.

2. Систематическое «вымывание» среднего возрастного звена в структуре профессорско-преподавательского потенциала. Если в начале 90-х произошел одномоментный «исход» 35–45-летних вузовских преподавателей из системы образования в другие, более престижные и высокооплачиваемые сферы (или страны), то в начале XXI века тенденция приобрела иные оттенки. Значительная часть преподавателей, достигших определенных профессиональных и статусных результатов (в первую очередь, защитив диссертации и получив соответствующие звания), либо вообще покидает высшую школу, либо сохраняет преподавание как одну из форм деятельности, перенеся центр тяжести своих карьерных, профессиональных и других устремлений опять же в другие сферы. Такое совмещение функций нельзя оценивать однозначно. Но то, что тенденция «вымывания» среднего возраста из высшей школы сохраняется, не вызывает сомнений.

3. Слабый приток молодых преподавательских кадров. Одаренные молодые выпускники вузов по-прежнему не рассматривают работу в сфере высшего образования как приоритетное направление своих карьерных устремлений. Они попросту не остаются в вузе, имея по окончании более заманчивые и престижные предложения трудоустройства (или идут по пути, описанному в предыдущем пункте). В итоге, если количество молодых преподавателей в отечественной высшей школе и растет в последнее время, то вот качественные параметры — увы — пока не вселяют большого оптимизма.

Конечно, есть отдельные прецеденты (или даже вузы), которые идут вразрез с указанной тенденцией. Но общая картина пока не меняется. Молодые и талантливые вуз в числе своих карьерных и профессиональных предпочтений не рассматривают.

4. Низкая заработная плата преподавателей, которая зачастую у профессора ниже, чем стартовые предложения у выпускника вуза. Безусловно, в 2004—2007 гг. ситуация существенно улучшилась. Повышение окладов преподавательского корпуса сместило их с позиций самых низкооплачиваемых категорий работников. Но инфляция, ощутимое подорожание жизни и темпы прироста доходов в иных сферах не позволяют предполагать, что проблема решена. Здесь представляется уместным пространное цитирование ректора МГУ В. Садовниченко: «У нас сейчас сложилась парадоксальная ситуация. Две трети своего времени профессор университета проводит не на основной работе, а в других местах, зарабатывая на проживание. По некоторым оценкам, и две трети зарплаты он получает, так сказать, «на стороне». Я думаю, что это ненормально. Профессор должен за свою основную работу получать достаточно. Тогда от него можно требовать, чтобы он все свое рабочее время отдавал университету. И это должно быть зафиксировано в персональном контракте, как делается во всех университетах мира.

Приведу один пример. Неделю назад состоялась передача бесценных рукописей архива выдающегося русского мыслителя, философа, профессора Московского университета Ивана Александровича Ильина в библиотеку МГУ. Рукописи хранились в библиотеке Мичиганского университета и переданы нам

согласно воле ученого. Сотрудники Мичиганского университета укладывали рукописи в специальные контейнеры бесплатно в вечернее время. Они проделали огромную работу. Когда их спросили, почему они работали не днем, а вечером, они ответили: «Мы очень хотим помочь Московскому университету, но днем мы по контракту работаем на свой университет, а вам помогаем в свободное время». Вот так относятся к службе в университете!» [28, с. 9].

5. Социальный статус преподавателя вуза тоже оставляет желать лучшего. Тенденции двух последних десятилетий, внутренние проблемы высшей школы не могли не сказаться на преподавательском статусе, который ощутимо отличается от существовавшего в советский период (здесь не хотелось бы втягиваться в полемику относительно идеологических причин, идеологического давления и т. д. Речь идет о констатации более высокой престижности и статусности преподавательской деятельности в целом) и от статуса профессора европейских университетов (на которых мы сегодня пытаемся равняться).

6. Сильная перегруженность современного вузовского преподавателя, которая связана с целым комплексом причин, среди которых основные — изменение и расширение функций преподавателя высшей школы (один их перечень может занять 2—3 страницы), необходимость поиска дополнительных заработков (зачастую внешнее совместительство в двух и более местах); увеличение реальной педагогической нагрузки.

Если в советском вузе учебная нагрузка в среднем составляла 600—700 часов, то в нынешних условиях только по основному месту нагрузки она в 1,3 раза больше, а с учетом подработки у каждого второго преподавателя доходит до 1500—1700 часов в год [24, с. 9].

Известно, что в начале XX в. (при всей, конечно, относительности аналогий) учебная нагрузка профессора составляла около 8 часов в неделю, в советское время — 12—14 часов, а сейчас (без совместительства) — 17—20 часов. Иными словами, университеты, столкнувшись с нехваткой финансирования, стали бороться с ней путем постоянного увеличения академической нагрузки. Современный профессор в среднем получает меньше относительно

средней зарплаты в сфере промышленного производства в 2,7–2,8 раза (данные на 2004 год). Покупательная способность зарплаты вузовского профессора снизилась за последние 15–17 лет в 4,6 раза, а по сравнению с началом XX века — в 19,4 раза [30]. При этом, беря за основу зарплатные показатели вузовской профессуры, как-то выпускается из виду очевидный факт: чтобы стать доцентом, человек должен проучиться, как минимум, 19 лет и поработать в вузе преподавателем более 5 лет, а до профессора ему еще нужно расти и расти.

Наметившееся в последние два года стремление государства повысить зарплату преподавателю вуза уже получило в литературе определение «курса на стабилизацию профессорской нищеты» [24, с. 20]. Если бы речь шла о возвращении вузовскому преподавателю советского уровня заработной платы, то профессор должен был бы получать примерно в 2,5 раза больше, а если учесть колебания покупательной способности — то в 4–5 раз. Если же повысить ее — хотя бы гипотетически — до дореволюционного уровня, размер профессорского жалования должен был бы составлять около 40 тыс. долларов в год. Примерно столько и получают профессора (учебная нагрузка которых не превышает в большинстве своем 240 часов) в не самых богатых европейских странах [24, с. 20].

Называя в качестве одной из традиционных и весьма острых проблем отечественного высшего образования недофинансирование и, соответственно, низкую заработную плату профессорско-преподавательского состава, нельзя не акцентировать внимание на крайне важном аспекте, без которого изложенное может быть истолковано крайне упрощенно.

Речь о том, что простое увеличение вложений в образование (без соответствующих кардинальных изменений в системе и без учета сложнейших тенденций, проявившихся в ней в последние годы) и не целесообразно, и, более того, не эффективно. По точному замечанию Я. Кузьмина — ректора государственного университета (Высшая школа экономики (г. Москва)), «без серьезных инвестиций эффект от проводимых преобразований окажется крайне слабым. Голодный преподаватель в любом случае останется голодным. И, например, смена организационно-

правовых форм тут ничего не решит. С одной стороны, нас не устраивает состояние дел в системе образования, с другой — ее экономическое положение, а с третьей — есть опасение, что, напивав деньгами нереформированную отрасль, мы можем законсервировать нежелательный статус-кво. Выход — в двуедином решении задачи: реформа за деньги, деньги — за реформу» [13, с. 3].

Иными словами, механическое поэтапное вливание средств в образовательную сферу — важная, но — увы — не единственная задача, требующая решения в современных условиях глобальных преобразований.

**«Новые» негативные  
тенденции  
функционирования  
преподавательского  
корпуса**

Перечень традиционных «проблемных зон» можно было бы без труда продолжать. Но пока решение старых проблем идет крайне медленно, накапливаются (и здесь темпы весьма впечатляющие) новые, анализ которых и поиск адекватных ответов попросту отсутствуют. В категорию «новых» проблем входят:

**• Изменение качественных характеристик профессорско-преподавательского корпуса высшей школы.**

В доказательство названной позиции и ее, к сожалению, необратимости в нынешних условиях — аргументы из арсенала экономистов.

Известно, что ресурсы всегда отстают от потребностей — на этом основана экономика и человеческий выбор вообще. Однако социальный сектор, оборона и другие сферы преимущественной ответственности общества перед индивидом реагируют на сокращение ресурсов иначе, чем коммерческие фирмы и домохозяйства. Если последние просто сокращают масштаб присутствия на рынке (выпуска или закупок), то «общественные предприятия» в силу целого ряда причин имеют низкую эластичность производства по цене. Невозможно просто сократить размер обязательств — они заданы извне. До определенной точки это ведет к выявлению непредвиденных возможностей более эффективного использования ресурсов (так, отечественные учебные заведения и медучреждения продолжали выполнять свои обязанности даже

в середине 1990-х годов, когда доля их финансирования упала до 25% от предыдущего уровня), но после ее перехода меняется качество самого продукта. Деятельность вырождается, становится формальной.

Каждое такое «общественное предприятие» проходит две фазы адаптации к недофинансированию. Первая фаза – своеобразное «сопротивление», когда предприятие выполняет обязательства практически в том же объеме и с не критически снижающимся качеством. Главный фактор такой ситуации – поведение работников, не отклоняющееся от сложившихся традиций и требований даже в условиях резко снизившейся оплаты. В чем причины такого поведения? Во-первых, квалификация и социальный статус жестко привязывают их к профессии. Переход в другую сферу деятельности чреват высокими рисками. Смена такого плана вынуждает все начинать сначала. А в таких секторах, как наука и университеты, уход означает еще и потерю творческого занятия и присущей ему свободы. Во-вторых, профессиональная этика поддерживается через сложившиеся социальные сети. Пока большинство их участников ведет себя по-прежнему, они поддерживают в этом состоянии остальных.

Вторая фаза наступает по мере замещения основной части старых работников новыми. Если судить по опыту стран постсоветского пространства, этот процесс занимает примерно 15 лет. Новые профессионалы в своей массе рекрутируются из людей, согласных на более низкий доход и статус, чем их предшественники. В случае креативных профессий это уже не лучшая часть «креативного класса». Лучшая уходит в инновационный и развлекательный бизнес и управление. Соответственно, достигается и новое равновесие – сниженный уровень претензий и сниженное качество. Общество, «убаюканное» предшествующими годами «первой фазы» (до сих пор признаком хорошего тона в политических кругах считается упоминание о подвижничестве преподавателей и врачей), долго не замечает произошедших сущностных изменений.

Недофинансирование, оказывается, чревато тем, что возвратиться к прежнему положению нельзя простым увеличением финансирования со стороны общества. Новые профессионалы

оказываются просто не готовыми работать лучше ни в отношении качества услуг, ни в отношении профессиональной морали. Вытеснить их из образовательной сферы, заменить более амбициозными и ответственными сотрудниками — задача сложная сама по себе, а в комбинации с повышением оплаты (что, безусловно, является необходимым условием восстановления нормального положения дел) практически не разрешимая [17, с. 11].

• **Неготовность преподавателей к работе в принципиально новых условиях**, которые диктуются кардинальными внешними и внутри-системными изменениями. Речь в первую очередь идет о достаточно быстром превращении высшего образования из элитарного в массовое, что диктует абсолютно иные правила организации образовательного процесса, иные методики, подходы и т. д. Кроме того, ощутимо трансформировался по количественным, качественным параметрам студенческий контингент, который по своим половозрастным, мотивационным, общекультурным, религиозным, этническим характеристикам кардинально отличается от предшественников. Изменения контингента связаны и с формированием достаточно большого по масштабам сегмента некачественного среднего образования, поставляющего в высшую школу сложный по своим качественным характеристикам состав абитуриентов.

Существует еще одна проблема в системе среднего образования, с которой уже вплотную столкнулись преподаватели общеобразовательной школы (и оказались практически безоружны перед ней) и отдельные проявления которой проступают в университетах. Сложное (и пока остающееся за рамками научного анализа) явление — агрессивность учащихся. «Самое страшное, что пришло в школу за последнее десятилетие, — дети стали меньше бояться учителей и больше — сверстников. Уровень нетолерантности в отношениях между детьми достигает критической отметки. Нетолерантность по этническому признаку, по признаку богатства и бедности, культуры и бескультурия, образовательной успешности. Проблема толерантности — это проблема, требующая изменения сознания, принципиально другого подхода к отношениям, к окружающей среде. У нас характер отношений критический, агрессивный» [20].

Не нужно обладать даром предвидения, чтобы понять, что проблема, захлестнувшая среднюю школу, вместе с ее выпускниками в той или иной мере проявится в высшей школе уже в ближайшее время.

Принципиальные изменения, произошедшие в системе образования, требуют соответствующих корректив в подготовке, переподготовке, адаптации преподавательских кадров к новым условиям. В первую очередь речь должна идти о психологической компоненте.

Социализация сегодня протекает в девиантном поле, в условиях, когда в обществе происходит переход от одной системы ценностей к другой. Нельзя не учитывать, что образовательные процессы реализуются в тех поколенческих «средах», которые имеют в некоторой степени асоциальные ориентации. Реформирование осуществляется не просто в дифференцированном, а в расколотом обществе, где проблемы социокультурной идентичности решаются на совершенно разных, зачастую диаметральных, основаниях.

Во многом от преподавателя зависит возможность донесения до общественного сознания понимания того, что образование для нас остается одной из последних возможностей скорректировать те крайне негативные тенденции, которые ведут к распаду социальной идентичности, социального единства нашего социума.

- **Установление моделей поведения преподавателей** в публичной и частной жизни, для которых характерны диссоциация ценностных установок, доминирование сугубо материальных интересов, снижение критериев в оценке собственных поступков.

Социальная деградация преподавательского корпуса сделала возможным поведение, ранее казавшееся и бывшее недопустимым. Некорректное отношение к студентам, уклонение от научной деятельности, взимание поборов, а в конечном счете отказ от профессиональной этики, корпоративной культуры, выработанных предыдущими поколениями, — признаки сложившихся моделей поведения. Вести себя как бедняк — означает проявлять неразборчивость в отношении выбираемых средств для добывания и сохранения минимума жизненных благ: соглашаться на любую оплату своей работы, взамен снижая ее качество, в конечном



итоге, не различать грань между допустимыми и недопустимыми способами заработка [19, с. 152].

О причинах формирования таких поведенческих моделей речь уже шла. В отличие от описанных ранее проблем и тенденций, проявляющихся в преподавательской среде или оказывающих на нее влияние, трансформация моделей поведения — проблема, представляется, исключительно отечественной системы образования. Точнее — постсоветской. Ибо симптомы проявляются не только в высшей школе Украины. Однако анализируя тенденции и особенности функционирования кадрового корпуса высшей школы в условиях глобализации, игнорировать указанные проявления едва ли целесообразно. В любом случае недостатки системы лучше знать, чем дожидаться их превращения в непреодолимые препятствия.

• **Снижение социального статуса образования** и как результат — массовое **вмешательство родителей в образовательные практики**. Идет размывание институциональных границ высшего образования и, соответственно, усиление их проницаемости для постороннего влияния.

«Комитеты студенческих матерей» пока еще не организованы, но давление на преподавателей уже имеет место. Папы и мамы требуют хороших и отличных оценок, заботливого внимания к их детям, упрощения заданий и снисходительности на экзаменах. Появление родителей в университетских аудиториях нельзя объяснить только инфантильностью студенческой молодежи. В нем можно обнаружить... предельное ослабление автономности образовательного института [19, с. 151].

Эти новые тенденции также должны быть проанализированы и освоены преподавательским корпусом высшей школы. Прежняя неуязвимость, непопрекаемость вуза, его закрытость от внешнего, в том числе и родительского влияния, была стопроцентной. Но кардинальные изменения — социально-экономические, культурные и другие — привели к тому, что университет стал все более зависим и ответственен. Научиться работать в таких условиях необходимо, так как выработка разумного баланса между учебным заведением и заказчиком его услуг (обществом, бизнес-средой, родителями) — требование времени.

- **Отсутствие практики привлечения преподавательского профессионального сообщества к активному участию в реформировании высшей школы.**

Увы, эта важнейшая составляющая успешности любых, в том числе образовательных, реформ традиционно остается «за кадром». Такое впечатление, что демократизация высшей школы проходит у нас по каким-то особым правилам. Где-то она осуществляется, что называется, по полной программе, а в каких-то зонах и сферах не реализуется вовсе. Сие тем более странно, если учитывать, что в активно внедряемом в Украине процессе образовательной евроинтеграции, получившем название Болонского, проблемам демократизации университетского (в том числе и преподавательского) сообщества уделяется достаточно много внимания.

В наших же отечественных практиках реформирование традиционно идет «сверху вниз» практически без подключения к его реализации профессионального сообщества. Отсюда — торможение (порой откровенное непонимание) реформ, зачастую имитация их осуществления или скрытый саботаж в надежде на то, что «все пройдет, пройдет и это».

Можно возразить: отдельные случаи привлечения экспертов к выработке (оценке) тех или иных шагов и решений имеют место. Но это исключение как раз и подчеркивает правило. Системной практики, механизма привлечения профессионального преподавательского сообщества к разработке, внедрению, анализу эффективности реформ в сфере образования в Украине пока нет. Отсюда, видимо, увлечение рамочными процессами, формой (которая — кто спорит — важна), а не содержанием реформ, которые, представляется, должны прежде всего учитывать не форму контроля знаний, не введение 12-летки или новых приложений к дипломам, а позаботиться о содержании самого образования, сосредоточить внимание на компенсации тех безусловных рисков, которыми чреваты реформы образовательной сферы на современном этапе.

- В число «новых» проблем, ощутимо влияющих на тенденции, темпы и качество развития кадрового потенциала высшей школы в условиях глобализации и евроинтеграции, входят **и демогра-**

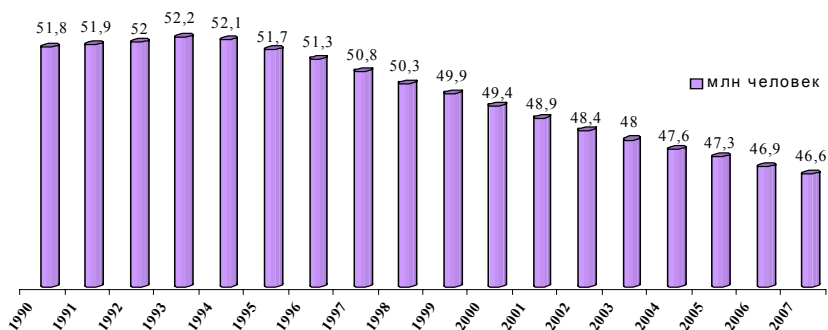
**фические изменения**, которые уже объективно «перекраивают» ткань преподавательского корпуса высшей школы и ошутимо разорвут ее, если предпринимаемые меры (а оные пока вообще отсутствуют) будут неадекватны.

Сразу необходимо оговорить тот факт, что демографическая ситуация в Украине не эксклюзивна, она в значительной мере отражает общемировые процессы и европейские коллизии [4]. Но к этим объективным демографическим процессам прибавляются и наши специфические особенности, что превращает проблему в достаточно острую и саму по себе, и с точки зрения развития и сохранения кадрового потенциала высшей школы.

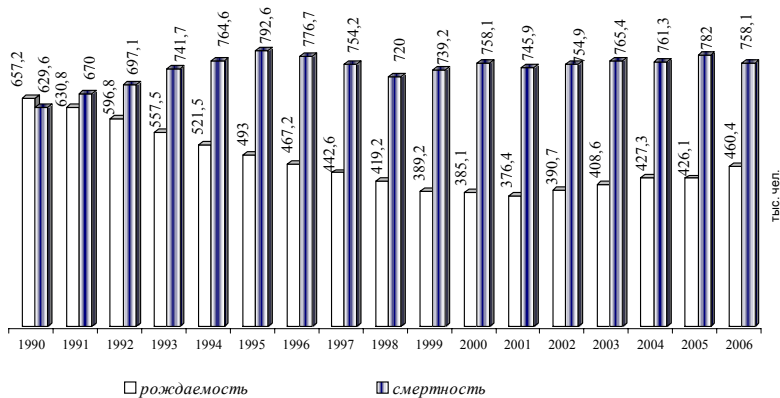
В специальной литературе по проблемам демографии все чаще можно встретить утверждение о том, что человечество переживает своеобразный демографический переход, который выражается в следующем: начально резко возрастает скорость роста популяции страны, затем – столь же стремительно идет уменьшение, после чего устанавливается относительная стабилизация. Результатом таких трансформаций становится новый режим развития человечества [16, с. 9]. Переход всегда сопровождается ростом производительных сил, перемещением значительных масс населения в город. По его завершению наступает глубокое изменение возрастного состава населения. Такая теория, при всей ее относительности (и достаточной убедительности, учитывая математические выкладки автора – С. П. Капицы), предполагает различные – достаточно интересные – процессы и последствия для различных стран, регионов, континентов. Главное, представляется, увидеть в новой ситуации не источник стрессов для отдельного человека или отрасли (в данном случае образовательной), не катастрофу для человечества, а переход к новой парадигме развития качества жизни. Возможность понимания демографических проблем в их глобальном масштабе поможет в преодолении определенных страхов и драматизаций, возникающих при смене прежнего порядка вещей.

Что, с точки зрения рассматриваемой проблемы, есть на сегодня в Украине? Статические показатели свидетельствуют об устойчивом сокращении численности населения (см. диаграммы на с. 164–165).

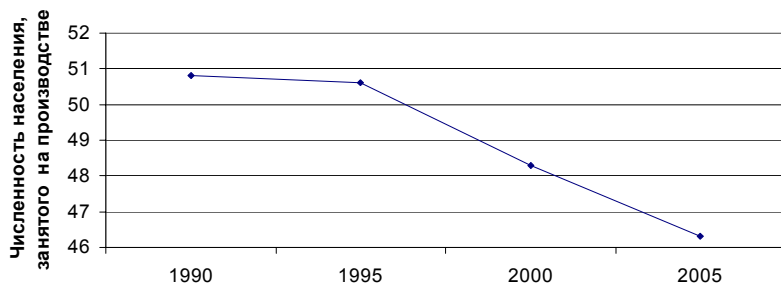
## Численность населения в Украине (1990–2007 гг.)



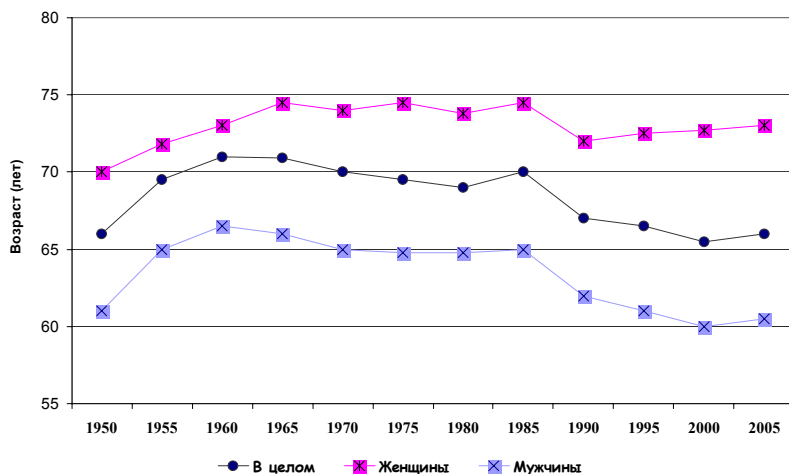
## Рождаемость и смертность в Украине (1990–2006 гг.)



## Динамика численности населения с 1990 по 2005 год



## Динамика средней продолжительности жизни, ожидаемой при рождении



По прогнозам ООН, численность населения в Украине через 20–25 лет сократится до 39 млн человек. На сегодня в стране самый низкий в мире естественный прирост населения (данные демографического отчета ООН) [31].

В 1960 г. прирост населения в Украине составил 628 тыс., в 1965 г. — 415 тыс., а в 1979 г. — только 200 тыс. человек.

Максимальный показатель прироста в последующие годы пришелся на 1987 год — 230 тыс. человек. Дальше снижение прироста стремительно увеличивалось, и с 2007 года ежегодное сокращение численности населения в Украине составляет 350–400 тыс. человек [9, с. 2].

Такие процессы неизбежно дали о себе знать и в сфере образования. Первыми, кто ощутил тенденции сокращения контингента учащихся, стали общеобразовательные школы, а с 2005/06 уч. года эти процессы начали сказываться и в системе высшего образования. По самым приблизительным (оптимистическим) прогнозам, резкое сокращение контингента студентов может прекратиться примерно к 2017–2018 гг. Статистические выкладки и аргументы в литературе встречаются разные. Но главное, что вытекает из даже самого поверхностного приближения к проблеме, — сохранить и тем более нарастить качественные характеристики кадрового потенциала высшей школы в этих условиях будет весьма и весьма проблематично. Тем более, что государственная кадровая политика в сфере образования этих вопросов или вообще не касается, или инициирует шаги, которые трудно воспринять как взвешенные и дальновидные (отсутствие выпускников средних школ в 2012 г. из-за одновременного перехода на 12-летнее обучение; ускоренная образовательная евроинтеграция, за счет которой в ближайшие годы усилится отток студентов из отечественных университетов, и т. д.). Однако решать эту задачу, несмотря на ее сложность, необходимо, иначе уже в ближайшие 10–15 лет искать адекватные ответы на вызовы времени в высшей школе Украины будет попросту некому.

Перечень проблем можно было бы множить и множить. Важно другое — в данном случае фактор времени превратился в величину критическую. Здесь промедление (или ошибочные решения) чревато отставанием и утратой реальных перспектив сохранения

и развития отечественной высшей школы, способной полноценно и эффективно функционировать в условиях глобализации. Тем более, что на сегодняшний день все более острой становится проблема рассогласованности между востребованностью преподавания высокого качества и объективными и субъективными возможностями реального преподавателя соответствовать этому уровню, полноценно реализовать свои преподавательские способности и амбиции.

Значимость фактора времени многократно возрастает и в силу тех процессов в европейском образовательном пространстве, к которым Украина так активно и настойчиво подключается. В мае 2007 г. прошла очередная, пятая, встреча министров Европы, отвечающих за высшее образование в рамках Болонского процесса. Как и в предыдущих случаях (Прага – 2001, Берлин – 2003, Берген – 2005), по ее итогам принят документ [2], ориентирующий всех участников на очередные два года, а если точнее – до 2010 года, заданного в Болонской декларации как предельный срок формирования Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Уже само название коммюнике: «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализированного мира» – возвращает к основным целям Болонского процесса в целом, а его содержание позволяет еще раз подумать о целях и формах участия в этом процессе отечественной высшей школы, о подготовке кадрового потенциала к работе в новых условиях.

### Литература

1. *Magner D. K.* The graying professoriate // The chronicle of higher education. N.Y. 1999. September 3. V. XLVI. № 2. P. AII – A – 34.
2. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalisea world.* 18 May 2007.
3. *Артемчук Г.* Вища школа України: реальність і тенденції розвитку / Г. Артемчук, В. Попович, Г. Січкаренко. – К., Ленвіт. – 2004. – 176 с.
4. *Бакалавр* економіки: Хрестоматія в 3 т. Т. 2. – М.: «Триада», 2001. – 511 с.
5. *Балакина А. П.* Кадровое воспроизводство высшей школы как фактор развития экономики знаний / А. П. Балакина // Право и образование. – 2006. – № 3. – С. 51–60.

6. *Белуха Н.* Новое в подготовке научно-педагогических и научных кадров через аспирантуру и докторантуру / Н. Белуха // Бух. учет и аудит. — 1999. — № 4. — С. 28–31.

7. *Бойко Є.* Підготовка кадрів в Україні: сучасний стан та напрямки вдосконалення фінансового забезпечення ВНЗ / Є. Бойко // Фондовий ринок. — 2000. — № 17. — С. 28–30.

8. *Васенина И.* Кадровая политика вузов в современных условиях / И. Васенина, Н. Сорокина // Высшее образование в России. — 1999. — № 6. — С. 48–49.

9. *Время.* — 2007. — 5 дек. — С. 2.

10. *Геворкян Е.* Кадры высшей школы: актуальное состояние / Е. Геворкян // Высшее образование в России. — 2006. — № 9. — С. 23–32.

11. *Государственная* кадровая политика и механизм ее реализации: Курс лекций. Кадроведение / Под ред. Е. В. Охотского. — М., 1998. — 360 с.

12. *Грішнова О.* Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / О. Грішнова. — К.: «Знання», КОО. — 2001. — 254 с.

13. *Дашковская О.* Государство и учителя: контракт не выполняется // Первое сентября. — 2005. — Декабрь. — С. 3.

14. *Жовта І.* Якість науково-педагогічних кадрів вищої школи України / І. Жовта // Вища школа. — 2003. — № 4–5. — С. 27–30.

15. *Забезпечення якості вищої освіти — важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства.* Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки. 1–2 березня 2007 р. — К.: МОН України. — 2007. — С. 59.

16. *Капица С. П.* Население Земли и предвидимое будущее цивилизации / С. П. Капица // Социол. исслед. — 2003. — № 1. — С. 7–15.

17. *Кузьминов Я. И.* Университеты сегодня / Я. И. Кузьминов // Высшее образование сегодня. — 2007. — № 10. — С. 9–15.

18. *Лейбович О.* Преподаватель вуза: кризис идентичности / О. Лейбович // Там же. — 2007. — № 2. — С. 49–61.

19. *Лейбович О. Л.* На семи ветрах: институт высшего образования в постсоветскую эпоху / О. Л. Лейбович, Н. В. Шушкова // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2004. — Том VII. № 1. — С. 139–156.

20. *Лизинский В.* Выстраивая систему воспитания в школе / В. Лизинский // Первое сентября. — 2007. — № 3. — С. 2.

21. *Литвинюк А.* Наукові кадри: конкурентоспроможна якість, а не процес і форма / А. Литвинюк // Бюлетень ВАК України. — 2004. — № 2. — С. 4–9.



22. *Маресова Н.* Подготовка кадров высшей квалификации в России: болонский вызов / Н. Маресова // Бюлетень ВАК України. – 2005. – № 7. – С. 80–84.
23. *Назарова И. Б.* Типология преподавателей высшей школы / И. Б. Назарова // Социол. исслед. – 2006. – № 11. – С. 115–120.
24. *Плаксий С.* Сверхэксплуатация преподавателей – главная угроза высшей школе и развитию России в XXI в. / С. Плаксий // Вестник высшей школы. – 2004. – № 3. – С. 16–22.
25. *Романкова Л. И.* Государственная кадровая политика в системе высшего образования России: принципы формирования и механизмы реализации // Экономика образования. – 2002. – № 3.
26. *Романкова Л. И.* Мониторинг кадрового потенциала вуза / Л. И. Романкова, Г. Н. Селянская. – М. – 2004. – 56 с. (Новые информационные технологии в образовании: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 3).
27. *Савельев А., Романкова Л.* О будущей Доктрине высшего образования // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 9–12; Корольков В., Взятыхшев В., Романкова Л. Кадровая политика в высшей школе: проблемы и тенденции // Там же. – 1999. – № 2. – С. 7–17; Романкова Л. Преподаватель высшей школы как профессия // Экономика образования. – 2001. – № 6. – С. 27–39; Ракитов А., Романкова А. Кадры высшей школы: молодежная политика // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 3–12; – № 1. – С. 32–43; Ерошин В., Романкова Л. Политика занятости в сфере образования: цели и пути совершенствования // Там же. – 2004. – № 5. – С. 13–22.
28. *Садовничий В.* Доступность. Качество. Конкурентоспособность / В. Садовничий // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 3–14.
29. *Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України.* – Матеріали наук.-метод. семінару Інституту вищої освіти АПН України. – 19 жовт. 2007 р. – К., 2007. – 16 с.
30. *Шпилов А.* Зарплата российского профессора в прошлом, настоящем и будущем / А. Шпилов // Вестник высшей школы. – 2003. – № 4. – С. 37–38, 40.
31. <http://www.ukrstat.gov.ua/>

## 1.8. ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УКРАИНЕ

С конца XX века цивилизационные преобразования охватили все социальные системы, все социальные слои населения. Не могли они не коснуться и украинского общества.

Согласно теории социальных систем Т. Парсонса, изменения в обществе будут отражаться в его социальной среде. Уровень сложности одной системы будет обуславливать уровень сложности другой системы. Преобразования произойдут во всех элементах социокультурной среды, следовательно, модернизация социокультурной среды украинского общества не может не оказать влияния на образование и его среду.

Но прежде чем мы остановимся на процессах, которые протекают в образовательной среде Украины, определим само понятие «культурно-образовательная среда».

### **Культурно-образовательная среда: научные подходы к определению понятия**

Категорию «среда» активно стали изучать в 90-х годах XX столетия. Но впервые на понятие «среда» и связанное с ним понятие «пространство» в социологическом смысле исследователи обратили внимание еще в XIX веке. Классический подход к понятиям «пространство», «социальное пространство», «социальные структуры», «жизненная среда» представлено в трудах П. Бурдьё, М. Вебера, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, О. Конта, Т. Парсонса, П. Сорокина.

В современной западной социологии пространственный анализ развивают А. Лефлер, Э. Соджа, Р. Алэн и другие. Большой вклад в фундаментальную разработку данных категорий внесли С. Барзилов, В. Виноградский, Л. Ионин, Ю. Качанов, А. Филиппов.

В украинской социологии проблемам социального пространства в разное время посвятили свои исследования М. Шаповал, А. Стогний, М. Чурилов, Ю. Яковенко, Л. Малес и другие ученые.

Социальное пространство — это форма существования общества, воссоздание действий в социальном мире, силовая конструкция, которую воспроизводят индивиды в результате

своей практической деятельности, имеющая особенную систему, которая отсутствует в самих индивидах (например, государство и другие социальные институты).

Категория «социальное пространство» тесно связана с категорией «социальная среда». Социальная среда заполняет социальное пространство.

Опираясь на точку зрения польского исследователя П. Штомпки, социальную среду можно определить как «однородный набор социальных позиций и ролей» [7, с. 115]. Между социальными позициями и ролями складывается определенная системная солидарность, в которой исследователь выделяет соответствующие способы поведения, вытекающие из установленных правил, типовые комплексы убеждений и взглядов, связанные с социальными позициями, интересами (используя терминологию М. Вебера, — «жизненные шансы», которые присущи той или иной среде); другими словами, речь идет об одинаковых возможностях для представителей данной среды, это касается образования, власти, богатства. В среде можно выделить типовые интересы, шансы, которые свойственны определенной социальной группе [7, с. 116].

В современных условиях значительно возрос интерес к категории «социальная среда». Появились близкие понятия «гуманитарная среда», «культурная среда», «социокультурная среда». Интерес к данному понятию вызван теми изменениями, которые связаны с цивилизационными преобразованиями и теми, которые чем дальше, тем больше объединяют культуру с социальностью и человеком.

Сегодня понятие «социальная среда» толкуется исследователями по-разному, исходя из методологических платформ. Так, ученые из России Е. Белозерцев и О. Усачев понимают культурную среду как носителя информации, которая влияет на разум, чувства, эмоциональную сферу человека и таким образом обеспечивает его выход на живые знания. При таком толковании среды исследователи опираются на педагогическую парадигму в определении социальной среды [1, с. 31]. Педагогический подход к изучению данной категории применяют и такие ученые, как С. Шацкий, С. Моложавый, В. Шулыга, М. Крупеника, Л. Новикова, которые понимают образовательную среду в широком

смысле слова как систему факторов, среди которых важное место занимают воспитание и образование, а в узком смысле слова — как системообразующий фактор конкретной образовательной системы.

С социологических позиций рассматривает социокультурную среду исследователь Ю. Кулюткин, который, опираясь на теорию систем, определяет социокультурную среду как систему общественных, материальных и духовных условий, в которых формируется и реализуется личность. Среда диалектически связана с каждой личностью, личности развиваются параллельно и одновременно развивают себя, изменяя черты, формы, а иногда и существенные характеристики друг друга.

Базируясь на культурологическом подходе, такое понятие, как «социокультурное», можно рассматривать как определенную качественную характеристику социальных феноменов, а следовательно, социокультурную среду как такую социальную среду, которая наполнена определенным культурным смыслом, понять который возможно лишь проанализировав культурные универсалии. Под культурными универсалами большинство исследователей понимает нравственные нормы, ценности, традиции.

Таким образом, социокультурную среду можно представить как социальную среду, в которой особое внимание уделяется нормам и ценностям.

Термин «образовательная среда» появился в связи с активизацией роли образования в формировании нового типа общества («третьей волны информационного, постмодерного, в котором возросла роль знаний и информации, а культура стала пронизывать все сферы бытия человека и чем дальше, тем больше стала объединяться с образованием. В литературе появились новые понятия: «образовательное пространство», «образовательная сфера», «культурно-образовательная сфера», «социокультурная образовательная сфера» и др. Поэтому изучение культурно-образовательной среды связано с исследованием социокультурной среды общества.

Подход, который был применен к анализу социокультурной среды, позволяет определить, что собой представляет «образовательная среда». Культурно-образовательная среда — это образо-

вательная среда, которая опирается на определенную систему ценностей и норм; это такой пространственный континуум, в котором осуществляется образовательная деятельность, опирающаяся на определенную систему нравственных норм и ценностей.

Происходящие в украинском обществе преобразования пронизывают и образование, и его среду. «Система образования — это зеркало общества. Изменяется общество — изменяется и система образования», — писал российский писатель Д. Константиновский [2, с. 219].

Трансформационные процессы, охватившие сегодня высшую школу, протекают в русле трансформации украинского общества, а также в контексте глобальных инновационных преобразований в мировой системе образования.

В современных условиях возрастает значение образования, изменяется его роль в социокультурной среде общества. Образование сегодня представляет собой основу нового общества, а информация, знания становятся одним из самых дорогих товаров. Владение данным товаром будет обуславливать развитие общества, становление человека и само образование [3, с. 269]. В Украине данный процесс осложняется тем, что социокультурные изменения осуществляются в условиях трансформационного кризиса. Трудности модернизации образования обусловлены, с одной стороны, значительным ростом темпов социально-экономического и культурного развития, а с другой — обострением противоречий и медленной адаптацией образования к процессам, протекающим в обществе. Поиск решений осложняется еще и тем, что он происходит в границах образовательной системы, которой присущи определенная культура и определенные традиции.

Изменения в образовании приводят не только к смене ролей человека, но и к трансформации его социальных практик, ценностей системы, отношений с определенными социальными общностями, а следовательно, к возникновению новых проблем существования и развития образования.

### **Культурно-образовательная среда в Украине**

Теория систем позволяет рассматривать культурно-образовательную среду как часть значительно большей системы (макросистемы), которой является

социокультурная среда общества. Базируясь на точке зрения Т. Парсонса, что каждый элемент системы выступает носителем норм и ценностей всей системы, можно заметить, что ценности общества будут отражаться и в культурно-образовательной среде. Но каждая система образования, присущая определенному государству, входит в единую мировую систему макрообразования. Поэтому на культурно-образовательную систему Украины будет оказывать влияние и мировая образовательная система, а изменения в мировой культурно-образовательной среде будут преломляться в украинской культурно-образовательной среде. Кроме того, культурно-образовательная среда как система имеет свою структуру и свои элементы, в которых также будут осуществляться преобразования, а изменения в элементах могут привести и к изменению всей системы. Это свидетельствует о том, что культурно-образовательная среда Украины представляет собой живую систему, которая может культивировать в себе новые ценности, нормы, которые будут проявляться в возникновении новых элементов системы (например, в новых учебных планах, программах, в новом типе взаимодействия со студентами и др.). Поэтому изменения в современной социокультурной среде общества не всегда непосредственно влияют на модернизационные процессы в культурно-образовательной среде. Но все же трансформационные процессы в украинском обществе детерминируют становление культурно-образовательной среды.

Современные общества изменяют вектор влияния образования на человека в таком направлении, чтобы он не только постоянно увеличивал объем своих знаний, которые ему транслирует образование, а сам был способным к постоянному пополнению знаний и обновлению своего опыта, который должен соответствовать тенденциям развития действительности. Социокультурный опыт, накопленный обществом, нельзя отбрасывать как ненужный, его необходимо критически переосмыслить и, по возможности, использовать на практике в новой реальности.

Образование, как и его среда, не должно решать только текущие, утилитарные проблемы. Оно призвано способствовать стратегическому развитию общества и личности, помогать людям формировать их жизненные сценарии. Образование выступает

условием и фактором становления интеллектуального потенциала государства, его нравственного развития, его будущего.

Образование должно быть связано с его потенциальным развитием, с теми требованиями, которые выдвигает общество будущего. Среди этих целей главными являются, с одной стороны, становление новой личности, а с другой – развитие общества (для украинского общества это формирование гражданского общества, его демократизация). А за каждым новыми целями стоят новые ценности, которые санкционируют тот или иной тип деятельности и присущие ему цели. Поэтому современное образование призвано четко определить цели своего развития, которые будут преломляться и в его культурно-образовательной среде. Образование не должно плыть по бурным волнам рыночной экономики без руля и парусов; оно призвано использовать принцип направленного развития, принцип «рулевого», который не идет наперекор волне, а использует силу стихии для движения к поставленной цели [5, с. 6].

Современная культурно-образовательная среда не должна терять те лучшие традиции, тот опыт, который с годами накопили советская и украинская системы образования. Безусловно, необходимо внимательно относиться к новым тенденциям в образовательной деятельности, которые складываются сегодня в связи с развитием новых социальных отношений в Украине и во всем мире.

Сегодня не все учебные заведения Европы и США разделяют те тенденции развития, которые появляются вследствие цивилизационных преобразований современного мира. Так, отдельные высшие учебные заведения стараются противостоять ориентации современной образовательной системы на рыночные отношения. Но это совсем не означает, что вузы отказываются от нацеленности образования на рынок труда. Наоборот, универсально подготовленный человек, владеющий фундаментальной подготовкой и являющийся креативно развитым, имеет значительно больше возможностей получить работу, чем узкопрофессиональный функционер.

Комиссия ЮНЕСКО определила стратегию развития образования XXI века как «учиться быть» [8, р. 187]. Такая стратегия

образования фиксирует одновременно и сложный по содержанию результат образования, и принципиальную незавершенность процесса образования. В таком контексте понимания образования и появился Болонский процесс, содержание которого было определено Хартией университетов.

Украинское образование, присоединившись к Болонскому процессу, должно внимательно отнестись к данной Хартии, потому что украинская система образования должна сохранять право самостоятельно формировать стратегию своего развития, опираясь при этом на лучшие традиции прошлого, выбирая свои приоритеты в учебной деятельности, в проведении научных исследований, в создании своих учебных программ.

Европейская хартия и украинская система образования поставили перед собой общую цель, связанную с развитием личности, — личности творческой, которая не только профессионально подготовлена, но и способна к дальнейшему саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Новую личность нельзя создать, не сформировав ее сознание. В современных условиях значительная роль в становлении такой личности принадлежит культурно-образовательной среде.

Культурно-образовательная среда Украины носит смешанный характер, так как в ней преломляются образовательные элементы и культурные ценности, сохранившиеся со времен существования традиционного и индустриального обществ, и элементы образовательной системы, формирующейся на наших глазах в условиях постиндустриального (информационного, постмодерного) общества. В такой неоднородной, гетерогенной культурно-образовательной среде и осуществляется формирование нового человека.

Анализируя культурно-образовательную среду на основе системного подхода, необходимо заметить, что среда может быть представлена как система с определенной структурой, элементами и связями между ними.

Цивилизационные преобразования оказывают влияние на систему, ее структуру. Под воздействием модернизационных процессов складываются многие свойства культурно-образовательной среды.



К структурным свойствам культурно-образовательной среды относится определенный баланс между ее элементами, среди которых — отношения между социальным и культурным, социальным и индивидуальным. В результате цивилизационных воздействий баланс между социальным и культурным перемещается в сторону культурного. Культурные феномены начинают играть более значимую роль в жизни общества и человека. Изменяется равновесие и между социальным и индивидуальным — оно сдвигается в сторону индивидуального. В жизни общества возрастают индивидуальные ценности. Эта позиция подтверждается даже тем, что образование в качестве стратегической цели своего развития выдвинуло именно развитие индивида, конкретной личности.

Таким образом, структурные свойства современной культурно-образовательной среды моделируются. Но в структуре культурно-образовательной среды есть свойства, являющиеся закономерными. Среди них — неравенство и стабилизирующая роль социального начала в образовании [6, с. 75–80].

Так, закономерными свойствами культурно-образовательной среды выступают неравенство и дифференциация, которые в современных условиях значительно увеличили свой удельный вес и расширились. Украинскому обществу также присущи данные свойства, что обусловлено социоэкономическими и культурными факторами его развития.

Украинская система образования ощущает на себе влияние процесса поляризации общества, в то же время она сама является фактором дифференциации и поляризации страны (например, это связано с развитием частного сектора в образовании, платных образовательных услуг, воспользоваться которыми могут не все члены общества).

Между разными системами ценностей наблюдается глубокое и масштабное противостояние, поэтому духовное становление молодых людей осуществляется в условиях глубокого конфликта идеологий: идеология коллективизма и социального равенства заменяется идеологией индивидуализма, силы денег и социальной дифференциации населения по уровню материального достатка.

В среде молодых людей, в том числе и в среде студенчества, происходит отчуждение от основных нормативных ценностей; все

более активными становятся не общественные, а индивидуальные ориентиры. Так, студенчество, как считает ряд современных исследователей, больше интересуется сегодня тем, как компенсировать те деньги, которые были потрачены на образование, чем общественным благом [3, с. 89].

Социологические данные свидетельствуют о растерянности студентов перед действительностью, о разбалансированности их приоритетов и ценностей. Так, исследователь Л. Сокурская, изучая ценностный мир современного украинского студента и используя методы реализации эмпирической типологизации и прежде всего кластерный анализ, пришла к выводу, что в среде студенчества можно выделить пять кластеров, среди которых «новые традиционалисты» (студентам, вошедшим в эту группу, присущи такие традиционные ценности, как семья, здоровье, добрые отношения с окружающими их людьми, материальное обеспечение и личная свобода); «модернисты-индивидуалисты» (ориентируются на такие ценности, как здоровье, семейное благополучие, экономическая независимость, материальное благополучие, личная свобода, бытовой комфорт, реализация способностей; эти студенты не готовы поступиться личным благополучием во имя гражданских обязанностей, общественных интересов); «модернисты-коммуналисты» (ориентируются на ценности: здоровье, семейное благополучие, экономическую независимость, добрые отношения с окружающими людьми, взаимопонимание с родителями, ответственность, доброжелательность; они готовы поступиться личным благополучием во имя гражданских обязанностей, общественных интересов); «постмодернисты-индивидуалисты» отличаются высоким уровнем ориентации на здоровье, развитие своих способностей, личную свободу, экономическую независимость; у представителей этой группы практически отсутствует такое качество, как прагматизм; «постмодернисты-прагматики» главными ценностями считают экономическую независимость, личностную свободу, развитие способностей, семейное и материальное благополучие; у студентов, принадлежащих к данной группе, развиты такие личностные качества, как уверенность в себе, стремление у самореализации, прагматизм [3, с. 341]. Л. Сокурская доказала, что в сознании современного

украинского студента существуют все социокультурные (цивилизационные) типы ценностей и ценностных ориентаций, но доминируют все же модернистские ценности, а ценности постмодернистские только формируются.

Таким образом, в среде студенчества существует дифференциация по отношению к нормативным ценностям. Образовательные системы по-разному реагируют на эти обстоятельства: одни способствуют развитию элитарных форм образования, другие стремятся распространить массовые формы образования, внедряя различные образовательные технологии, направленные как на формирование индивидуальности, так и на становление специалиста в целом. Как отмечал Н. Луман, общим свойством современного общества является значительный прогресс системной дифференциации как способ его взаимодействия с внешней средой. Поэтому в культурно-образовательной среде украинского общества мы встречаемся с дифференциацией, а также с неравенством по отношению к образовательной деятельности.

Другим закономерным свойством культурно-образовательной среды как системы является ее стабилизирующая роль, связанная с социальным началом, государством, нормативной регламентацией. Особенность трансформационных процессов в украинском обществе состоит в особой роли государства: инициировав модернизационные процессы, оно и сегодня активно участвует в реорганизации образования в Украине.

За годы существования Украины как независимого государства сделаны важные шаги в развитии национальной системы образования: это и разработка новой законодательной базы, и создание отечественных учебников и педагогической прессы, и модернизация содержания образования, и прежде всего социогуманитарной сферы, и строительство вариативной сети учебных заведений, и создание новых учебных программ. Разработана и принята Национальная доктрина развития образования Украины, Государственный стандарт базовой и старшей школы. Государство делает шаги по пути модернизационных преобразований, понимая, что развитие современного общества и процессы, которые его сопровождают – глобализация и интеграция, – не могут обойти Украину стороной. Поэтому в системе ценностей

культурно-образовательной среды должны преломляться и ценности государства (нормативные ценности).

**Новая культурно-образовательная среда: сущностные характеристики**

Таким образом, культурно-образовательная среда, оказывая влияние на индивида, будет способствовать формированию у него не только ценностей, необходимых ему как специалисту, но и нормативных ценностей, предполагающих его развитие как гражданина. Поэтому дихотомия «социальное и индивидуальное» должна определять стратегическую линию развития образования.

Формирующаяся цивилизация способствует становлению новой культурно-образовательной среды, призванной базироваться на такой системе ценностей, в которую входят ценности взаимодействия, взаимопомощи, сотрудничества, сотворчества, коммуникативные ценности, а также толерантность, взаимоуважение, ответственность и др. Именно эти ценности призвана формировать у молодых людей культурно-образовательная среда украинского общества. Мощь индивидуальности, как подчеркивал С. Тессен, содержится не в ней самой, не в природной силе ее психофизического организма, а в тех духовных ценностях, которыми наполняются душа и тело человека, в процессе его образования, и которые выступают задачей его творческих устремлений [4, с. 377].

В современном украинском обществе государство встало на путь преобразований в сфере образования, его действия обусловлены как изменениями, которые происходят внутри общества, так и внешними цивилизационными преобразованиями, протекающими в мире. В такой ситуации культурно-образовательная среда модернизируется и превращается из транслятора чьих-то интересов, ценностей в активный фактор модернизации, условие становления новой личности. Если же культурно-образовательная среда будет только транслировать решения государственных структур, то она будет выполнять только роль воспитателя законопослушных граждан (что само по себе и неплохо), а если культурно-образовательная среда будет играть активную роль в модернизационных процессах, то она постепенно превратится в сферу развития человека. Несмотря на то, что в культурно-

образовательной среде преломляются ценности государства (нормативные ценности), она может выступить важным инструментом в формировании гражданского общества.

Рассматривая влияние государства на культурно-образовательную среду, следует помнить, что в ней преломляются и ценности ментального поля данного общества, его культурные традиции, которые изменяются значительно медленнее (они более консервативны), чем социальные ценности. Поэтому именно социальные ценности могут выступить стабилизирующим фактором в развитии культурно-образовательной среды современного украинского общества.

Таким образом, цивилизационные преобразования преломляются во всех элементах системы культурно-образовательной среды, распространяются на структурные свойства системы и на ее интегральные основы – ценности. Поэтому происходят изменения в культурно-образовательной среде: все большее распространение получают культурные феномены, которые начинают играть все более значимую роль; возрастает внимание и к индивидуальным ценностям, которые по сравнению с социальными все больше выдвигаются на передний план. В то же время происходят изменения и в закономерных свойствах системы: в ней увеличивается удельный вес неравенства и дифференциации (например, в системе ценностей, на которых она базируется). В культурно-образовательной среде украинского общества присутствуют ценности и украинской культуры, которая на современном этапе представляет собой смешанный, неоднородный тип культуры, основанный на смешанной системе ценностей, среди которых присутствуют и многообразные ментальные ценности. Ментальные ценности не всегда способствуют созданию единой ценностной системы культурно-образовательной среды. Таким объединяющим, стабилизирующим началом культурно-образовательной среды могут выступить социальные (нормативные) ценности, которые сегодня не занимают ведущих позиций в системе украинской культурно-образовательной среды, но развивая которые у своих субъектов среда в то же время будет способствовать стабилизации украинского общества и его социокультурной среды.

Таким образом, цивилизационные преобразования будут оказывать воздействие на социокультурную среду украинского общества, а следовательно, и на культурно-образовательную среду, а она, в свою очередь, будет создавать условия для становления нового человека, который станет творцом нового общества и его среды.

### Литература

1. *Белозерцев Е. К.* К вопросу о статусе категории «культурно-образовательная среда» / Е. К. Белозерцев, А. Усачев // *Alma mater. Вест. Высшей шк.*, 2003.
2. *Константиновский Л. Д.* Институт образования: Мифы и реальность // *Куда идет Россия. Формальные институты и реальные практики* / Под общ. ред. Т. И. Заславской. — М.: МВШСЭН, 2002.
3. *Сокурянская Л. Г.* Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурянская. — Х.: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2006.
4. *Тесен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию: Учеб. пособие для вузов / С. И. Тесен. — М.
5. *Философия* в современной культуре: новые перспективы: Мат. «кругл. стола» // *Вопр. философии.* — 2004. — № 4.
6. *Шаронова С. А.* Универсальные константы института образования — механизм воспроизводства общества: Монография / С. А. Шаронова. — М.: РУДН, 2004.
7. *Штомпка П.* Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка [пер. с польск. С. М. Червонной]. — М.: Логос, 2005.
8. *Colin N.* Learning: a means or an end? / N. Colin // *Prospects. Vol. XXVII.* — 1997. — № 2, June.

## **1.9. ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

### **I. Глобализация образовательной среды и развитие информационно-коммуникационных технологий**

Современная тенденция глобализации большинства сфер человеческой деятельности, как, например, объединение рынков и финансов, решение проблем экологии и науки, диктует совмещение этой тенденции с образованием и во многом связана с прогрессом глобализации информационно-коммуникационных технологий [4]. Увеличивающийся рост объемов информации, быстрая переработка и почти мгновенная передача благодаря слиянию информационной и коммуникационной технологий — ключевой аспект глобализации. Многие исследования направлены на поиск путей эффективной интеграции информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения как компонентов глобализации образования. В области образования можно выделить такие аспекты глобализации, как международная интеграция, дистанционное обучение, внедрение современных информационно-коммуникационных технологий.

Тенденция глобализации, прослеживаемая в различных сферах международного сотрудничества и предполагающая, в первую очередь, создание единого информационного пространства на базе новейших информационных технологий, является ведущей тенденцией развития самих информационно-коммуникационных технологий [3]. Можно сказать, что информационно-коммуникационные технологии являются одновременно и причиной, и следствием глобализации общественных отношений.

Задача активизации деятельности по формированию глобального информационного общества, ориентированного на содействие в использовании мировых знаний и идей, неоднократно обсуждалась на международном уровне, в том числе лидерами «Группы восьми»:

1. Окинавская хартия глобального информационного общества (22 июля 2000 года).

2. Заявление информационного общества по итогам Всемирного саммита в Тунисе (16–18 ноября 2005 года).

3. Образование для инновационных обществ в XXI веке. Саммит в Санкт-Петербурге (16 июля 2006 года).

В ходе встречи глав государств «Группы восьми» 16 июля 2006 года была подчеркнута значимость информационных технологий для обеспечения качественного образования, подтверждена необходимость более эффективно использовать информационные технологии в образовании в соответствии с Окинавской хартией глобального информационного общества и Заявлением информационного общества по итогам Всемирного саммита в Тунисе. В Окинавской хартии и на саммите в Санкт-Петербурге провозглашена приверженность тому, чтобы все люди повсеместно, без исключения, имели возможность пользоваться преимуществами глобального информационного общества, содержится призыв ликвидировать международный разрыв в области информации и знаний. Проблема информационного неравенства («цифровой разрыв») заняла видное место в международных экономических дискуссиях буквально в последние годы — в контексте обсуждения проблем глобализации.

Информационное неравенство заключается в разрыве между возможностями применения и развития информационно-коммуникационных технологий в развитых странах и в остальном мире, между различными слоями населения внутри стран, между различными возрастными группами, здоровыми и инвалидами и т. д. Информационное неравенство соответствующим образом влияет на развитие экономики, образование, науку, ограничивает или, наоборот, способствует инновационным процессам. Проблема, действительно, глобальная и крайне сложная в отношении результативности.

В середине 2007 года в рамках Всемирного экономического форума был опубликован доклад о глобальном развитии информационных технологий, а также представлен рейтинг стран по степени использования ими современных информационно-коммуникационных технологий в 2006–2007 годах (<http://www.weforum.org/pdf/gitr/rankings2007.pdf>). Всего в отчете The Global Information Technology Report фигурирует 122 страны.



Оценка производилась по следующим параметрам: состояние образования, восприимчивость страны к инновациям, уровень проникновения высоких технологий в бизнес и государственный сектор, развитие сетевой инфраструктуры, а также количество и качество информационно-коммуникационных сервисов, предоставляемых индивидуальным и коммерческим пользователям. Первую десятку рейтинговой таблицы занимают европейские страны (в основном Скандинавские) и США. Украина занимает 74 место, располагаясь в окружении России, Казахстана, Болгарии, а также Марокко и Египта.

Для образовательной среды в Украине более показательным является разрыв в возможностях информационно-коммуникационных технологий между регионами, городскими и сельскими районами и даже отдельными учебными заведениями. На данном этапе развития в Украине имеет место дефицит, прежде всего, информационных ресурсов, которые можно было бы быстро и активно задействовать в реальном процессе обучения. Кроме этого, ситуация с развитием информационных ресурсов осложняется и недостаточным уровнем развития и внедрения как самих информационно-коммуникационных технологий, так и средств информатизации.

В ХГУ «НУА» в рамках эксперимента по отработке и внедрению непрерывного образования [1; 2] ведется работа по обеспечению учебного процесса всех звеньев интегрированного комплекса современными информационными средствами, ресурсами и информационно-коммуникационными технологиями. Основой развития информационных средств, ресурсов и информационно-коммуникационных технологий в академии стала утвержденная в 1995 г. программа компьютеризации ХГУ «НУА». Развитием этой программы в интересах обеспечения непрерывного образования стала Концепция информатизации и компьютеризации ХГУ «НУА» на 2001/2010 гг.

Основной целью этой Концепции является обеспечение эффективного функционирования единого интегрированного комплекса на базе внедрения современных информационных средств и информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих высокий уровень обучения специалистов с гибкой

реакцией на изменения рынка образовательных услуг. На начало 2007/2008 учебного года количество студентов дневной формы обучения на один персональных компьютер составляет 7,4 чел. В специализированной экономико-правовой школе академии соответствующий показатель — 12 школьников на один персональный компьютер. Приведенные показатели существенно выше аналогичных в других учебных заведениях г. Харькова.

### **Интернет как фактор трансформации образовательных систем**

Ведущая роль в процессах глобализации принадлежит мировой сети Интернет. Стремительное развитие Интернет носит исключительно интеграционный характер и создает невиданные ранее условия для глобального информационного взаимодействия. В сети Интернет создаются международные сетевые экономические системы, информационные образовательные пространства. Службы Интернет предоставляют большие возможности для исследований и научного общения, проведения виртуальных конференций, создания научных сайтов. Интернет стал важнейшим элементом информационной инфраструктуры мирового сообщества, оказывая влияние на существующие общественные отношения.

Одним из наиболее важных аспектов вклада Интернет в развитие общества является его влияние на трансформацию образовательных систем. Рассматривая Интернет как фактор трансформации образовательных систем, следует отметить следующие особенности:

1. Интернет является нетрадиционным средством и каналом коммуникации, который характеризуется отсутствием централизованной организационной структуры с возможностью создания виртуальных образовательных пространств, не имеющих каких-либо территориальных или временных ограничений.

2. Как большинство информационно-коммуникационных систем, Интернет в условиях глобализации является открытой системой, ориентированной на поддержку непрерывного образования.

3. Электронное коммуникативное пространство Интернет, в отличие от печатного или эфирного предоставления инфор-

мации, практически не ограничено ни в объемах, ни во времени. Появившееся на сайте сообщение может быть мгновенно растиражировано сетевыми изданиями.

4. Коммуникация в Интернет интерактивна. Это подразумевает возможность активного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Интерактивность означает возможность вступать в прямой диалог с аудиторией, а также то, что представители данной аудитории могут общаться между собой.

Интернет имеет все технические, программные и коммуникационные возможности для саморазвития личности и организации учебного процесса с использованием самого широкого спектра информационных ресурсов, о которых мечтало не одно поколение педагогов. Однако использование этих возможностей не имеет своей методологии и происходит стихийно. Кроме этого, реалии современной Украины таковы, что многие группы населения на сегодняшний день не имеют возможности использовать информационные ресурсы Интернет по финансовым и другим причинам. Достаточно актуальной остается и задача информационной компетентности самих преподавателей.

В ХГУ «НУА» состояние и доступность ресурсов Интернет для учебно-воспитательного процесса могут быть представлены следующими обстоятельствами:

1. Каналы доступа к ресурсам Интернет в академии включают выделенную линию и опто-волоконный канал связи, обеспечивающие надежный и высокоскоростной обмен информацией.

2. Академия подключена к научно-образовательной сети УРАН. Это дает возможность обмена информацией как с ведущими учебными заведениями и научными организациями в Украине, так и с учебными заведениями и научными организациями европейской научно-образовательной сети GEANT.

3. Все персональные компьютеры учебно-воспитательного процесса подключены к локальной сети академии, имеют доступ к службам Интернет и обеспечивают доступ к отечественным и мировым базам данных как во время проведения занятий, так и во время самостоятельной работы.

4. Программы обучения школьников и студентов, программы повышения квалификации преподавателей и сотрудников акаде-

мии предусматривают получение навыков эффективного пользования службами Интернет.

Перечисленные обстоятельства свидетельствуют об отсутствии ограничений для скоростного доступа к ресурсам Интернет в учебно-воспитательном процессе академии. Учитывая негативные моменты состояния Интернет на сегодняшний день, доступ к Интернет в академии контролируется организационными требованиями и аппаратно-программными средствами.

**Глобализация  
и проблемы  
безопасности  
образовательных  
систем**

Диалектика развития глобальных информационных и образовательных систем имеет свою негативную противоположность, связанную с нарушением их надежного и безопасного функционирования. Процессы глобализации информационных и образовательных систем принципиально ориентированы на открытость. Мировой опыт развития открытых информационно-коммуникационных систем показывает, что проблемы информационной безопасности неминуемо обостряются. Актуальность проблемы требует развития концепции обеспечения информационной безопасности, опирающейся на общепризнанные принципы и стандарты организации открытых информационных систем, технологии распределенной обработки данных. Применение существующих аппаратно-программных средств защиты информации в информационно-коммуникационных системах могут оказаться избыточными в образовательной среде и, как следствие, могут привести к недопустимым для образовательных ресурсов ограничениям. В первую очередь следует определить приоритетность основных условий обеспеченности информационной безопасности, а именно — целостности, доступности и конфиденциальности. Учитывая противоречивость приведенных условий, для образовательной среды приоритетность следует определить следующим образом: на первом месте — доступность, затем — целостность и конфиденциальность. При этом доступность должна опираться на четко сформулированную политику организационного построения среды, разграничение прав участников образовательного процесса и максимальное использование возможностей штатных аппаратно-программных средств.

В ХГУ «НУА» информационная безопасность обеспечивается применением системы профилей, сформированной на основе опыта организации учебно-воспитательного процесса в условиях проведения эксперимента по непрерывному образованию.

## **II. Глобализация и информатизация как факторы становления системы непрерывного образования**

По мнению авторов аналитического доклада Института информатизации ЮНЕСКО (<http://portal.unesco.org>), образовательная парадигма начала XXI века базируется на пяти основных принципах:

1. Фундаментализация образования на всех уровнях.
2. Реализация концепции опережающего образования, ориентированного на условия существования человека в информационном обществе.
3. Формирование системы образования как непрерывного образования на протяжении всей жизни человека.
4. Внедрение методов инновационного и развивающего образования на основе использования перспективных информационных технологий.
5. Повышение доступности качественного образования путем развития системы дистанционного обучения и средств информационной поддержки учебного процесса современными информационными и телекоммуникационными технологиями.

Чем вызваны эти принципы? Ответ кроется в тех изменениях, которые произошли в обществе за последние полвека. Информация становится приоритетом современного общества и, наряду со знанием, основным элементом учебного процесса. Традиционный темп обучения входит в явное противоречие с постоянно ускоряющимся темпом появления новой информации. В связи с этим на смену парадигме «поддерживающего», или «просветительского», образования пришла инновационная парадигма образования, важнейшей составляющей которой стала идея «образования в течение всей жизни», или непрерывного образования. Реализация идеи непрерывного образования направлена на преодоление основного противоречия современной системы образования: между стремительными темпами роста знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения человеком в период обучения.

Все эти изменения тесно связаны с бурным развитием информационных технологий, которые не только изменили наш мир, но и бросили вызов традиционной системе образования в том смысле, что, потребовав от каждого современного человека умения пользоваться ими в профессиональной сфере, тем самым открыли доступ к источникам любых знаний через технологически наиболее развитое и вместе с тем доступное средство — Интернет. На наших глазах сформировалось виртуальное информационное пространство. Более того, из чисто информационного, благодаря развитию системы дистанционного обучения, оно постепенно превращается в образовательное, и как следствие,— осуществляется переход от закрытой системы образования к открытому образовательному процессу. Именно современные средства телекоммуникаций и информационные технологии позволяют преодолеть недостатки традиционных форм обучения, сохраняя все их достоинства.

Все это свидетельствует о том, что переход к информационному этапу развития современного общества характеризуется следующими процессами:

- стремительным ростом объемов новой информации (и одновременным увеличением темпов морального старения существующей информации);
- увеличением количества новых технологий (и одновременным уменьшением сроков их внедрения).

Следствием указанных процессов является необходимость постоянного получения новых знаний взамен устаревших, повышения квалификации с целью освоения новых технологий и достижения адекватной конкурентоспособности в новых областях. Таким образом, непрерывное образование является объективной необходимостью, а система непрерывного образования становится обязательной составной частью современного информационного общества.

Сегодня к числу базовых направлений, по которым государство осуществляет стратегическое управление страной, в обязательном порядке относятся такие направления, как:

- развитие национальной информационной инфраструктуры, призванное привести к формированию единого информацион-

ного пространства страны, преодолению информационного неравенства регионов, обеспечить внедрение информационных технологий во все сферы жизни и удовлетворение информационных потребностей населения, общества и государства;

- развитие системы непрерывного образования, предполагающей целенаправленную подготовку населения к жизни и работе в условиях массового применения информационных и телекоммуникационных технологий;

- создание эффективной системы подготовки и переподготовки специалистов в области информационных технологий, обеспечивающей потребности страны по всем стратегическим направлениям развития информационной среды.

Реализация непрерывного образования на практике предполагает наряду с развитием соответствующих личностных качеств человека (способности к дальнейшему самостоятельному обучению) обязательное создание единого образовательного информационного пространства и системы дистанционного обучения, использующей новые информационные технологии и обеспечивающей с их помощью удобную, доступную и эффективную среду обучения.

Приведем некоторые черты непрерывного образования, непосредственно связанные с информатизацией общества и состоянием информационных средств и ресурсов.

1. Увеличение продолжительности самостоятельного обучения в системе непрерывного образования. Обучаемые начинают получать все большее количество информации с применением развиваемых в информационном обществе информационно-коммуникационных технологий.

2. Постоянное возрастание потребности повышения эффективности самостоятельной работы и самостоятельной познавательной деятельности. Повышение эффективности самостоятельной работы возможно только на основе соответствующих информационных технологий и средств (электронных изданий, обучающих программ и технологий, средств адаптивного тестирования и др.).

3. Усиление принципа индивидуализации обучения: обучение в удобное время, в индивидуальном темпе, выбор предлагаемых

модулей и последовательности их освоения. В качестве примера средств, обеспечивающих индивидуализацию обучения, можно предложить элементы дистанционной среды.

4. Интеграция и согласованность образовательных процессов в различные периоды обучения. Именно информатизация становится важнейшим фактором обеспечения интеграции образовательных технологий на различных уровнях непрерывного образования.

Необходимость реализации системы непрерывного образования и связанных с ней перемен отчетливо осознавалась при создании интегрированного образовательного комплекса «НУА» [1; 2]. С этой целью в ХГУ «НУА» в рамках эксперимента по отработке и внедрению непрерывного образования постоянно ведется работа, направленная на обеспечение всех звеньев учебного процесса интегрированного комплекса современными информационными средствами, ресурсами и информационно-коммуникационными технологиями.

С 2001 года в академии внедряется система многоуровневой непрерывной информационной подготовки [5], в которой особое внимание уделяется вопросам непрерывности, преемственности и достаточности информатизации учебного процесса, интеграции специальных и информационных дисциплин, формированию профессионально ориентированной информационной среды и единого информационного пространства. Разработанные программы включены в действующие учебные планы и реализуются в учебном процессе. В плане реализации концепции непрерывного образования разработаны, согласованы с программами высшей школы и внедрены в практику обучения программы компьютерной подготовки СЭПШ.

Основным назначением информационных ресурсов в системе непрерывного обучения НУА является интеграция различных информационных источников с использованием современных информационно-коммуникационных технологий в единое информационное окружение.

Информационные ресурсы, направленные на обеспечение интеграции образовательных технологий на всех уровнях непрерывного образования академии, отвечают всем требованиям,



предъявляемым к ним в рамках системы непрерывного обучения. К ним относятся:

- достаточная информационная полнота, соответствующая каждому уровню (ДШРР, СЭПШ, ХГУ, последипломное образование);
- структуризация и систематизация информации, удобная в использовании на всех уровнях академии;
- единые для всех уровней академии поддерживающие технологии формирования и сопровождения учебной информации, позволяющие оперативно поддерживать ее в актуальном состоянии и гарантирующие осуществление различных видов доступа в образовательном процессе (единые принципы администрирования);
- обеспечение соответствия информационных ресурсов возрастным и индивидуальным потребностям пользователей;
- единая коммуникационная среда, обеспечивающая как взаимодействие всех уровней образования, так и общие принципы доступа в локальную среду и среду Интернет.

В рамках системы непрерывного образования в академии функционирует постоянно действующая система повышения квалификации преподавателей и сотрудников академии по вопросам применения информационно-коммуникационных технологий и информационных ресурсов в учебно-воспитательном процессе.

Решается задача применения информационно-коммуникационных технологий в организационно-управленческой и научно-исследовательской деятельности.

В целом же основной целью информатизации и компьютеризации ХГУ «НУА» является обеспечение эффективного функционирования единого интегрированного комплекса на базе внедрения современных информационных средств и информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих высокий уровень обучения специалистов с гибкой реакцией на изменения рынка образовательных услуг.

### **Выводы**

Глобализация и информатизация являются объективными, закономерными процессами развития общества, распространяющимися на

систему образования. Рассмотрение вопросов взаимосвязи процессов глобализации информационно-коммуникационных систем и процессов трансформации образовательных систем позволяет сделать следующие выводы:

1. Создание конкурентоспособной системы образования в Украине, ориентированной на непрерывное образование, предполагает разработку качественно новых образовательных стратегий, основанных на развитии и применении современных информационно-коммуникационных технологий.

2. Информатизация образования как одна из глобальных тенденций современности обеспечивает включение глобального компонента в образование и способствует интеграции в глобальное образовательное пространство.

3. Первостепенными задачами развития образовательных систем в условиях глобализации можно считать:

- совершенствование образовательных коммуникационных возможностей и развитие электронной дидактики;

- подготовку преподавательских кадров, владеющих современными информационными технологиями и педагогическими технологиями их применения в учебно-воспитательном процессе;

- создание и накопление информационно-образовательных баз данных и баз знаний.

4. Информатизация образования помогает решить проблемы обучения в части повышения эффективности и доступности образовательного процесса, а также обеспечить возможность непрерывного образования на протяжении всей жизни человека.

## Литература

1. *Астахова В. І.* Безперервна освіта: принципи становлення та роль у трансформації освітніх систем: [Про ХГУ «НУА»] / В. І. Астахова, Т. В. Топчій // Проблеми розвитку соціологічної теорії. Трансформація соціальних інститутів та інституціональної структури суспільства: III Всеукр. соціол. конф., 18 квіт. 2003 р., м. Київ / Соціол. асоц. України, НАН України, Ін-т соціол. – К., 2003. – С. 409–414.

2. *Астахова Е. В.* Из опыта становления системы непрерывного образования в Харьковском регионе / Е. В. Астахова // Новый коллегіум. – 2003. – № 2. – С. 3–8.

3. *Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект* / Под общ. ред. проф. Ю. Б. Рубина. — М.: ООО «Маркет Д С Корпорейшн», 2004. — 540 с. — (Академ. серия).

4. *Роль информационных технологий в решении задач трансформации системы высшего образования* / В. П. Козыренко, О. В. Лазаренко // Глобальні проблеми людства як фактор трансформації освітніх систем: Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.-семінару кер. ВНЗ та вчен.-дослідників із пробл. освіти, Харків, 1–3 лют. 2007 р. / Нар. укр. акад. та ін. — Х., 2007. — С. 234–235.

5. *Роль информатизации в становлении непрерывного образования: (Опыт интегрированного научно-образовательного комплекса ХГУ «НУА»)* / В. П. Козыренко, О. В. Лазаренко // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.» — Х., 2007. — Т. 13, кн. 1: Актуальні проблеми освіти. — С. 44–52. — Библиогр.: С. 43 (11 назв.).

### **1.10. ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: УКРАИНСКИЕ РЕАЛИИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА**

В последние годы термин «глобализация» прочно вошел в научный оборот и политический лексикон. Чаще всего его используют для характеристики изменений, происходящих в системе мирохозяйственных связей и международных отношений. В частности, известный американский политолог С. Краснер отмечает, что термином «глобализация» обозначаются такие явления, характерные для мирового развития с конца XX в., как легитимизация прав человека, унификация правил заключения торговых сделок, невиданные темпы создания и распространения новых средств связи, увеличение числа и усиление власти международных организаций, быстрый рост международных рынков капитала, расширение легальной и нелегальной иммиграции и др.

Некоторые исследователи полагают, что понятие «глобализация» пришло на смену таким понятиям, как «взаимозависимость» и «интернационализация», и характеризует качественно новый

этап развития системы международных отношений в экономической, социальной и политической сферах, важнейшей чертой которой становится ее транснациональность.

Период конца XX — начала XXI века ознаменовался принципиально важными процессами планетарного масштаба, среди которых по своему значению особо выделяется смена парадигмы экономического развития. Это выражается в становлении так называемой новой, или информационной, экономики, которая основывается на знаниях и информационных технологиях. При этом ключевым ресурсом экономического роста становится его интеллектуально-образовательный потенциал. В этой связи система подготовки кадров приобретает стратегическое значение, которое превращается в главный инструмент обеспечения высокой конкурентоспособности национальной экономики. Образование, наука и культура в равной мере вовлекаются как в сферу международной конкуренции, так и в сферу плодотворного существования. Исходя из этого следует согласиться с мнением В. Г. Кременя, который утверждает, что «вся история общества — это история глобализации, которая существовала в различных формах — царств, империй, цивилизаций, союзов, объединений и т. п. Сегодня этот процесс стал заметнее в мировом масштабе, обозначились главные его субъекты, а экономические рычаги оказались наилучшим орудием его осуществления. В любом случае только они способны осуществлять эти процессы быстро, эффективно и качественно. Поэтому экономические стимулы — это цивилизационное благо. Новая эпоха, новый человек, новая мораль, новые ценности новой — экономической — цивилизации требуют новых подходов и осмысления во всех сферах, в частности и таких важных составляющих общества, как духовность, культура и образование. Именно этот вывод и позволяет понять сущность современной духовности и гуманизма в контексте глобализации и социально-экономических процессов» [7].

**Глобализация как  
трудный вызов  
университетам**

Указанные процессы всеобъемлющей интеграции различных сфер жизни общества непосредственно затрагивают и образование. Главное же заключается в том, что образование в современных условиях выступает не

только как необходимое условие развития общества и государства, но и само по себе становится мощной отраслью экономики, от успешного функционирования которой во многом зависит состояние всей экономики страны. Поэтому экономические отношения в образовании должны быть адекватны современному состоянию народного хозяйства и являться стимулом к его развитию. Отсюда не вызывает сомнения, что система образования, которая готовила блестящие кадры в тоталитарном государстве для индустриальной экономики, не может так же эффективно работать в постиндустриальном государстве с рыночной экономикой и демократическим устройством [5]. Однако ситуация, при которой под воздействием глобализации происходит капитализация знаний и формирование международного рынка высшего образования и исследований, где знания рассматриваются как основная экономическая составляющая необузданной конкуренции, вызывает тревогу академического сообщества.

При этом высшее образование — движущая сила общества знания — сегодня также столкнулось с далеко идущими вызовами, связанными с тенденцией к глобализации. Как отмечает испанский социолог М. Кастельс, один из ведущих авторитетов в области проблем глобализации, ее воздействие на вузы окажется куда более ощутимым, чем последствия индустриализации и урбанизации вместе взятых. Глобализация, полагает ученый, является самым большим вызовом для университетов за более чем 150 последних лет.

В чем же заключаются основные проблемы высшего образования в эпоху глобальных преобразований, и каковы в складывающихся условиях перспективы украинской высшей школы?

Одним из ключевых вопросов, имеющих исключительно важное политическое значение, есть вопрос о том, является ли (и до какой степени) высшее образование общественным благом (в условиях сокращения общественного финансирования и воздействия глобализации) или пригодной для продажи услугой.

Из истории создания европейского пространства высшего образования и науки известно, что в момент подписания в июне 1999 г. Болонской декларации позиция министров по вопросу общественных благ была сформулирована недостаточно четко.

Однако уже в мае 2001 г. во вступительных замечаниях к Пражскому коммюнике было заявлено, что высшее образование — общественное благо, которое в качестве такового и подлежит общественной ответственности. Однако в то же время Великобритания, Франция и Германия приняли маркетинговые стратегии «Education UK», «Edu France» и «GATE-Germany» с целью проникновения на зарубежные рынки, в том числе и украинский. Как отмечают финские исследователи, Сорбоннская декларация, подписанная министрами образования Великобритании, Италии, Франции и Германии, которая и положила начало Болонскому процессу, — это тщательно продуманная политическая интервенция [6].

Далее, в подписанном 19 сентября 2003 г. Берлинском коммюнике уже подчеркивалось, что необходимость повышения конкурентоспособности должна быть сбалансирована улучшением социальных характеристик европейского пространства высшего образования, укреплением социальной сплоченности и сокращением социального и гендерного неравенства как на национальном, так и на европейском уровнях. В этом контексте министры подтвердили свою позицию в отношении того, что высшее образование — это общественное благо и общественная обязанность, и подчеркнули необходимость их преобладания в международном академическом сотрудничестве [8]. Аналогичного мнения придерживается и председатель Консультативного совета СЕПЕС-ЮНЕСКО профессор Берлинского свободного университета Клаус Хюфнер. Так, рассматривая вопрос о том, является ли высшее образование общественным благом с экономической, юридической и политической точек зрения, он, положив в основу юридического подхода фундаментальные права человека, приходит к выводу, что высшее образование как благо носит смешанный характер, являясь благом одновременно и общественным, и личным. Изложенные мнения нашли отражение и в Глоссарии Всемирного банка, в котором указывается, что потребление общественного блага (public goods) одним человеком не сокращает количество благ, доступных другим, и носит неисключающий характер (т. е. невозможно исключить кого-либо из процесса пользования этими благами).

Отсюда следует, что, хотя европейскому пространству высшего образования и предстоит стать конкурентоспособным, оно должно сохранять значение общественного блага, поскольку они (блага), в противоположность частным, неконкурентны по своему смыслу.

С другой стороны, существуют проблемы, связанные с включением таких сфер, как образование и наука, в GATS (Генеральное соглашение по торговле услугами – одно из соглашений ВТО). Несмотря на то, что правительства ряда стран, а также Международная ассоциация университетов (МАУ), Ассоциация европейских университетов (АЕУ), Национальные союзы студентов Европы (ЕСИБ), американские ассоциации университетов, многочисленные неправительственные организации и объединения достаточно решительно выступили против включения сектора образования в торговые соглашения в рамках ВТО, вопрос остается открытым. GATS применяется ко всем услугам, за исключением тех, которые связаны с функционированием государственной власти (оборона, правосудие, госаппарат и т. д.), то есть обеспечиваются не на коммерческой основе или в ходе конкуренции с их поставщиком. Образование, с точки зрения GATS, исключения не составляет: эта сфера является одним из вертикальных секторов, по которому страны могут принимать на себя те или иные обязательства. В то же время, по мнению антиглобалистов, образование – существенная общественная услуга, приносящая пользу всему обществу, а потому и рассматриваться она должна как услуга государственная. Однако GATS не содержит положений, связанных с защитой государственных услуг, поэтому для большинства стран и систем образования, особенно высшего, где существуют различные государственно-частные сочетания, коммерческие поставщики и плата за обучение, такой подход не совсем то, что нужно.

Активное сопротивление включению образования в переговоры по GATS оказывают национальные союзы студентов Европы (ЕСИБ). Они рассматривают себя в качестве партнеров, а не потребителей в процессе получения высшего образования, поскольку вносят важный вклад в производство знаний, отказываясь признавать положение, согласно которому студенты являются

ся потребителями, и призывают ЕС и правительства во всем мире прекратить дальнейшее обсуждение этих вопросов. Как полагает ЕСИБ, образование не следует включать в Соглашение, которое главным образом связано с проблемами содействия свободной торговле. Кроме того, высшее образование входит, как это и зафиксировано в договорах ООН, в перечень прав человека, то есть представляет собой право, а не привилегию, и государства должны нести ответственность за его финансирование.

Таким образом, наступление «академического капитализма» натолкнулось на сопротивление прежде всего тех, ради кого и создается конструкция нового международного экономического порядка в обществе знания. А поскольку международное законодательство (в том числе Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах) все же недвусмысленно определяет высшее образование как общественное благо, стремление отдельных стран и впредь считать его таковым (т. е. общественным благом) остается их внутренним нормативно-политическим вопросом.

**Негативные факторы  
воздействия  
глобализации  
на украинское  
образование**

Все вышеизложенное имеет самое непосредственное отношение и к Украине, не один год переживающей болезненные процессы реформирования отечественной системы образования. Однако, поскольку вопрос о вхождении Украины в Болонский процесс и в целом в ВТО решен на самом высоком уровне, скорейшее определение возможных и оптимальных подходов к интеграции в указанные структуры и, главное, европейское образовательное пространство позволили бы сгладить отрицательные последствия этого вхождения.

По мнению российских коллег, которое мы полностью разделяем, главные потенциальные опасности процесса глобализации для образования являются не очень осязаемыми, но крайне важными по своим стратегическим последствиям: «Чисто рыночное отношение к образованию не принесет ему пользы, сделает предметом купли-продажи, а не общественным благом, основой развития собственной национальной культуры. Рыночные ценности в условиях ограниченного государственного финансирования



способны изменить миссию учебных заведений, усилить расслоение общества... Наднациональный характер указанных соглашений снизит роль правительств в регулировании культурной политики и образования, в том числе в рамках Болонского процесса. Неточность определений может привести к международным судебным тяжбам (в базовое понятие «коммерческая основа» разные страны могут вкладывать различный смысл), а уклонение от вопросов качества — к распространению некачественного образования. Абсолютно неясно также, насколько GATS применимо к государственным учебным заведениям и к тем негосударственным, которые выполняют услуги на некоммерческой основе и вне условий конкуренции» [1].

Кроме этого, предполагаемые негативные последствия могут быть связаны с возможным (после вступления в ВТО) спадом производства (особенно его высокотехнологичных видов) и ростом безработицы, которые могут привести к проблемам трудоустройства выпускников вузов, получивших современные профессии, и престижности высшего образования. Это, в свою очередь, может повлечь за собой снижение общего интеллектуального, научного и культурного уровня страны. К тому же может усилиться расслоение общества, поскольку существующее имущественное расслоение будет дополнено интеллектуальным.

Нельзя сбрасывать со счетов и некоторые ожидаемые отрицательные последствия, связанные с увеличением присутствия в Украине иностранных вузов после ее вступления в ВТО. К этим «минусам» могут быть отнесены:

- 1) значительный отток украинских абитуриентов и части студентов из украинских вузов;
- 2) демпинговая стоимость обучения (по крайней мере, в первое время);
- 3) отток из украинских вузов квалифицированных преподавателей и перспективных молодых выпускников;
- 4) превращение значительной части украинских вузов фактически в филиалы иностранных вузов, осуществляющие начальное высшее образование;
- 5) сокращение числа украинских вузов, осуществляющих пост-градуальное обучение (т. е. обучение в магистратуре и аспиран-

туре), и значительное уменьшение количества выпускников на уровне магистра и кандидата наук.

Учитывая схожесть влияния процессов глобализации на образовательную среду на постсоветском пространстве, следует согласиться с мнением ученых из Таганрогского государственного радиотехнического университета, предусматривающим необходимость срочного принятия дополнительных мер по защите интересов отечественного образования, поскольку прогнозируемые негативные последствия для украинской высшей школы могут оказаться значительно весомее позитивных. Представленный ими один из наиболее вероятных сценариев развития событий в российском высшем образовании после вступления России в ВТО [4, с. 25] в полной мере может и должен быть учтен украинским академическим сообществом.

Суть указанного прогноза в проекции на украинскую почву сводится к следующему. В ближайшее время на мировом рынке образовательных услуг ожидается значительный рост количества студентов из стран со слабо развитой системой высшего образования, поэтому, скорее всего, не следует ожидать немедленного резкого всплеска активности западных вузов на украинском рынке. Когда же возросший международный спрос на образовательные услуги будет удовлетворен, придет черед пересмотра сложившегося положения и борьбы на украинском рынке. Сначала резко расширится реклама иностранных вузов с предложениями ехать учиться к ним в страну, причем со значительными льготными скидками (этот процесс уже идет). Затем начнется открытие консультационных пунктов и представительств западных вузов. Одновременно будет проводиться скупка украинских частных вузов и проникновение в попечительские советы государственных вузов. Одной из целей этой деятельности может быть обучение в Украине студентов в основном на первых курсах и окончательная подготовка отобранных, наиболее сильных из них, на Западе. В результате этого значительно уменьшится число украинских вузов «с полным циклом обучения» (до магистра и кандидата наук) и особенно количество выпускников с соответствующей подготовкой. Квалифицированные преподаватели

и перспективные молодые выпускники будут финансово стимулироваться к уходу из отечественных вузов. После значительного сокращения «объема» украинских вузов поднимется плата за обучение в «прибывших» к нам иностранных вузах.

К сожалению, прогноз достаточно пессимистический, однако, учитывая реалии украинской политической жизни, вероятность его реализации представляется достаточно высокой, принимая во внимание имеющийся опыт прихода иностранного капитала в некоторые отрасли украинской промышленности, особенно в те из них, которые ранее ориентировались только на внутренний рынок. Подобная ориентация обычно приводит к проигрышу в конкурентной борьбе не только на внешнем, но и на внутреннем рынке. В полной мере это относится и к сфере высшего образования.

Рассматривая указанные последствия глобальных преобразований в украинской высшей школе, нельзя не отметить и отдельные позитивные последствия данного процесса. Самый важный положительный момент для украинского образования – увеличение возможностей для прямого выхода украинских вузов на зарубежные рынки образовательных услуг, в частности путем открытия филиалов и представительств за рубежом. Однако воспользоваться ими в обозримом будущем сможет только считанное число самых крупных и известных вузов Украины. Другие позитивные последствия, на наш взгляд, также идентичны российским [4, с. 24]. К ним можно отнести:

1) ускорение процесса интеграции украинских вузов в мировое образовательное пространство;

2) некоторый приток финансовых и материальных ресурсов в образование, повышение уровня оплаты труда преподавателей (возможно, это коснется только преподавателей, привлекаемых в филиалы зарубежных вузов);

3) усиление воздействия рыночных механизмов, в частности повышение значимости требований заказчиков, рынка труда (в т. ч. международного);

4) «обмен» (скорее всего – односторонний) современными программами обучения, системами обеспечения качества и менеджментом;

5) интенсификация и повышение уровня освоения иностранных языков;

6) знакомство с другим отношением к учебному процессу, с другими требованиями к уровню знаний студентов, к квалификации и труду ППС, к материально-технической базе;

7) мощный импульс законотворческой деятельности по вопросам образования;

8) демонтаж жесткой вертикали «образовательной власти», которая тормозит инновационно-предпринимательские действия «продвинутых» вузов.

В то же время, несмотря на указанные положительные моменты, рассматриваемые преобразования, в первую очередь связанные с экспансией рыночных отношений, их все большим проникновением в образование, таят в себе глобальную угрозу для всей образовательной сферы, особенно ее сегмента, имеющего выход на самые передовые технологии в экономике, то есть высшего образования. Это угроза не только и даже не столько для украинских вузов, сколько для высшей школы как таковой, для традиционного мирового академического сообщества, которое все полнее ее осознает и все активнее, сплоченнее выступает против нее.

Как известно, в современном мире конкуренция между агентами на одном поле, рыночном или административном, всегда сочетается с их сотрудничеством за привлекательность самого этого поля — одного из многих, претендующих на ресурсы, имеющиеся у государств, организаций, граждан. Эта простая мысль все еще довольно плохо воспринимается нашей вузовской управленческой ответственностью, в связи с чем можно сказать, что одной из главных угроз для украинских вузов в условиях растущей международной доступности образовательных услуг, в том числе в рамках Болонского процесса и присоединения к ВТО, являются сами вузы, точнее их разобщенность и недобросовестная конкуренция, что особенно ярко проявляется во взаимоотношениях государственных и частных украинских вузов. Причины этих негативных явлений, а также непрекращающейся дискриминации «частников» со стороны государства следует искать в истории формирования украинского рынка образовательных услуг.

Так, не имея необходимых ресурсов для обеспечения бесплатного обучения всех желающих, украинское государство было вынуждено пойти на так называемый «промежуточный вариант», при котором бесплатные услуги стали соседствовать с платными, а государственные вузы — сосуществовать с частными. Тем не менее последние стали заметным явлением в системе украинского образования, значительно увеличили его потенциал. Их создание было вызвано объективными социально-экономическими предпосылками, связанными не только с возникновением частной собственности и предпринимательства, но и не в последнюю очередь с возникшим спросом определенных групп населения на создание образовательных учреждений нового типа. Немаловажным фактором явился также рост предложений со стороны научно-педагогических энтузиастов по разработке и реализации инновационных подходов к организации, содержанию и методике образовательного процесса.

**Правовое регулирование  
образовательной  
деятельности в Украине  
и требования  
Болонского процесса**

Однако до сих пор между вузами, основанными на различных формах собственности, в полной мере отсутствует единство и взаимопонимание, нет той гармонии, которая должна лежать в основе построения и функционирования единой образовательной системы страны, состоящей из равноправных элементов, объединенных общей целью, — всестороннего развития личности как наивысшей ценности общества. Это обусловлено тем, что государственные вузы всеми силами пытаются сохранить в образовательной сфере социальные достижения старого режима, которые в современных условиях выражаются формулой: иметь и гарантированный минимум бюджетного финансирования, и неограниченную возможность подготовки студентов на контрактной основе.

Безусловно, плата за обучение — важный источник дополнительного дохода вузов, но взимают ее в Европе, да и других частях света, дифференцированно, определив категорию студентов, для которых высшее образование является общественным благом, то есть благом, предоставляемым бесплатно. В то же время норма

Закона Украины «О высшем образовании», закрепившая подобную квоту «бесплатных» студентов, так и не вступила в силу, тем самым постепенно превращая государственные вузы в «получастные» учебные заведения, которые тоже вынуждены в известной мере вести конкурентную борьбу на рынке образовательных услуг. При этом важно то, что действующее законодательство Украины в указанной ситуации не изменяет правовой статус государственного вуза — даже при осуществлении платной образовательной деятельности он остается непредпринимательским заведением. С другой стороны, деятельность частных вузов изначально определена законодательством как предпринимательская, что приводит к неравноправию их правового статуса, существенно снижая конкурентный потенциал последних.

Представляется, что авторитет и качество украинской высшей школы существенно возрастет при создании оптимальных условий функционирования всех вузов, отвечающих требованиям государственных стандартов, независимо от формы собственности. Равенство правового статуса позволит им снизить остроту конкурентной борьбы, переведя ее в плоскость повышения качества вузовской деятельности, существенно повысив тем самым как их образовательный и научный потенциал, так и степень защищенности от возможных негативных последствий вступления Украины в ВТО, а также повысит возможность использовать открывающиеся позитивные возможности для поддержания престижа и привлекательности украинской высшей школы. Этот вывод созвучен с положениями, закрепленными в итоговых решениях саммита «Группы восьми», проводившегося в Санкт-Петербурге 16 июля 2006 года [3].

В этой связи необходимо обратить внимание на один существенный момент. Предложение законодательно закрепить за частными вузами некоммерческий статус [2] вовсе не является обязательным условием уравнивания их в правовом статусе (правах и обязанностях) с государственными вузами. Главное, чтобы объем этих прав был одинаковым. И хотя, по нашему мнению, указанное предложение является более правильным, оно встречает серьезное сопротивление со стороны законодателя. В то же время положение федерального закона Российской Федерации о неком-

мерческом характере деятельности в сфере образования<sup>1</sup> служит серьезным препятствием для распространения на нее правил ВТО, что отражает указанные выше тенденции мирового академического сообщества не допустить в образовательную среду чисто рыночные, коммерческие начала.

Что же касается Болонского процесса, то, по нашему мнению, Украина стала участницей амбициозного проекта, имея систему образования, которая на протяжении последних 15 лет финансируется менее чем на одну пятую часть от потребности. Оптимизм инициаторов подобного шага, наверное, связан с тем, что, подписывая коммюнике, они и не думали его выполнять, а решили просто поучаствовать, рассчитывая на ускорение европейской интеграции. Правда, один повод для оптимизма все-таки есть: он связан с признанием высшего образования европейским общественным благом, которое уравнивает жесткую конкурентную борьбу внутри Европы и обеспечивает доступ к европейским сетям знаний. Впрочем, и за это, и за многое другое, относящееся к глобальным общественным благам, нашему государству придется платить. В этой связи Украине необходимо внести коррективы, направленные на поддержку и модернизацию украинской науки и высшего образования с целью повышения их международной конкурентоспособности и качества, а также укрепления международной привлекательности национальной науки, высшей школы и образования в целом.

Учитывая особую значимость правового регулирования образовательной деятельности, укажем только некоторые, на наш взгляд, наиболее острые проблемы в области украинского законодательства об образовании, решение которых позволит максимально минимизировать негативные социально-экономические последствия процессов глобализации на фоне «перманентно-вялой» модернизации национальной системы высшего образования, а также использовать открывающиеся позитивные возможности для поддержания ее престижа и привлекательности.

---

<sup>1</sup> Статья 11.1-1: «Государственные и негосударственные образовательные организации могут создаваться в организационно-правовых формах, предусмотренных гражданским законодательством Российской Федерации для некоммерческих организаций».

Одной из первоочередных задач украинской высшей школы на текущем этапе является комплексное внесение изменений и дополнений в украинское законодательство с целью создания благоприятных условий для украинских вузов и развития отечественного образования. Это особенно важно, поскольку в действующем украинском законодательстве не проработаны особенности деятельности зарубежных поставщиков образовательных услуг в Украине и филиалов украинских вузов за рубежом, а также меры, стимулирующие повышение качества украинского образования, и ряд других важнейших вопросов. Поэтому в украинском образовательном законодательстве должны найти свое решение следующие группы вопросов:

1. *Основополагающие законодательные положения.* Определить роль и место образования в изменяющейся системе общественных, государственных и экономических отношений; юридический статус украинских и иностранных образовательных субъектов, их виды и уровни, порядок создания и ликвидации, формы собственности, имущественные и другие права, виды и формы деятельности, степень государственного контроля за их деятельностью, особенности для иностранных субъектов и т. п., закрепив в обязательном порядке правовое равенство всех украинских вузов независимо от формы собственности. Кроме того, на наш взгляд, целесообразно признание обучения и воспитания специфическим видом услуг, учитывая их исключительную важность для формирования интеллектуального потенциала украинского общества. Это даст возможность накладывать специфические ограничения на условия конкуренции в этой области.

2. *Правовые вопросы налогообложения и финансовой деятельности украинских и иностранных образовательных субъектов.* Степень государственного регулирования стоимости обучения; налоговая политика государства по отношению к различным субъектам и видам их деятельности, порядок их бюджетного финансирования, возможная регламентация финансовой деятельности вузов, налоговые льготы для поставщиков и потребителей образовательных услуг, поощрение деятельности по поддержке вузов, стимулирование трудоустройства и последующей деятельности в Украине лучших выпускников вузов. При этом еще раз



вернуться к рассмотрению вопроса о возможности государственного заказа на специалистов не только государственным, но и частным украинским вузам.

3. *Работа с академической общественностью и работодателями.* Привлечение их к обсуждению направлений и целей реформ, повышение заинтересованности преподавателей в результатах своей работы; организационно-разъяснительная работа с сотрудниками вузов (в первую очередь — с профессорско-преподавательским составом) об особенностях и задачах современного этапа развития украинской высшей школы. Одной из целей этой работы является превращение всех работников вузов в единомышленников и соратников развития своих вузов, морально и материально заинтересованных в увеличении контингента обучаемых, в повышении качества их обучения, в увеличении бюджета вуза.

Кроме этого нужно расширять понимание того, что услуги в сфере образования не подлежат форматированию по шаблонам туристических, банковских, посреднических и других подобных услуг. Отношение к образованию как к услуге (особенно как к услуге в юридическом понимании) может иметь значительные негативные последствия как в долгосрочной перспективе, так и в плане применимости требований ВТО. Из этого также следует необходимость ограничения допуска в образовательную среду коммерческих структур, ориентированных только на прибыль.

4. *Правовые вопросы обеспечения качества и поддержания престижности образования.* Организация обеспечения качества образования; обеспечение академического и профессионального признания образовательных документов, создание условий для предотвращения «утечки мозгов» и привлечения в вузы наиболее квалифицированных научных сотрудников и специалистов.

Перечень вопросов, требующих решения, можно расширить, и при этом каждый из них имеет неоднозначные ответы. В целом же решение указанных проблем требует комплексного подхода, сформулированного на основе единой системы взглядов.

## Литература

1. *Акимов Ю. П.* По законам цивилизованного рынка / Ю. П. Акимов // Платное образование. — 2003. — № 4. — [http://po.markets.ru/article/6\\_zakon.html](http://po.markets.ru/article/6_zakon.html)
2. *Астахов В. В.* Правовое регулирование функционирования в Украине высших учебных заведений, основанных на негосударственной форме собственности: Дис. на соиск. учен. степ. канд. юрид. наук по специальности 12.00.03 Гражд. право и гражд. процесс; семейн. право; междунар. част. право / В. В. Астахов; Нац. юрид. акад. им. Я. Мудрого. — Х., 1999. — 104 с.; Астахов В. В. Проблемы законодательного закрепления особенностей правосубъектности частного вуза/ В. В. Астахов // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». — 2006. — Т. 12. — С. 109–121.; Астахов В. В. Конкуренция вузов в неконкурентной правовой среде/ В. В. Астахов // Вчені зап. Харк. гуманіт. ін-ту «Нар. укр. акад.». — Х., 2005. — Т. 11. — С. 54–76.; Астахов В. В. Частное образование в Украине: проблемы и перспективы / В. В. Астахов // Право и образование. — 2005. — № 6. — С. 68–78.; Астахов В. В. Рынок образовательных услуг: Взгляд «частника» сквозь призму конкуренции/ Виктор Астахов // 2000: Еженедельник. — 2005. — 30 дек. — 5 янв. (№ 52). — С. 4. и др.
3. «Группа восьми» об образовании: [Док. саммита «Группы восьми» (Санкт-Петербург, 16 июля 2006 г.)] // Высш. образование сегодня. — 2006. — № 8. — С. 30–34.
4. *Захаревич В.* Российское образование и вступление России в ВТО: возможные последствия / В. Захаревич, В. Попов, В. Терешков. // Высшее образование в России. — № 4. — 2006. — С. 24.
5. *Зернов В.* Образование и общество: поиск языка взаимопонимания / В. Зернов. // Высшее образование в России. — № 6. — 2006. — С. 3.
6. *Иванов С.* Болонский процесс: проблемы конкурентоспособности / С. Иванов, И. Волкова // Alma mater. — № 7. — 2004. — С. 20.
7. *Кремень В. Г.* Глобализационное измерение рациональности / В. Г. Кремень // Глобальні проблеми людства як фактор трансформації освітніх систем: Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.-семінару кер. ВНЗ та вчен.-дослідників із проблем освіти / М-во освіти і науки України, Акад. пед наук України, Харк. обл. держ. адміністрація, Рада ректорів Харк. регіону, Нар. укр. акад.; [Редкол.: В. І. Астахова (відп. ред.) та ін.]. — Х.: Вид-во НУА, 2007. — С. 11.
8. *Формирование* Европейского пространства высшего образования // Коммюнике Конференции министров образования. — Берлин. — 2003. — 19 сент.

## РАЗДЕЛ 2

### БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ОТРАЖЕНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

#### 2.1. БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ – НОВЫЙ ЭТАП В РАЗВИТИИ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Высшее образование Европы вступило в XXI век в условиях развернувшихся процессов глобализации. Учитывая данное обстоятельство, образовательная среда просто не имеет права дистанцироваться от глобализационных процессов. Вызовы высшей школе предъявлены. Вузы, сохраняя и переосмысливая, наследуя и переопределяя свою миссию, призваны сочетать верность традициям с гибкостью своих новых стратегий, открывать себя внешней среде без риска девальвации классической университетской культуры, насчитывающей почти тысячулетнюю историю. В этой связи следует согласиться с мнением известного специалиста по проблемам глобализации образования Германа Верри: «Подобно тому, как невозможно отменить колесо или промышленное производство, так невозможно отменить глобализацию. Она есть, и спрятаться от нее не удастся. Поэтому не конструктивно просто сидеть и обдумывать, насколько она полезна для высшего образования. Как и в случае любых других эпохальных перемен, с которыми человечеству приходилось сталкиваться на протяжении своей многовековой истории, здесь вопрос должен ставиться так: как справиться с ней и извлечь из нее максимум пользы без ущерба для важнейших общечеловеческих ценностей» [2, с. 63].

#### **Особенности Болонского процесса**

Сегодня, сохраняя и оберегая отечественные традиции высшей школы, мы призваны сверять свои часы с «мировым временем».

Знакомство с чужими проблемами и подходами позволяет более разносторонне видеть и анализировать свои. Процессы развития новой Европы ставят перед образованием задачу подготовки людей, которые будут жить в расширенной системе общеевропейского сотрудничества, интенсивного обмена информацией и продуктами человеческого труда. Решать эти задачи предназначен Болонский процесс. В 1999 году 29 государств приняли подготовленную правительствами Великобритании, Германии, Италии и Франции Болонскую декларацию, ознаменовавшую вступление Европы в эпоху глобальных и всеобщих преобразований системы образования. Этот процесс вполне уместно оценить в историческом плане как беспрецедентно масштабный.

Болонский процесс — это глубокая структурная реформа европейской высшей школы на этапе перехода к обществу знаний, распространения глобализма и предпринимаемых европейцами уникальных усилий, направленных на интеграцию.

Следует выделить ряд особенностей Болонского процесса.

Во-первых, это целостный характер Болонских реформ. Это означает, что задачи берутся как некий пакет и связываются друг с другом. Комплексность предполагает взаимозависимость связей между созданием двухуровневой системы степеней, введением накопительно-переводной системы кредитных единиц и стратегической установкой на образование в течение всей жизни. В них находятся точки синергии, когда реформы выходят на институциональный уровень, т. е. уровень конкретных высших учебных заведений. Здесь есть более прозрачные взаимосвязи и взаимозависимости. Например, поддержание и обеспечение высокого уровня качества высшего образования — первейшего условия достижения академического и профессионального признания мобильности студентов.

Во-вторых, системность Болонских реформ. Эти реформы не могут быть замкнуты только в рамках реформирования собственного преподавания. Они могут быть системными лишь при достаточном финансировании, пересмотре роли исследовательской деятельности в процессе введения новой структуры степеней, взаимосвязей магистерских и докторских (в западноевропейском

смысле) степеней, усилия исследовательской направленности последних.

В-третьих, противоречивый характер Болонских реформ. Болонский процесс не должен уменьшать богатство и разнообразие европейской образовательной системы, разрушать национальную уникальность ее составляющих. Однако он с неизбежностью ведет к известной унификации систем высшего образования, стремясь достичь «упорядоченного многообразия».

Структурные реформы, осуществляемые в рамках Болонского процесса, выступают как способ построения европейского пространства высшего образования, в котором было бы богатство всей академической культуры, многообразие национальных и даже внутривузовских ее типов и видов при одновременном достижении сопоставимости, а в будущем и совместимости. Никакие радужные картины единой Европы за счет утраты уникальности национальных образовательных традиций не подвинут образовательное сообщество в сторону принятия унифицированной модели высшего образования. Унификация образования превратила бы его в монокультурную пустыню. Это уже само по себе смертельная опасность для высшей школы. Не случайно заявленный в Сорбоннской декларации «четырех» (Великобритании, Германии, Италии, Франции) призыв «внести гармонию» в академическую и университетскую деятельность вызвал в Европе резко негативную реакцию. Потребовалось разъяснить, что этот призыв следует понимать не в смысле достижения единообразия, а в смысле согласованности усилий.

Словом, Болонский процесс — это попытка организовать разнообразие высшей школы Европы во взаимосвязанном едином образовательном пространстве, одновременно внося четкость и способствуя конкурентоспособности европейского образования в мире.

<b>Цели и задачи Болонских реформ</b>	Рассмотрим непосредственно цели, задачи и инструменты Болонских реформ (Сорбонна — Болонья — Прага — Берлин — Бергем).
---	--

В Болонской декларации были заявлены основные элементы развития европейского высшего образования на обозримую перспективу.

Во-первых, переход национальных систем образования на близкие или совпадающие двухуровневые программы и квалификации высшего образования (условно «бакалавр»/«магистр»). Введение двухуровневой структуры высшего образования потребовало существенного совершенствования правовой базы. Так, Законом Украины «О высшем образовании» (2000 г.) было утверждено введение в Украине двухступенчатой системы обучения, обеспечивающей подготовку бакалавров и магистров наряду с традиционно готовящимися специалистами. Важным шагом на пути совершенствования высшего образования Украины явилось принятие в 2006 году Постановлением Кабинета Министров Украины Перечня направлений и специальностей, по которым осуществляется подготовка бакалавров. В данный Перечень внесены принципиальные изменения с учетом установления рыночных отношений, введено много новых специальностей, осуществлено их значительное обобщение.

Разработка норм качества бакалавра и магистра (учебные планы, учебные программы) требует принципиально новых подходов и не может ограничиться простым пересмотром, частичным преобразованием традиционных программ. Это принципиально для понимания сути Болонского процесса и его целей. Нельзя понимать введение двухступенчатой модели высшего образования как разделение традиционных одноуровневых планов и программ на два промежуточных цикла.

Во-вторых, введение единого для всей Европы механизма учета освоенного студентом содержания образования в виде Европейской системы перевода кредитов (ECTS).

На конференции министров образования европейских государств в Берлине (2003 г.) подчеркивалась важность роли, которую играет ECTS в продвижении мобильности и разработке международных образовательных программ. Было отмечено, что она становится общей основой для национальных кредитных систем, и поставлена цель превращения ECTS из переводной системы в накопительную, которую необходимо применять последовательно, по мере того, как она развивается в рамках растущего общеевропейского пространства высшего образования.

Многоцелевой характер ECTS проявляется в том, что она вы-

ступает средством перевода (передачи) и накопления кредитов; инструментом внутригосударственной и международной мобильности студентов, условием существенного реформирования образовательных стандартов, программ и учебных планов; способом устранения перегрузки студентов и расширения их прав в части гибкого формирования своих учебных планов; фактором допустимой унификации оценочных систем, используемых вузами; путем облегченного доступа выпускников на европейские рынки труда, побуждающим началом для освоения преподавателями современных методов преподавания; одним из оснований проектирования образовательных программ и учебных планов по модульному принципу; условием построения взаимопризнаваемых систем контроля качества высшего образования и т. д.

В Украине внедрение ECTS осуществляется поэтапно. На первом этапе формально введена система зачетных единиц (кредитов; 1 кредит = 54 часа). На этом этапе никаких изменений в системе организации обучения не происходило.

Второй этап использования ECTS принципиально отличается от первого. Если в первом случае основой организационного построения учебного процесса выступали часы, то на втором этапе (в Украине он начался в 2006/07 учебном году) такой основой становятся кредиты. У нас простая смена единиц измерения приводит к достаточно серьезным изменениям, значительно упрощает систему учета деятельности преподавателей и студентов. При использовании системы зачетных единиц достаточно просто вводить асинхронную структуру организации учебного процесса. Зачетные единицы становятся основой для создания гибкой, мобильной системы обучения.

Использование ECTS на втором этапе привело к следующим изменениям организации учебного процесса в вузах Украины:

- созданию учебных планов нового типа, построенных на новых правилах;
- разработке и внедрению новых программ, в которых содержание представляется и контролируется по модулям — зачетным единицам;
- перестройке идеологии разработки учебных курсов (в ходе освоения зачетной единицы должны накапливаться знания,

отрабатываться практические умения и проводиться контроль за освоением содержания);

- более широкому использованию тестирования в ходе обучения, так как содержание значительного количества зачетных единиц в различных вузах будет совпадать и удобно проводить контроль усвоения материала зачетной единицы по единым отработанным тестам.

В украинской академической среде формируется понимание проблем, с которыми уже сталкивается использование ECTS в отечественной высшей школе, и которые будут порождены ее широким применением.

Становится очевидным, что введение ECTS в Украине ускоренными темпами заведомо обречено на неудачу. Постепенность и добровольность – эти принципы нельзя нарушать без того, чтобы не нанести высшей школе весьма ощутимые травмы. Следует считаться с рядом очевидных сдерживающих факторов:

- отсутствием (во всяком случае, в настоящее время) условий для массовой мобильности студентов;
- психологической неготовностью большей части академической среды воспринимать кредитную систему;
- отсутствием признанных методик адаптации национальной практики оценок к ECTS, обеспечением их совместимости;
- отсутствием пока в Украине широкого круга потребителей ECTS.

Таким образом, ECTS рассматривается как системообразующий элемент Болонских преобразований, ее катализатор.

Использование ECTS ведет к радикальной трансформации образовательных стандартов – учебных программ и планов, что накладывает огромную ответственность академической среды за продуманное, выверенное внедрение этой системы в образовательную среду своих стран.

В-третьих, введение общеевропейского приложения к диплому о высшем образовании [1].

Было предложено каждому студенту-выпускнику автоматически и бесплатно предоставлять такое приложение к диплому, отражающее качество полученных академической и профессио-



нальной квалификаций и делающее их прозрачными для трудоустройства.

Перед введением приложения к диплому о высшем образовании на всей территории Украины проводится комплекс подготовительных мероприятий:

- корректируется и унифицируется Перечень направлений и специальностей подготовки для их совместимости с европейскими критериями;

- унифицируются названия учебных дисциплин с целью повышения степени их узнаваемости в европейских странах; пересматриваются и утверждаются новые стандарты по направлениям и специальностям подготовки;

- разрабатываются образцы приложения к диплому на уровне Министерства образования и науки Украины и в вузах и т. д.

В-четвертых, повышение качества образования и установление совместимых (общеевропейских) критериев его оценки.

Качество высшего образования – ключевое условие успеха Болонских реформ. Особое значение придается сближению систем обеспечения качества, аккредитации и оценки.

Болонский процесс усиливает европейский акцент оценки и контроля качества, аккредитации, берет курс на сближение стандартов и процедур оценки. В ряду важнейших реформ, провозглашенных Болонской декларацией, – развитие европейского сотрудничества на основе выработанных сопоставимых критериев и методик. В резолюции съезда ректоров европейских вузов (г. Саламанка, 2001 г.) качество определено как «краеугольный камень», «основополагающее условие» доверия, мобильности, совместимости и привлекательности. Ректоры подтвердили свои намерения добиваться взаимно признаваемых механизмов оценки, контроля и сертификации качества [1]. Европейский подход в области обеспечения и гарантии качества сводится к следующим основным тезисам:

- ответственность за содержание обучения и организации систем обучения и подготовки, их культурное разнообразие возлагается на государство;

- ухудшение качества высшего образования является предметом беспокойности соответствующих стран;

— разнообразие методов, используемых на национальном уровне, и накопленный национальный опыт следует дополнить европейским опытом [6, с. 17];

— вузы призваны ответить на новые образовательные и социальные требования;

— соблюдается принцип уважения к национальным образовательным стандартам, целям обучения и стандартам качества;

— гарантии качества определяются государствами-участниками; они должны быть достаточно гибкими и обладать возможностью для адаптации к изменяющимся обстоятельствам;

— предполагается взаимный обмен информацией о качестве и системах его гарантий, равно как и выравнивание различий в этой области между высшими учебными заведениями;

— страны остаются суверенными в выборе процедур и методов гарантии качества;

— достигается адаптация процедур и методов гарантии качества к профилю и целям (миссии) вуза;

— практикуется целеустремленное использование внутренних и внешних аспектов гарантии качества;

— формируются полисубъектные концепции гарантии качества с привлечением различных сторон с обязательной публикацией результатов;

— развиваются контакты с международными экспертами и сотрудничество в части обеспечения гарантий качества на межнациональной основе [2, с. 81–85].

В настоящее время разработаны индикаторные особенности гарантии качества, преобладающие по отношению к уже существующим европейским системам. Они предусматривают:

— связь критериев с целями каждого вуза с учетом удовлетворения запросов общества и рынков труда;

— обязательность идентификации целей вузов, факультетов, кафедр;

— двухкомпонентную структуру гарантий, объединяющую внутреннюю и внешнюю оценки;

— привлечение к процедурам гарантий иностранных экспертов: публикации для широких слоев общественности результатов по поводу процедур гарантии качества.

В 1990–2000 гг. сформирована Европейская сеть гарантии качества (ENQA). Она призвана укреплять европейское сотрудничество с целью развития сопоставимых критериев и методологий. Членство в ENQA открыто. Она призвана:

- поддерживать национальные органы, отвечающие за оценку качества высшего образования;
- формировать и продвигать межнациональное (европейское) измерение качества;
- распространять образцы лучших практик;
- организовывать дискуссии по проблемам оценки качества;
- оказывать действенную помощь тем, кто намеревается создавать системы обеспечения качества;
- апробировать различные типы связи гарантии качества, аккредитации, академического и профессионального признания [4].

При всей независимости национальных органов, систем, процедур, методов, инструментов обеспечения качества, его гарантий, контроля, оценки и управления им следует констатировать возникновение глобализованных сертификаций и аккредитационных систем. Появляются международные схемы обеспечения качества. Например, GATE для сертификации качества транснационального образования, совет по профессиональной аккредитации (ASHA).

Тем не менее следует отметить, что ни идея выработки единых критериев аккредитации, ни предложения об учреждении единой аккредитационной (глобализированной) инстанции пока не встретили поддержки со стороны большинства вузов Европы.

Вместе с тем продолжается активное обсуждение вопроса о типах, видах и уровнях сотрудничества в части обеспечения качества. Ширится участие европейских экспертов в национальных системах оценки качества и аккредитации.

Итак, достижение высокого качества высшего образования (его гарантия и обеспечение) является главной направляющей Болонских реформ или, как говорят зарубежные эксперты, их сердцем, мотором, движущей силой. Последние годы отмечены резким ростом интереса к проблеме качества образования и его обеспечения. Болонский процесс движется по пути формирова-

ния европейских индикаторов аккредитации, гарантии и обеспечения качества. Именно сохранение и обновление качества высшего образования составляют альфу и омегу болонских преобразований, выступают критерием самих реформ и мерой целесообразности, эффективности всех их структурных реконструкций, механизмов и инструментов.

**Болонский процесс и образование Украины: перспективы взаимодействия**

В 2005 году Украина присоединилась к Болонским реформам, подписав в Бергеме (Норвегия) Болонскую декларацию. Несмотря на это до сегодняшнего дня не утихают дискуссии среди представителей вузов относительно перспектив развития образования Украины в рамках Болонского процесса. Одни видят в этом процессе хорошую перспективу для отечественной высшей школы: мобильность студентов, преподавателей и вузовских исследователей; академическое и профессиональное признание отечественных дипломов на всем европейском пространстве рынка труда; свободное трудоустройство выпускников наших вузов в любой европейской стране и т. д.

Другие, напротив, предупреждают о «роковых» последствиях для Украины, особенно в части снижения традиционно высоких качественных параметров высшего образования, утраты его главного достоинства — фундаментальности, ослаблении конкурентоспособности наших вузов на европейском и мировом образовательных рынках.

Судя по последним публикациям, преобладает третья точка зрения, которая наряду с признанием достоинств отечественного высшего образования учитывает настоящую потребность более тесной интеграции Украины в Европу, которая просто невозможна без участия нашей страны в мощных европейских процессах, в том числе в построении образовательного и исследовательского пространства. По мнению сторонников этой точки зрения, Болонский процесс представляет собой самую коренную структурную реформу высшей школы за всю ее многовековую историю. Цели, заявленные в Болонской декларации, в основном, должны быть достигнуты к 2010 году. Речь идет о единомысленных и синхронизированных преобразованиях, призванных,

с одной стороны, содействовать превращению Европы в динамичный и процветающий континент с самой сильной в мире социальной политикой и развитыми человеческими ресурсами, а с другой – сделать европейское высшее образование наиболее конкурентоспособным по сравнению с другими континентами.

Таким образом, болонские реформы представляют собой проект, требующий соответственного осмысления в обществе: и вузами, и студентами, и работодателями. Этот процесс по мере его развития обнаруживает себя как системный, комплексный и одновременно противоречивый. В настоящее время происходит углубление его теоретической базы, наращивается понятийно-терминологический потенциал. Главное, он начинает проникать в самую чувствительную среду системы высшей школы – непосредственно в высшие учебные заведения, что означает возрастание роли преподавателей и студентов как активных и ответственных участников процесса перемен.

### Литература

1. *Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2002. – 128 с.
2. *Байденко В. И.* Болонский процесс. Курс лекций / В. И. Байденко. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
3. *Байденко В. И.* Болонские реформы: некоторые уроки Европы / В. И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2. – С.14–19.
4. *Качество образования: Библиографический указатель. Болонский процесс в документах*. – М.: Логос, 2003. – С. 81–85.
5. *Нейматов Я. М.* Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы / Я. М. Нейматов. – М.: Алгоритм, 2002. – 480 с.
6. *Секашенко В.* Болонский процесс и качество образования / В. Секашенко, Г. Ткач // *Alma mater Вестник высшей школы*. – 2003. – № 8. – С. 8–14.
7. *Смирнов С.* Болонский процесс: перспективы развития в России / С. Смирнов // *Высшее образование в России*. – 2004. – № 1. – С. 43–51.

## **2.2. ПРОБЛЕМА ВЗАИМОПОНИМАНИЯ ОБУЧАЮЩИХ И ОБУЧАЕМЫХ: УРОКИ ПРОШЛОГО ВО ИМЯ БУДУЩЕГО**

Корни любого настоящего обычно находятся в прошлом, поэтому всегда полезно знать уроки истории. Данная статья посвящена рассмотрению проблем взаимопонимания тех, кто обучает, и тех, кого обучают. При этом автор статьи исходит из понимания обучения как процесса, неразрывно объединяющего как само обучение, так и воспитание, потому что, обучая, мы воспитываем, а воспитывая, мы обучаем, и этот процесс правильнее было бы считать учебно-воспитательным, независимо от того, имеется в виду обучение или воспитание, т. е. что больше акцентируется. Эти два явления могут быть разъединены только теоретически для целей исследования. Неучитывание этого важного момента может иметь весьма неожиданные и нежелательные последствия, что мы попытаемся показать на примере некоторых особенностей школьного образования в Германии последнего периода девятнадцатого столетия.

Историческое начало XIX и, соответственно, XX столетий неточно ложится на указание года (1800, 1900). Многие историки видят конец XIX века в 1918 году, так как только с 1918 г. приходит полностью новый порядок — новые национальные развития.

В соответствии с таким видением немецкая история XIX века делится на три периода: первый — от освободительных войн до революции 1848 г., второй — до образования рейха после немецко-французской войны 1871 г., последний переходит в XX столетие и кончается Первой мировой войной [3]. Третий период особенно ярко представлен во время правления Вильгельма II (1888—1918).

Эпоха правления Вильгельма II полна резких контрастов. Последний кайзер немецкого рейха как никто другой воплощал противоречия и неуравновешенность своей эпохи. В противоположность Вильгельму I, который никогда не использовал предоставленные ему полномочия, Вильгельм II неудержимо стремился сам на командный мостик государственного корабля, без опыта государственного деятеля и без политической концепции, без знаний основополагающих моментов, которые

определяют внешнюю и внутреннюю политику [2]. Однако при всей критике нельзя забывать, что Вильгельм II воплощал типичные черты Германии последних десятилетий перед Первой мировой войной. Хвастливое, динамично-взрывное в характере Вильгельма восхищало немцев, потому что это было не только в его личном характере, большинство немцев совершенно так же чувствовали и думали. Просто кайзер представлял их очень хорошо [2]. У значительного большинства немцев он был исключительно популярен и любим, многие даже внешне хотели быть на него похожими. Вот как метко охарактеризовал эту ситуацию венский специалист по истории культуры Эгон Фридель: «современные немцы вильгельмовской эры как карманные издания, уменьшенные копии, миниатюрные оттиски кайзера Вильгельма» [цит. по: 8 с. 154, перевод автора]. В общем, буржуазия в вильгельмовской Германии была довольна жизнью. При Вильгельме хорошо жилось, и для большинства немцев это имело первостепенное значение. Экономический подъем пошел на пользу широким слоям населения; каждый занимал свое надежное место в обществе. Также многие рабочие жили теперь увереннее и немного сытнее, чем их отцы и деды. Успех был налицо, велосипед и швейная машинка были доступны «маленькому человеку», постепенно внедрялось электрическое уличное освещение. Появились первые автомобили, первые самолеты и дирижабль, самые значительные технические разработки внедрялись уже до Первой мировой войны: немецкая почта использовала телефон, на улицах Берлина появился первый электрический трамвай, был сделан существенный вклад в разработку телевидения, был построен первый дизельный двигатель, состоялась первая демонстрация кино [2].

Но за этим блестящим «фасадом» Германии не все было так гладко. Внешне сохранялось единство, внутри Германия и территориально, и конфессионально была раздроблена. Социальные рвы с переходом к индустриализации в короткое время углубились, и их нельзя было не учитывать. Также чувство неуверенности, беспокойства, что не все может продолжаться бесконечно, определяло основное настроение этого вильгельмовского времени [2].

В области образования тоже имелись свои особенности, определявшиеся крайностями в целом ряде вопросов. Чтобы яснее их увидеть, отметим для начала, что в немецком языке есть два слова: «Bildung» и «Ausbildung», которые переводятся одинаково, но в первом случае — это большей частью общее образование человека, габитус, а во втором — изучение и усвоение определенных (профессиональных) знаний и навыков.

Политика образования на стыке XIX и XX столетий характеризовалась интенсификацией в области образования на службе укрепления мощности нации как целого. Это привело в вильгельмовском рейхе к сильному расширению начального и среднего школьного образования, а также — прежде всего в Пруссии — к подъему качества научных исследований [4], что вскоре дало ощутимые результаты. В этот отрезок времени произошли большие перевороты в естествознании. В последние годы XIX столетия медицина сделала огромные успехи: были открыты возбудители туберкулеза, малярии, чумы и сифилиса, и их уже можно было действенно побороть профилактическими прививками; открыты сыворотки против дифтерии и столбняка. Благодаря дезинфекции стало возможным избежать родильной горячки и раневой инфекции, было обосновано применение химиотерапии для лечения болезней. В конце столетия в области физики были сделаны открытия, которые совершили перелом в понимании картины мира в XX столетии. Вильгельм Рентген открыл названные впоследствии его именем лучи, Макс Планк заложил основу для нового физического мышления своей квантовой теорией, благодаря новым знаниям о строении атома образовалась ядерная физика. Альберту Эйнштейну мир обязан созданием теории относительности, Отто Ган открыл радиоактивные элементы радиоторий и мезоторий 1 и 2. Как для современного искусства, так и для современной физики, все основы уже были заложены перед Первой мировой войной [2]. Немецкие университеты и исследовательские учреждения считались перед Первой мировой войной во всем мире образцовыми, во многих науках немецкий язык был языком публикаций и общения. Учиться в Германии и получить академическое звание считалось во всем мире первоклассным доказательством качества [4].



Успехи не были случайными. Наука, образование и исследование высоко ценились в кайзеровской империи. Число студентов в немецких университетах выросло с 11000 в 1860 г. до 60000 в 1914 г. Академическое образование было «ленточным транспортом» к социальному подъему, надежному существованию и общественному признанию. Технические высшие учебные заведения, прежде всего те, которые в это время были основаны в большом количестве, обеспечивали государству через квалифицированные кадры для промышленности экономический подъем и международную значимость германского рейха. Поэтому кайзер с энтузиазмом поощрял современное естествознание и основал в 1911 г. общество по содействию наукам имени кайзера Вильгельма. Успех этого вида поддержки очень скоро стал очевидным: до 1921 г. из институций этого общества вышло 5 нобелевских лауреатов. Всего же до 1921 г. Германия получила 24 нобелевские премии [2].

Лозунг «образование через науку» подразумевал «образование через профессиональное образование» (т. е. через «Ausbildung»). Морально-политическое образование в узком смысле слова и вопрос морально-политической ответственности ученых за общество при этом отходили на задний план и поднимались преимущественно только отдельными индивидуалистами [4, с. 176].

В этом контексте рассмотрим вопросы социализации подрастающего поколения. Влияние на формирование личности оказывают, как известно, семья, школа и жизненные ситуации. Жизненные ситуации часто не зависят от нас, и то, как мы их воспринимаем, в значительной степени определяется тем, что нам дали семья и школа.

В распределении веса в отношении семейной и школьной социализации семья, особенно мать, ответственна за воспитательные процессы, касающиеся габитуса, а также за эмоциональные основы и этикет. Школа, напротив, брала на себя, и именно как в понимании родителей, так и учителей, прежде всего образование интеллекта. Гимназические учителя охотно отклоняли воспитательные поручения. Они заявляли своей привилегией только учебные поручения и видели для себя обоснование возможным учебным, интеграционным проблемам и проблемам поведения

их учеников как результат недостаточного семейного воспитания [1], хотя народная школа принимала педагогическое поручение для занятий и воспитания. В жизненном опыте этих детей школа определенно была во всех слоях значительной инстанцией в социализации наряду с родительским домом [1].

**Роль учителя  
в учебно-  
воспитательном  
процессе**

Чтобы понять роль учителя в учебно-воспитательном процессе, посмотрим, как готовили учителей на примере Карла Майя (Karl May). В конце сентября 1856 г. Карл Май после выдержанного вступительного экзамена становится студентом учительского института в Вальденбурге. Он избежал, наконец, власти отца, но попал в новые тиски. В институте после поражения революции господствовал уверенный в собственной непогрешимости бессердечный образ мыслей. Реформаторское богатство идей, ориентированное на конкретного человека, построенная на понимании и любви педагогика, представителями которой были Иоганн Песталоцци (1746–1828) и в таком же духе затем Фридрих Фребель (1782–1852) и Фридрих Дистервег (1790–1866), была осуждена. Но было и положительное: Карл Май учился теперь учиться. Его образование имело теперь определенную структуру. Преподавалось изучение Библии и катехизиса, история церкви и церковное пение, игра на скрипке и органе, немецкий язык, педагогика, естествознание и геометрия — сухо, но солидно [9]. «Но при всем этом кое-чего не хватало, и именно того, что во всех религиозных вопросах ставилось во главу угла, а именно не было любви, доброты, смирения, миролюбия. Занятия были холодными, строгими, суровыми. От поэзии не было и следа. Вместо того, чтобы делать счастливыми, вдохновлять, они отталкивали. Часы, которые отводились на религиоведение, были теми часами, где меньше всего можно было согреться. Всегда приносил радость момент, когда стрелка часов достигала двенадцати» [6, с. 95, перевод автора].

Возможно, были семинаристы, которые находили, что все в порядке или которым было все равно, но для Карла учеба в учительском институте была психическим террором. Для него Вальденбург был мукой, тюрьмой. Он был рад, когда начинались

каникулы. Дома было все же лучше, чем за каменными стенами заведения. «Я охотно бы доверился одному из наших учителей, но они все были так недостижимы, так холодны, так недоступны и, прежде всего, я чувствовал, никто из них меня не понял бы; они не были психологами» [6, с. 98, перевод автора].

Теперь представим типичного выпускника учительской семинарии — учителя школы. Едва ли что-то обозначает фигуры учителей в вильгельмовской Германии так представительно, как отрывок из воспоминаний Вили Хааса (Willy Haas): «Хотя это для 1900 года не необычно, я все же хотел бы еще раз подчеркнуть, что все наши учителя гимназии для меня были или гротескные глупцы, или несчастные душевнобольные, или патологические садисты, или все вместе взятое — за небольшим исключением» [цит. по: 10, с. 180–181, перевод автора].

Телесные наказания при всем классе принимались как нечто естественное, причём всеми. Почти садистские наказания относились к установленной педагогической программе учителей. Детям, например, на шею надевались тяжелые деревянные колодки, иногда учеников подвешивали в корзине к потолку классной комнаты у всех на виду. Телесные наказания применялись также к девочкам [12].

Часто жертвами строгой дисциплинаризации и телесных наказаний были как в школе, так и в семье пролетарские дети, большинству из которых приходилось еще и работать для поддержания семьи. Императивный тон общения господствовал там и тут. Но были как исключение из правил всегда также учителя, которые способствовали продвижению одаренных детей независимо от их социального происхождения [1].

«Какими бы низкими ни были цели (восьмилетней) народной школы в содержательном плане, по позиции «дисциплина» от учителей, как и от учеников ожидалось ориентированное на военные образцы совершенство». [Райнер Бёлинг, цит. по: 12, с. 296, перевод автора]. Армия была гордостью нации, и большинство немцев радовалось роскоши униформы, маршевой музыке и сверкающим парадом. Для большинства немцев армия значила блеск, представительство, честь, мощь и надежность для рейха внутри и вне. Воспоминания об ужасах последней немецко-

французской войны давно поблекли — имел значение сейчас только ее гордый результат — объединенный немецкий рейх [2].

Вильгельм II требовал больше физических упражнений, больше немецкой истории и устранения латинских сочинений, так как он хотел видеть молодежь, воспитанную как немцы, а не как греки и римляне [12]. На занятиях по закону божьему должно было прививать нерушимую, безоговорочную приверженность трону. Чтение, кроме предписанных букварей или Библии, объявлялось врагом образования. Что ребенок хотел выучить для жизни, он этого не мог получить в школе. Все желания по изучению того, что было близко жизни, удовлетворялись вне школы [12].

### **Проявления кризиса в системе образования и поиск выхода**

Особенно остро чувствовали неудовлетворенность положением вещей в школе учащиеся старших уровней, гимназисты. Протест нередко выражался самыми крайними мерами. Йорк-Готхард Микс (York-Gothard Mix) [7], ссылаясь на вышедшее в 1911 году эссе Густава Ландауера «Самоубийство молодежи» («Selbstmord der Jugend»), обращает внимание на эту проблему. Ни нужда бедных, ни голод или отсутствие жилья являются таким вызывающим сожаление явлением времени, как все многочисленнее становящиеся гимназисты, которые ищут добровольную смерть. Тревожным и вызывающим озабоченность является, прежде всего, то, что большинство суицидов объясняется не неспособностью удовлетворять требованиям школы, а, скорее, наоборот. Большинство юношей, которые выбрали смерть, были, очевидно, слишком одаренными, слишком индивидуальными и слишком своеобразными для школьной системы, ориентированной на средние запросы. Вместо того, чтобы предоставить им возможность «собственного мышления» или «свободной деятельности», именно их держали запертыми нелепо-жестокими учителя в каторжной тюрьме школы, где «нет ни любви, ни понимания, ни свободы». Эти школьные будни окончательно погубили их дарование и личность [7]. Лишь в одной, являющейся предметом особой гордости, гимназии имени королевы Каролы в Лейпциге совершили самоубийство в 1910—1912 гг. один за другим три самых одаренных ученика старших классов. Хотя ректор гимназии всеми силами старался вызвать

впечатление, что школа к трагическому происшествию не имеет совершенно никакого отношения, истинные причины суицида учеников старших классов Фридриха Хаммера, Вернера Наундорфа и Эриха Пёшмана недолго оставались скрытыми. Из опубликованных через несколько месяцев в «Berliner Tageblatt» Людвигом Гурлиттом писем друзей самоубийц выяснилось не только, что все трое находили школьную действительность невыносимой и враждебной индивидуальности, но и были очевидными полностью независимые от гимназических норм индивидуальные интересы. Увлечение литературой, пристрастие к искусству и политически оппозиционное мышление — это были ключевые слова, которые назвали соученики, когда попытались найти объяснение, почему эти трое, как позднее было сказано в годовом отчете гимназии, «потеряли внутреннее равновесие». Прежде всего Хаммер и Пёшман, которые выявляли явные эстетические наклонности, были, по оценкам их учителей и школьных товарищей, своим интенсивным чтением ориентированы на «другие ценности». Оба, казалось, как писатель Альфред Дёблин формулировал свои собственные школьные впечатления, во время учебы в школе пребывали в совершенно другом мире [7].

Типичная для того времени пропасть между школьным учебным материалом и индивидуальными впечатлениями от чтения подтверждается воспоминаниями о юношеских годах Альфредом Дёблиным и Стефаном Цвейгом. В двух почти одновременно совершенных попытках самоубийства школьников, без провала которых немецкая литература была бы беднее на два значительных имени, обнаруживается связь литературных амбиций и желания добровольного ухода из жизни привлекающим внимание образом у гимназического поколения того времени [11]. Рудольф Дитцен, который позднее назовет себя Ганс Фаллада и который вместо того, чтобы интересоваться средневерхненемецкой грамматикой и содержанием классических драм, как того требовалось в школе, погружался в чтение Флобера, Золя, Сервантеса, Свифта, Диккенса, Достоевского, Толстого, Гофмана, Ницше и др. [7], прямо сталкивался в качестве ученика гимназии имени королевы Каролы с лейпцигской серией самоубийств. После своего вынужденного из-за дисциплинарного конфликта переезда

в Рудольштадт он составил в 1911 г. вместе со школьным другом план двойного самоубийства, который выплывал из частного соревнования по написанию драмы. Первоначально должен был только тот из них умереть, кто напишет более слабую драму (а оставшийся в живых опубликует ее); похоже на то, что обе драмы были одинаково плохи, но Дитцена удалось спасти. Остался в живых и гимназист Георг Хайм (Heum), составивший в 1906 г. прощальное письмо впрок. В обвинительном письме к преподавательскому составу в Берлине день и место самоубийства не названы — для них пропущено место для того, чтобы внести в дальнейшем. Высланному из Берлина 18-летнему ученику старших классов отношения в нойрупинской гимназии, и особенно тирания тамошнего «школьного монарха, прозванного учениками «кровопийцей», кажутся на длительный срок невыносимыми [11]. Это лишь немногие примеры.

Конечно, были самоубийства и в другие времена, но на рубеже XIX — XX вв. статистика королевства Пруссии регистрировала в среднем каждую неделю одно самоубийство школьника. Более трети случаев, по официальным документам, происходило по причине «страха перед наказанием за школьные проступки или из-за недостаточных успехов в школе» [11].

Бесчеловечность воспитательного стиля обесценивает в глазах пишущих тогда о школьном опыте немецкоязычных авторов профессиональный уровень занятий научно, не педагогически, подготовленных учителей полной средней школы, имеющих высшее образование, т. е. «профессоров», что немецким и австрийским гимназиям XIX и раннего XX столетий в свое время за границей приносило большое признание [11].

Более масштабный протест выражало молодое поколение против всей вильгельмовской системы государственного управления и его общества, поверхностности и изворотливости его «официальной» культуры и образа жизни. Многие дети вильгельмовской буржуазии, которая пережила основание рейха и с большой гордостью смотрела на материальные успехи индустриальной Германии, становились социалистами и нигилистами. Они искали новый мир, который ничего не должен был иметь общего с унаследованным старшим поколением. Из многих

группировок, союзов и обществ, имевших часто общим противопоставление вильгельмовскому сословному и классовому обществу, возникло немецкое молодежное движение (Deutsche Jugendbewegung). Наиболее значительными в этом движении были вандерфогель (Wandervogel). Эта организация берет свое начало в 1896 г. из школьной группы гимназии в Штегнице около Берлина. Целью вандерфогель было практиковать во время пеших походов на природу новые формы общения в кругу друзей и искать более простые и естественные формы жизни. В своей одежде они предпочитали свободное, удобное платье в противоположность стесняющей движения жесткой моде времени. В этих формах общения особая роль принадлежала пению. Прежде всего вандерфогель воплощали романтическую жажду приключений.

Но были не только вандерфогель. В 1909 г. ученики старших классов в Гамбурге основали объединение, которое провозгласило отказ от алкоголя и никотина. Из этой группы возникли так называемые академические свободные отряды, которые вносили новые реформистские цели жизни в студенческую среду. Также рабочая молодежь — ученики на производстве и фабричные рабочие — организовывалась в собственное движение. Самоубийство ученика производства было поводом к основанию первого объединения учащихся производства [2].

Во время путешествий в группах, в совместно приобретенной дистанции по отношению к семье и школе можно было приобретать знания и опыт, испробовать новые формы жизни и поведения, высказать протест против стесняющих общественных форм и совместно размышлять о других и лучших формах бытия человека в будущем.

Неопределенное в своей философии, молодежное движение таким образом помогало молодым людям практически: способом совместной жизни, которой оно учило и показывало пример, уходом из большого города и возвратом к природе, протестом против условностей, школьного высокомерия, мещанства. В принципе, это повторение того, что сто лет назад делали буршеншафты, только теперь это была более настойчивая потребность в удовлетворении. Что не смогло дать государство со своими закостенелыми школами и казарменной муштрой, что не смогла дать

экономика в эпоху крупной промышленности, это дала себе молодежь сама на свой страх и риск: добровольная дисциплина, спорт и пешие походы, лагерный костер, старые песни. Немецкая молодежь имела идеалы, которые относились к народу и государству, но которые в современном им обществе могли быть осуществлены только в маленьком молодежном кругу. Отсюда разочарования, позднее также политическое замешательство...

Вместо лагерного костра и старых песен в 1914 г. появились другие песни и другие костры. Немецкая молодежь приветствовала войну. Она нашла в ней исполнение того, что буржуазное общество в мирное время ей дать не могло [5].

Исследование материала позволяет сделать следующие выводы.

Эпоха правления Вильгельма II, в которой рассматриваются проблемы взаимопонимания учителей и учеников, характеризуется резкими контрастами во всех областях жизни Германии, в том числе и в области образования. С одной стороны, наука, образование и исследования высоко ценились в кайзеровской империи, и хотя преподавание велось сухо, оно было солидным; с другой — цели (восьмилетней) народной школы в содержательном плане были низкими, лишь по позиции «дисциплина» от учителей, как и от учеников, требовалось ориентированное на военные образцы совершенство.

Образование, которое должно подразумевать и воспитательный компонент, в лозунге «образование через науку» подразумевало только образование через профессиональное образование, а морально-политическое образование в узком смысле слова и вопрос морально-политической ответственности ученых при этом отходили на задний план. Профессиональный уровень занятий учителей полной средней школы приносил немецким и австрийским гимназиям XIX и раннего XX столетия за границей большое признание, но, получая высшее образование научно, «профессора» не были подготовлены педагогически.

Поэтому школа брала на себя, прежде всего, образование интеллекта. Гимназические учителя отклоняли воспитательные цели и считали своей привилегией только учебные поручения, вместе с тем совершенно не поощрялось чтение по самостоятельному выбору; все, кроме предписанного, объявлялось врагом



образования. Ребенок не мог получить в школе того, что хотел выучить для жизни.

С учениками обходились строго, жестко. Наказания, почти садистские, относились к установленной педагогической программе учителей. Ориентированная на конкретного человека, построенная на понимании и любви педагогика Иоганна Песталотци, Фридриха Фребеля и Фридриха Дистервега не принималась. Основными понятиями воспитания были послушание, дисциплина, повиновение и страх. Учителя были недостижимы, холодны и неприступны, они были воплощением представителя духа времени, чувства долга, дисциплины и послушания как самых главных ценностей. Никто из них, за редким исключением, не мог понять психическое состояние своих учеников.

Неучитывание роли воспитания в обучающем процессе, отсутствие взаимопонимания создавали серьезные проблемы.

Подрастающему поколению, особенно в период зрелости, реальность была невыносимой. Протест нередко принимал форму самоубийства.

Многие молодые люди становились социалистами и нигилистами. Они искали новый мир, который ничего не должен был иметь общего с унаследованным старшим поколением. Около 1900 г. возникли различные молодежные движения. Их целью было практиковать во время пеших походов на природу новые формы общения в кругу друзей и искать более простые и естественные формы жизни.

Неудовлетворенность существующим положением и поиск альтернативы привел к желанному участию в войне, с которой многие не вернулись.

## Литература

1. Berg C. Familie, Kindheit, Jugend // Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. – München: Verlag C. H. Beck, 1991. – Band 12: 1970–1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des ersten Weltkrieges / Hg. Christa Berg. – S. 118–119.

2. *Die deutsche Geschichte*. Vom Siebenjährigen Krieg bis zum Zweiten Weltkrieg. – Kalln: Lingen, 1992. – S. 401–427.

3. *Gyssmann, Wilhelm*. Deutsche Kulturgeschichte im Grundriss. – Max Hueber Verlag, 1993. – S. 97–143.

4. *Herrmann, Ulrich*. «Bildung» in der deutschen Tradition // Die Deutschen in ihrer Welt. Hg.. Paul Mjg, Hans-Joachim Althaus. Berlin, Мнchen, Wien, Зрих: Langenscheidt 1994. – S. 169–190.

5. *Mann, Golo*. Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts Ulm: S. Fischer Verlag, 1989. – S. 481–569.

6. *May, Karl*. Mein Leben und Streben. – New York: Hildesheim, 1982 / Hg. Hainer Plaul. – S. 97–98.

7. *Mix, York-Gothard*. Selbstmord der Jugend. // Germanisch-romanische Monatsschrift. – Neue Folge. Band 44. – Universitätsverlag C. Winter, 1994. – S. 63–76.

8. *Parry, Christoph*. Menschen. Werke. Epochen: Eine Einführung in die deutsche Kulturgeschichte. – Max Hueber Verlag, 1994. – S. 151–159.

9. *Pubertätszeit* und Ausbildung zum Lehrerberuf: Schlimme Erlebnisse und ernste Glaubensprobleme. – <http://karlmay.leo.org/seklit/biographie/62.htm>.

10. *Rudolff H.* Zur Darstellung des Themas Schule und Faschismus in der deutschen Literatur // Horvaths «Jugend ohne Gott»: Suhrkamp Taschenbuch. – Frankfurt: Suhrkamp, 1984. – Band 2027 / Hg. Traugott Kruschke. – S. 180–197.

11. *Sprengel, Peter*. Geschichte der deutschsprachiger Literatur 1900—1918 (Band IX/2) : Von der Jahrhundertwende bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. – Мнchen: C. H. Beck, 2004. – S. 3–9.

12. *Winter, Ingmar*. Der Unterricht war kalt, streng, hart: Das Abbild zeitgenössischer Pädagogik bei Karl May // Jahrbuch der Karl-May-Gesellschaft (Jb-KMG ) 1988. – Husum, 1998. – S. 292–321.

### **2.3. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА**

Говоря о самом Болонском процессе, прежде всего хотелось бы остановиться на политических процессах, происходящих в Европейском Союзе. На сегодняшний день мы наблюдаем постепенное сращивание высших институтов власти государств — членов ЕС с одновременным сохранением местных органов самоуправления и особенностей их работы. Так, уже существует

Европарламент, который со временем начнет устанавливать единую внешнюю и внутреннюю политику ЕС и издавать общие, обязательные для исполнения во всех странах, законы. В 2007 году канцлер Германии Ангела Меркель поддержала идею премьер-министра Великобритании о создании должности Президента объединенной Европы. Для иностранцев, въезжающих на территорию большинства стран ЕС, действует единая, так называемая Шенгенская, виза. В этом Союзе также ходит (за редким исключением) единая европейская валюта — евро. Вполне возможно, что в конечном итоге нынешний ЕС превратится в конфедерацию или федерацию. Кажется логичным, что все процессы объединения не могли не затронуть и такую немаловажную сферу деятельности, как образование. И если Украина ставит перед собой цель войти в ЕС, ей неизбежно придется многое перестраивать, в том числе и образование.

**Основные задачи  
и направления  
требований  
Болонского процесса**

Каковы же основные задачи Болонского процесса, стремящегося подвести под один знаменатель систему вузов в странах Европы? Их можно условно разделить на два направления: приносящие пользу студентам и приносящие пользу вузам. Сразу оговорим, что мы ни в коем случае не предлагаем искусственно разрывать интересы студентов и вуза, поскольку и те, и другие заинтересованы в повышении качества образования и мотивированности участников учебного процесса; вместе с тем нам представляется достаточно удобным разделить положительные стороны Болонского процесса на выгодные непосредственно студентам, с одной стороны, и непосредственно вузам — с другой.

Итак, какие же выгоды сулит студентам объединение вузовских систем в единое целое? Прежде всего, это очевидная мобильность: пожалуй, нет ни одного вуза, в котором бы абсолютно все предметы по какой-либо специальности читались на высочайшем уровне, хотя все вузы к этому стремятся; с другой стороны, программа обучения по одной и той же специальности, помимо общих для всех стран ЕС предметов, неизбежно будет включать дополнительные, обязательные для изучения только в одной конкретной стране, ибо взгляды на обучение переводу или

иностранным языку в различных странах несколько (а иногда значительно) разнятся. Таким образом, при условии признания кредитов, полученных в других вузах или других странах, у студентов появляется уникальная возможность дополнять и расширять свое высшее образование без излишних затрат времени, усилий и финансовых средств.

Второе благо для студентов обусловлено большим количеством предметов «на выбор»: не секрет, что многие украинские студенты буквально задыхаются от обилия курсов, не имеющих непосредственного отношения к выбранной специальности и зачастую дублирующих школьную программу. А, как известно, западные студенты половину предметов выбирают из предложенного списка в зависимости от личных предпочтений или места будущей работы. Это помогает удовлетворить индивидуальные потребности студентов, формирует осознанный подход к обучению, способствует выработке навыков самостоятельного планирования работы. Вместе с тем, поскольку перечень обязательных и факультативных предметов устанавливает вуз, можно не опасаться резкого снижения знаний и умений студентов. Однако здесь возникает достаточно проблематичная для Украины ситуация. Как известно, у нас на факультетах иностранных языков есть такой предмет, как сам иностранный язык. Во время этих занятий студенты учатся *пользоваться* выбранными иностранными языками (обычно двумя-тремя). Соответственно, в расписании появляются такие предметы, как «Грамматика» или «Устная практика»; последний, впрочем, начиная с третьего курса представляет собой гибрид из собственно Speech Practice и British/American Studies (т. е. того, что у нас называется «лингвострановедением»). В Европе все иначе: в частности, в Германии в университете иностранный язык с этой целью не *учат* (learn); его *изучают* (study), т. е. прослушивают ряд теоретических курсов на данном иностранном языке, причем прослушивают «блоками»: не один раз в неделю в течение нескольких семестров, как в Украине, а 3–4 раза в неделю, но в течение одного семестра, что способствует лучшему «вхождению» в материал [5, с. 39]. Кроме того, нормальной считается более узкая специализация. Так, если абитуриент поступает на отделение английского языка и литературы, то курс

литературы, который ведется на английском языке (художественные произведения при этом, *разумеется*, читаются в оригинале), охватывает *только* литературу англоязычных стран (чаще всего — Великобритании и США). Если же вуз предлагает общий курс истории европейской литературы, то в данном случае чтение работ великих писателей не требуется, хотя и не исключается. Стремление украинских вузов буквально напичкать студентов знаниями, дать им навыки работы в любой ситуации и с любыми видами текстов в Европе популярностью не пользуется: там считают, что людей-универсалов в мире слишком мало, чтобы на них ориентировать целые университеты.

С одной стороны, переделать учебные планы инязов по европейскому образцу в этом ключе несложно; с другой — появляется насущная необходимость подготовить огромное количество тестов, на основании которых можно будет рекомендовать абитуриенту ту или иную специализацию (устный перевод или письменный; художественный или технический и т. п.); с третьей стороны, экономическая ситуация в Украине такова, что лишь относительно небольшой процент студентов будет иметь дело только с одним видом перевода. В том, что касается изучения иностранного языка, опять-таки, существует своя специфика: школьная подготовка большинства абитуриентов (которые теоретически должны владеть иностранным языком на уровне Pre-Intermediate и выше) такова, что на первом курсе иняза с основной массой студентов фактически приходится заниматься «ликбезом». Сейчас в школах вводят два обязательных для изучения иностранных языка, но мы не видим причин, по которым школьники смогут хорошо овладеть двумя языками, в то время как сегодня они не могут овладеть даже одним. По этой причине нам кажется маловероятным повальный переход украинских переводческих факультетов на западные нормы с 16 аудиторными часами в неделю. Выходом из такого положения может служить создание таких учебников, которые бы объединяли в себе обучение языку и переводу начиная с первого года обучения [7, с. 195]. На наш взгляд, введение так называемых «выравнивающих» курсов для абитуриентов с низким уровнем базовой языковой подготовки [2] уже *после* прохождения ими вступительных

экзаменов вряд ли будет пользоваться спросом: не желая тратить дополнительное время, такие абитуриенты скорее всего уйдут в другое учебное заведение, в котором требования к поступающим ниже. На сегодняшний день такое «выравнивание» происходит на курсах довузовской подготовки, однако далеко не все желающие поступить в тот или иной вуз по ряду причин посещают такие курсы при университете.

Еще одна проблема, возникающая в связи с необходимостью выбирать предметы из предложенного списка, а не получать «единый пакет» курсов, лежит в менталитете украинских студентов. Опрос, проведенный в сильной группе 3 курса референтов-переводчиков в НУА, дал весьма оригинальные результаты. Так, группа жаловалась на засилье ненужных, по их мнению, предметов; однако, обсуждая систему обучения в Великобритании и США, на вопрос, надо ли переходить на систему выбора курсов, 7 из 15 студентов высказались в пользу украинской системы, аргументируя свое мнение так: «Преподавателям лучше знать, что нужно учить, чтобы стать хорошим переводчиком». Причем эти семеро – круглые отличники. Четверо поддержали западный подход к обучению; еще четверым более или менее все равно.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что для категории сильных или, как принято говорить на Западе, «продвинутых» студентов система «все включено», действующая в вузах Украины на сегодняшний день, чрезвычайно полезна, так как значительно повышает их конкурентоспособность на рынке труда. Однако для остальных (в некоторые годы их количество доходит до 80% от общего числа обучающихся) европейская система небольшого количества предлагаемых курсов, несомненно, окажется лучше, так как им очень тяжело справиться с существующей нагрузкой. В связи с демографической ситуацией в Украине, а также снижением качества школьного образования число таких студентов будет расти, а значит, необходимость пересмотра учебных программ назрела «изнутри».

Для вузов Украины, таким образом, Болонский процесс хотя и принесет много «головной боли», но, тем не менее, поможет справиться с рядом назревающих проблем. В частности, увеличению количества абитуриентов будет способствовать, помимо

снижения нагрузки, и международное признание украинских дипломов, и связанная с этим привлекательность для иностранцев.

**Специфика  
преподавания  
иностранных языков  
в вузах Украины**

Однако процесс перехода на европейские стандарты, в частности кредитно-модульную систему, индивидуализацию обучения и усиление роли самостоятельной работы студентов, при всей их привлекательности, в деле преподавания иностранного языка и перевода в Украине имеет свою специфику.

Прежде всего, что касается КМС и ее преимуществ перед традиционной для нашей страны системой, на которых настаивает ряд авторов [5; 6; 2], хотелось бы оговорить особенности преподавания иностранных языков и перевода, фактически нивелирующие эти преимущества; с другой стороны, можно сказать, что КМС у нас на инязе работает уже давно, только раньше не имела подобного названия.

Во-первых, постулат о том, что студент в течение семестра только слушает лекции, а реально учится только в период сессии, в то время как по КМС он должен учиться весь семестр. Курс иностранного языка, так же как и курс практики перевода, — практический, то есть предполагает активную работу студентов на каждом занятии; программа курса разбита на темы (например, The Present, The Past, The Future — по грамматике; Greetings, Types of Dwelling — по устной практике и т. п.); студент допускается к написанию семестровой контрольной работы только при наличии у него проходного балла по всем темам семестра. Что касается теоретических курсов («Сравнительная стилистика» или «Теория перевода»), то лекции здесь чередуются с семинарами, на каждом из которых студенты должны делать сообщения; если же студент на семинарах не выступал (или вообще не появлялся) — к экзамену он не допускается. Все это стимулирует студентов регулярно посещать занятия и активно участвовать в них.

Во-вторых, постулат о том, что при старой системе индивидуализация обучения невозможна или маловероятна. В связи с практическим характером языковых и переводческих дисциплин преподаватель не может игнорировать психологические

особенности своих студентов: для достижения достаточного уровня результативности преподаватель все время варьирует способы подачи и закрепления материала. Если студент по какой-то причине не может посещать некоторые занятия, в подавляющем большинстве случаев он либо переходит официально на индивидуальный план, либо договаривается с конкретным преподавателем о времени, когда и как можно будет сдавать материал, пройденный группой (не в конце, а в течение семестра).

В-третьих, постулат об активном участии студента в процессе обучения. Рефераты и доклады по теме лекции/семинара, составленные самостоятельно с опорой на научные источники, тренировка навыков научного общения, цивилизованного ведения спора, отстаивание своей позиции — все это уже существует в нынешнем подходе к высшему образованию и стимулирует самостоятельную работу студента в течение всего учебного времени на семинарах и практических занятиях.

**Организация  
самостоятельной  
работы студентов —  
главная проблема  
подготовки  
переводчиков**

Центральным отличием европейской системы от украинской, на наш взгляд, являются не вышеперечисленные пункты, а иное соотношение аудиторных занятий и самостоятельной, творческой работы студентов. Снижение количества аудиторных часов на переводческом факультете возможно либо за счет уменьшения количества часов на практику языка, либо за счет сокращения количества общегуманитарных предметов, либо за счет более узкой специализации по переводу (не «переводчик с такого-то языка на такой-то», а «переводчик научно-технических текстов»). Обусловлено это тем, что на каждый переводческий аспект выделяется обычно одна пара (два часа аудиторных занятий) в неделю, и сокращать часы дальше просто некуда. При этом нельзя не понимать, что увеличение самостоятельной работы возможно *только* при сокращении аудиторной нагрузки, иначе студенты, и так с трудом справляющиеся с учебной, начнут массово отсеиваться из вузов в связи с академзадолженностями.

Следует отметить, что на кафедре теории и практики перевода в НУА самостоятельной работе студентов уделяется первосте-



пенное внимание. Так, на пятом курсе в рамках письменного перевода, который ведет доц. А. А. Кальниченко, на два часа аудиторных занятий в неделю приходится около 12 часов самостоятельной работы дома (это пред-переводческий анализ текста и собственно перевод, который включает также обращение к разнообразной справочной литературе). Занятия носят дискуссионный характер: студенты обсуждают варианты перевода, а преподаватель ненавязчиво подводит их к наилучшему варианту (часто таких лучших вариантов бывает несколько, что позволяет студентам чувствовать себя свободно в плюралистическом мире и расширяет горизонты их воображения). К экзамену студенты допускаются лишь при условии перевода и проверки в аудитории всех текстов, пройденных в течение семестра.

Курс «История переводоведения», также читаемый на пятом году обучения, состоит из лекций, на которых дается общий обзор той или иной школы теории перевода; семинаров, где студенты делают доклады о представителях соответствующей школы и ведут дискуссию; и рефератов по персоналиям, «не вошедшим» в лекцию или семинар.

Устный последовательный перевод ведется таким образом, чтобы максимально приблизить его к требованиям Болонского процесса: во время аудиторного занятия (один раз в неделю) студенты старших курсов развивают навыки и умения, полученные в результате работы дома, и корректируют ошибки. Однако хочется отметить, что самостоятельная работа дома, при отсутствии проверки конкретных упражнений из учебника в классе, остается чуждой основной массе студентов: при ознакомлении с распределением часов студенты приходят в ужас, узнав, что на два часа аудиторной работы по данному аспекту приходится до 12 часов самостоятельной работы дома; и, судя по не очень хорошим результатам, у большинства не находится времени для тщательной тренировки навыков устного последовательного перевода. Это еще в большей степени касается такого типа работы, как перевод иностранного текста с листа и связано, помимо прочего, с отсутствием свободного доступа к системе Интернет (подключенных ко всемирной паутине машин в университете во много раз меньше, чем студентов).

Однако основная причина «непопулярности» самостоятельной работы и сокращения аудиторных занятий связана, на наш взгляд, с психологическими трудностями. Студенты не понимают важности выработки навыков поиска и обработки информации, того факта, что «готовые» знания, полученные от преподавателя на лекции или практическом занятии, усваиваются гораздо хуже, чем те же знания, добытые самостоятельно. Более того, получив задание для индивидуальной работы, некоторые студенты тратят много времени и сил на то, чтобы найти аналогичное, но уже выполненное задание и сдать его в качестве своего. Особенно часто этим грешат студенты, у которых есть свободный доступ к Интернет.

В связи с этим возникает насущная необходимость предоставить преподавателям возможность работы с Интернет – как для рекомендации сайтов при составлении списка литературы к индивидуальным заданиям по научной или околонуучной проблематике, так и для контроля корректного пользования сетью. «Я слишком хорошо знаю ваш уровень, чтобы поверить, будто вы это сами написали; скорее всего, вы взяли реферат из Интернет», – это ведь не аргумент при отказе поставить балл за сданную работу. Необходимо назвать адрес сайта, с которого было «скачано» готовое исследование по заданной теме. Без возможности полноценной работы в сети преподаватель просто не сможет проверить авторство реферата или курсовой. Кроме того, Болонский процесс подразумевает активное сотрудничество университетов разных стран; осуществляется оно наиболее эффективно через Интернет; оттуда же, как правило, черпается информация о семинарах, курсах повышения квалификации, конференциях и т. д., что особенно актуально для преподавания перевода и смежных с ним дисциплин в связи с возросшей популярностью переводческой тематики.

Самостоятельная работа по курсу иностранного языка на инязе с учетом регулярных и частых аудиторных занятий вполне достаточна, чтобы не сказать более: студенты дома работают с учебными текстами (читают, переводят, составляют план и т. п.), отрабатывают употребление грамматических правил, готовят доклады для дискуссий; однако все эти задания преподаватель

должен проверить и прокомментировать, чтобы избежать закрепления ошибок в использовании иностранного языка. Постоянные встречи на занятии с группой, возможность сравнить свой уровень владения языком с уровнем коллег, пообщаться на изучаемом языке — значимость всего этого трудно переоценить. А учитывая общий низкий уровень самоорганизации и самоконтроля (домашние задания, вне зависимости от их объема и сложности, делаются, как правило, вечером накануне аудиторного занятия), в случае сокращения количества аудиторных часов на практику языка и перевода можно с уверенностью предсказать падение уровня владения иностранным языком и навыками перевода.

Частые занятия при участии группы и преподавателя способствуют, таким образом, формированию у студентов навыков постоянной работы с языком, развивают коммуникативные способности, позволяют им вовремя закрепить полученные знания и исправить ошибки, не допустив их забывания.

Подводя итог всему сказанному выше, хочется отметить некоторые моменты. Первое — положительные стороны Болонского процесса: он дает возможность студентам получать высшее образование по одной специальности последовательно в нескольких университетах, обеспечивая им мобильность. Международное признание кредитов и дипломов облегчает трудоустройство в любой европейской стране. Вузы же смогут принимать большее количество студентов из-за рубежа.

Второе — спорные вопросы для украинских вузов: вузы будут вынуждены либо отказываться от традиции предоставлять не только профессиональное, но и широкое общегуманитарное образование; либо деление курсов на обязательные и по выбору будет осуществлено чисто формально: количество обязательных для изучения предметов останется прежним, но к ним еще добавятся факультативные. Сокращение количества аудиторных часов может пойти (в том числе) и за счет профильных, практических курсов иностранного языка и перевода и таким образом привести к появлению выпускников с хорошим кругозором, но плохим уровнем собственно профессиональной подготовки.

Третье — изменения, прекрасные в теории, но малоосуществимые на практике в связи с особенностями украинского

менталитета: увеличение самостоятельности подготовки должно, по идее, стимулировать интерес к познанию, сформировать навыки самоорганизации и самоконтроля; однако в реальности это, скорее всего, приведет к снижению уровня владения иностранным языком и навыками перевода, увеличит количество студентов с академзадолженностями.

Таким образом, для того чтобы сделать возможным свое участие во всевропейской системе образования, украинским вузам придется решить для себя два основных вопроса: за счет чего сокращать количество аудиторных часов и по какому принципу делить предметы на обязательные и выбираемые, чтобы эти изменения не стали пустой формальностью.

## Литература

1. *Адаптація університетської освіти до вимог Болонського процесу: Інформаційно-аналітичні матеріали / Укл.: Холін Ю. В., Маркова Т. О. – Х.: Вид-во ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2004. – Вип. 1. – 56 с.*

2. *Дмитренко Р. І. Шляхи покращення викладання іноземних мов у вищій школі у світлі загальноєвропейських рекомендацій / Р. І. Дмитренко, В. І. Шепелява // Германістика в Україні та за кордоном. Стан і перспективи. Матеріали Міжнар. наук. конф. – К.: ВПЦ КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 2006. – С. 26–29.*

3. *Іваницька Н. Б. Модульно-рейтингове структурування змісту навчання іноземної мови на першому курсі економічного вузу / Н. Б. Іваницька // Зб. доповідей Міжвузів. наук.-практ. конф. – Вінниця: Вид-во ВДПУ, 2000. – С. 52–55.*

4. *Костюк А. Українська система вищої освіти і вимоги Болонського процесу / А. Костюк // Філологічні студії: Зб. наук. статей. – Вінниця: Вид-во ВДПУ, 2005. – Вип. 3. – С. 247–249.*

5. *Огуй О. Д. Викладання лексикології німецької мови в руслі Болонського процесу / О. Д. Огуй // Германістика в Україні та за кордоном. Стан і перспективи. Матеріали Міжнар. наук. конф. – К.: ВПЦ КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 2006. – С. 38–50.*

6. *Подольняк С. Проблеми комплексного використання модульно-рейтингової системи у вищих навчальних закладах освіти / С. Подольняк // Вісник ВДПУ. – Вінниця: Вид-во ВДПУ, 1999. – № 1. – С. 25–31.*

7. *Черноватий Л. М. Проблематика досліджень у галузі методики навчання перекладу як спеціальності / Л. М. Черноватий // Вісник ХНУ*

№ 635. Проблеми перекладу та іншомовної комунікації. — Х.: Константа, 2004. — Сер. Романо-герм. філол. — С. 192–197.

8. *Черноватий Л. М.* Психологічні аспекти підготовки майбутніх перекладачів / Л. М. Черноватий // Вісник ХНУ № 611. Проблеми перекладу та іншомовної комунікації. — Х.: Константа, 2003. — Сер. Романо-герм. філол. — С. 224–227.

## **2.4. РЕГИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДИНАМИЧЕСКИ РАЗВИВАЮЩЕМСЯ ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ: КОНФЛИКТ ИЛИ ИНТЕГРАЦИЯ**

В социальных науках все шире признается, что современный мир переживает новую великую трансформацию, развертывающуюся одновременно во многих измерениях (экономическом, политическом, геополитическом, технологическом, социальном и культурном). Эту трансформацию связывают с интенсификацией в конце XX века процессов глобализации, ведущих к образованию единого целостного мирового пространства. Соответственно, подвергаются коренному переосмыслению и трансформации господствующая общественно-политическая модель развития общества, технологии его управления. И, как свидетельствует практика, современное межгосударственное содружество базируется, прежде всего, на региональной составляющей.

**Регионализация образования как отклик на процессы глобализации** Интерес к проблемам образования во многом определен переходом цивилизации к новому этапу своего развития. Мир в начале III тысячелетия переживает сложную трансформацию, которая переводит человечество на новый этап развития. Важнейшими характеристиками общества на этом этапе являются:

- одновременное нарастание тенденций регионализации и глобализации в эколого-технологических и социально-экономических отношениях. Процесс глобального развития в мире определяется сегодня двумя основными факторами: тенденцией к размежеванию (в основном, по этно-национальному принципу, и, как следствие, эта тенденция имеет внутривнутригосударственный

характер); тенденция к интеграции (имеет, в основном, межгосударственный характер) [11]. Есть ряд путей сближения этого амбивалентного процесса — именно этим вопросам и посвящена данная работа:

- ускорение темпов изменений и кардинальные ценностные сдвиги в экономике, науке и культуре, приоритетное развитие высоких технологий;

- усиление открытости, укрепление социальных институтов и горизонтальных структур интеграции гражданского общества.

Чуткая к эмпирическим обобщениям социологическая теория второй половины XX в. откликнулась на обозначенные тенденции концепциями глобализации [13]. В их основе лежит дихотомическая типология социальной организации: локальная и глобальная. В рамках этой типологии общественными изменениями могут быть лишь процессы смены социальной организации одного типа организацией другого типа. Один из основоположников теории глобализации в социологии Р. Робертсон определил глобализацию как серию эмпирически фиксируемых изменений, разнородных, но объединяемых логикой превращения мира в единое целое [15]. Во всех процессах им выявляются два аспекта: глобальная институционализация жизненного мира и локализация глобальности. Логическая структура теории глобализации, основу которой образует дихотомическая типология социальной организации «локальная/глобальная», идеально «работает» на материале XX в., когда резкая смена параметров, характеризующих международные, межкультурные контакты, позволяет трактовать общественные изменения как переход от социальной организации, замкнутой на локальном (региональном, национальном) уровне, к открытой, преодолевающей национальную ограниченность социальной организации. Но глобализационная модель общественных изменений плохо «срабатывает» на материале прежних эпох и обещает затруднения уже в недалеком будущем.

Особенности глобализации в том виде, в каком она сейчас осуществляется, как реальность в нынешнем варианте состоит в том, что она менее всего представляет собой процесс естественный, объективный и эволюционный. В главном и основном глобализация, которую наблюдаем, — это сознательная стратегия [3].

Глобальная институционализация жизненного мира явно толкуется как организация повседневных локальных взаимодействий и социализации индивидуального поведения непосредственным (минуя национально-государственный уровень) воздействием макроструктур мирового порядка. Макроструктурирование мирового порядка (системы взаимозависимости обществ, существующих в рамках национальных государств) происходит, по мысли Робертсона, под действием трех факторов: экспансия капитализма, западный империализм, развитие глобальной системы mass-media. Для жизненного мира индивидов и локальных сообществ совокупное действие трех факторов оборачивается экспансией «общечеловеческих ценностей», распространением стандартных образов, эстетических и поведенческих образцов глобальными сетями СМИ и ТНК.

Глобализация как порождение либерализма стала катализатором процесса всеобщей коммерциализации и внедрения логики конкурентной борьбы и рынка в такие сферы, как культура, образование, здравоохранение, социальные услуги, т. е. в те сферы, которые еще до недавнего времени рассматривались как «общественное благо».

Глобализация, понимаемая как усиление взаимозависимости между экономикой, культурой, институтами и национальными государствами, сегодня оказывает самое непосредственное воздействие на сферу образования. Как Новое время вызвало к жизни потребность в знаниях, образовании и породило эпоху Просвещения, так и процесс глобализации на рубеже XX и XXI веков дает импульс к созданию новой образовательной парадигмы.

Как пишет американский исследователь М. У. Эппл в своей работе «Глобализация и образование: критическая перспектива», под лозунгами глобализации идет «консервативная реставрация», в ходе которой устанавливаются жесткие связи между образованием и международной экономикой. В результате демократия не является политической идеей, а трансформируется в определенное экономическое понятие. «Образование в новой системе рассматривается как еще один товар в одном ряду с хлебом, телевизором и машиной», а демократия становится элементом экономической практики поведения потребителя.

Проблемы глобализации и социальной институционализации обнаружили в начале 70-х годов XX века. Эти тенденции отразили движение современного общества к информационному и открытому. В это время явно обозначились основные факторы мирового кризиса в сфере высшего образования: неспособность обеспечить всем желающим возможность получить необходимое им образование (территориальность); отставание получаемых знаний от уровня развития информатизации и технологизации (консерватизм); специфичность образования, получаемого в отдельном учебном заведении (локальность); не все специальности могут быть предоставлены желающим обучаться на отдельной территории региональными вузами (ограниченность).

Попыткой придать глобализации образования европейское звучание стало принятие в мае 1998 г. министрами образования Франции, Германии, Великобритании и Италии «Совместной декларации о гармонизации системы европейского высшего образования», получившей название «Сорбоннской», в которой участники призвали все европейские страны способствовать созданию общего «европейского пространства высшего образования». Развивая эту декларацию, в июне 1999 г. 30 европейских стран подписали Болонскую декларацию, один из пунктов которой гласит: «Мы должны с особым вниманием контролировать повышение конкурентоспособности европейской системы высшего образования в мире. Жизнеспособность и эффективность любой цивилизации измеряются в действительности привлекательностью ее культурных ценностей. Мы должны быть уверены, что европейская система высшего образования обладает в мире той степенью привлекательности, которая соответствует значимости наших выдающихся культурных и научных традиций» [2]. Декларация содержит программу мер по формированию европейской зоны высшего образования и содействию распространению европейской системы в мире.

Отношение европейцев к глобализации в области образования достаточно емко выразил бывший министр образования Франции К. Аллегр, заявивший во время Ванкуверского салона: «...не следует возводить искусственных линий Мажино, чтобы противостоять технологическому развитию мира, но и не надо принимать



безраздельно логику либерального развития. Необходимо найти свой путь адаптации к требованиям современного мира».

Второй аспект в схеме Робертсона — локализация глобальности (глокальность) — призван отразить тенденцию осуществления глобального (системы международных отношений) через локальное, то есть через превращение взаимодействия с представителями иных культур в рутинную практику, в часть повседневной жизни, через включение в повседневную.

Концепция регионального отклика на процессы глобализации исходит из того, что в мире возникли вопросы и проблемы, которые ни одна страна и народ не могут решить автономно, изолированно и безотносительно друг к другу. Произошло такое уплотнение, сжатие мирового пространства и времени, что привычные, накатанные технологии взаимодействия и сотрудничества стран и народов уже не дают ожидаемого результата и эффекта. С другой стороны, в настоящее время в глобализации вперед слишком вырвались экономическая и финансовая сферы, сформировав тем самым ее уродливую модель. Если в ближайшем будущем не произойдет столь же бурного развития духовной, культурной и политической сфер, то гармоничной взаимодополнительной планетарной системы не возникнет, а человечество ждет серия катастроф и деградация. Таким образом, следует развивать концепции, в которых сочетаются процессы глобального и локального развития, таких как глокализация и регионализация. Глокализация соответствует сценарию «децентрализованного и справедливого мира», сочетая в себе процессы модернизации локальных культур с достижениями формирующейся глобальной мультикультурной цивилизации. Модели глокализации еще только разрабатываются, опираясь на сетевые формы самоорганизации и межкультурной коммуникации.

Концепция регионального отклика на процессы глобализации содержит следующие основные положения.

1. В современных условиях региональный отклик не может замыкаться в пределах каких-то исключительно региональных проблем и задач. Региональный отклик предполагает влияние на всю формирующуюся планетарную систему. Однако для того чтобы это произошло и такой отклик был способен изменять

ориентиры всей структуры глобализационного развития, необходимо выявить оптимальные способы (механизмы) этого взаимодействия. В настоящее время в ведущих странах мира начинают формироваться подходы, рассматривающие глобализацию в плане этики, формирующие каталитические механизмы воздействия на всю совокупность глобализационных процессов.

2. Процессы глобализации в настоящее время рассматриваются на трех уровнях: микро-, мезо- и макро-. Именно мезоуровень сегодня становится наиболее важным для цивилизации и индивидов, поскольку связывает человеческое и общественное измерения. Именно на мезоуровне во взаимодействие вступают современная жизнь, глобализационные проекты, существующие традиции, происходит корреляция личностных и общепланетарных ценностей.

3. Любым коммуникационным процессам должна предшествовать самоидентификация природных и общественных систем. Один из наиболее важных типов такой самоидентификации заключается в формировании светского (культурного) аскетизма, представляющего собой связанное состояние для духовности, информации, интеллекта. Состояние, соответствующее аскетизму, является ядром любой культуры, и если начинать диалоги между различными культурами, отдельными личностями, индивидами от таких ядер, то они будут наиболее эффективными, соответствуя основным природным ритмам.

Таким образом, без надежного регионального фундамента и соответствующей государственной политики в сфере развития регионов получается парадоксальная ситуация: дальнейший экономический рост становится социально затратным, поскольку он достигается только за счет экстенсивных факторов, вызывая очень опасные структурные деформации. На современном этапе практически все развитые страны пытаются создать такие условия для развития регионов, которые бы дали им возможность полностью реализовать свой потенциал, максимально увеличить вклад в национальную экономику, получать конкурентные преимущества на мировом уровне. Именно в таком контексте можно рассматривать тенденции развития общества и государств в начале XXI века.

Повышенный интерес к глокальным проблемам образования определяется и характером новой геополитической ситуации в мире. Территории отныне отличаются друг от друга не историко-хронологической «развитостью» или «отсталостью» по воображаемой модернизационной шкале, а своими неповторимыми рисунками того, как в них переплетаются включение в глобальные потоки и следование местным культурным традициям, социальным устоям. По глокальному критерию различаются страны, города, регионы, организации и отдельные индивиды. Конечно же, можно говорить о неравномерности их развития по отношению друг к другу и неравнозначности их статусов, но такое сравнение сегодня уже не образует символического капитала и вряд ли может использоваться солидаристически – в политическом ли смысле, или при формировании новых идеологий развития.

Идентичность места сегодня скорее детерминирована глокально, то есть структурирована пространственно, нежели predeterminedена логикой символического времени. Глокализация, однако, не означает буквальную реставрацию прежних местных особенностей «доглобальной эпохи». Она выводит эти особенности из-под опеки национальных государств напрямую в глобальный мир. «Новый регионализм», все более стирающий государственные границы, развивается одновременно на макро- и микрорегиональном уровнях. Его глубоко анализирует японский экономист Кеничи Омаэ в книге с весьма говорящим названием: «Конец национального государства. Подъем региональных экономик» [14]. Там описывается становление и развитие на многих континентах особых экономических зон, объединяющих регионы, юридически принадлежащие разным государствам, но практически гораздо сильнее связанные между собой. Автор обращает особое внимание на бурно развивающееся пространство Юго-Восточной Азии, однако и в «старой Европе» этот процесс становится все более наглядным и даже доминирующим. Таким образом, дабы не раствориться в потоке глобальной, усредненной масс-культуры, каждый регион просто вынужден создавать свой уникальный брэнд, узнаваемый в мировом контексте. Развивается и логично дополняет этот процесс система еврорегионов – культурно близких территорий на границах двух или нескольких государств,

специфика существования которых постепенно приводит к их юридической экстерриториальности, т. е. независимости от той или иной «метрополии» с ее централизованным бюрократическим аппаратом.

Этот процесс вполне соответствует «духу постмодерна» с его особым вниманием к междисциплинарным пространствам. Кроме того, в сетевом информационном обществе географические расстояния окончательно утрачивают какое бы то ни было значение для интенсивности взаимодействий. Среди мировых антиглобалистских движений также все больше становится открывателей новых, трансрегиональных пространств.

Необходимость реализации региональной политики на государственном уровне впервые провозглашается в Великобритании, где в 1928 г. создали специальное ведомство, главной задачей которого стало устранение серьезных дисбалансов в социально-экономических уровнях регионов [7]. Примерно в это же время в Европе получают развитие теории, вызванные появлением кооперативов и общин свободных производителей в тех или иных регионах, а также разворачивается работа географических и социологических школ, исследующих традиционные хозяйственные уклады, возникает концепция города-сада. В начале 20-х годов прошлого столетия подобные разработки проводились и в СССР (как известно, программа ГОЭЛРО, кроме электрификации, в окончательных вариантах включала концепцию создания «цветущих» территориальных коммун). В США возникает ассоциация регионального планирования. Полученные разработки закладываются в основу работы американского национального Бюро планирования, созданного Т. Рузвельтом в 1934 г., а потом — в фундамент программы развития долины реки Теннесси и проекта создания зеленого пояса вокруг новых городов [9]. Однако в то время появление новых теоретических моделей и даже реализация проектов регионального развития на новых принципах имели локальный характер и не обусловили масштабного переустройства хозяйственно-экономической системы стран или регионов.

С середины 90-х годов XX века в Европе сформировалось новое понимание сущности регионального развития как оптимального

использования внутреннего потенциала регионов. Регион рассматривается как фактор глобального развития, как новая административная единица в свете субсидиарности, как элемент утверждения новых форм самостоятельности региональных образований [10].

В конце 90-х годов прошлого столетия в современном мире вновь неожиданно остро возникает вопрос о сущности и границах государственного суверенитета. По мнению А. Левинтова [9], регионализация – процесс планетарный, который особенно интенсифицировался в конце XX в. По своему значению он равномасштабен таким современным процессам, как постиндустриализация, формирование коммуникативного общества и дезурбанизация. Не случайно в научных кругах так широко комментировали обстоятельства, связанные с 350-летием Вестфальского мира, положившего начало процессу секуляризации суверенитета. Однако распад биополярной системы мира вызвал существенные изменения в параметрах общеевропейского развития. Проблема суверенитета превратилась в предмет обсуждения не только на государственном уровне, а и на уровне региональных образований. Регионализм стали воспринимать как технологию движения или развития от однополярного мироустройства к биполярному, а затем и к полиполярному. В это время актуализировалась концепция понимания региональной стратегии управления как технологии, позволяющей выискивать наиболее перспективные полюсы роста с позиций устойчивого развития.

Таким образом, шел процесс формирования практики, а затем и новой теоретической парадигмы, сущностные характеристики которой одновременно отражали и конструировали новые социально-экономические, политические, духовные и другие реальности. Речь идет о повышении роли регионов в архитектонике Европейского континента и общеевропейском сотрудничестве, которое прежде тормозилось жестким противостоянием двух систем.

Сегодня многие страны включены в процесс регионализации. Наряду с уже сложившимися центрами модернизации (США, Западная Европа и Япония) можно выделить и новые региональные пространства: постсоветское (СНГ), восточно-европейское,

азиатско-тихоокеанское и т. д. Субъектами всех этих процессов стали как субнациональные регионы, узаконенные административно-территориальным делением многих стран (департаменты Франции, федеральные земли в Германии, области в Италии, графства в Великобритании, фюльке в Норвегии, кантоны в Швейцарии и пр.), так и регионы, образующиеся в результате трансграничного сотрудничества. Таким образом, несмотря на процессы интеграции, Европа останется, прежде всего, «Европой регионов». Вследствие этого в Европе XXI века одной из значимых тенденций можно назвать регионализацию. Взаимозависимость современного мира обусловила высокую степень общности этого процесса как для Западной, Центральной и Восточной Европы, так и для Украины.

С другой стороны, все очевиднее неоднозначность происходящих на Европейском континенте процессов регионализации. Так, каждый отдельный европейский регион по-своему реагирует на вызовы времени, что обусловлено национальными, культурными, историческими, геополитическими, правовыми, социальными и экономическими особенностями. Рыночные реформы проходят при значительных различиях: регионы в разной степени обеспечены природными ресурсами, сильно отличаются друг от друга климатическими условиями, демографическими процессами, экономическим и научно-техническим потенциалом, национально-культурными традициями и т. д. Это, с одной стороны, выявило необходимость обобщения и развития теории регионалистики, а с другой — обусловило появление регионов как специфических социальных систем.

Тенденция регионализации проявляет себя и в Украине, которая только еще превращается в «Украину регионов». Так, до последнего времени понятия «регион» и «регионализм» были малоизвестны в нашей стране и практически не применялись. Речь идет не об отсутствии традиций регионализма в Украине, а о недостаточном развитии методов комплексного междисциплинарного подхода, в результате которого в Западной Европе и США эта наука приобрела статус самостоятельной дисциплины со своим предметом, методом и системой знаний. Сегодня в Украине социология регионов воспринимается как специальная социо-

логическая дисциплина, которая изучает пространственные локализации общественных практик и возникновение в этих процессах территориальных сообществ [3]. Она призвана также описывать теоретические модели региональных систем, выяснив их роль в процессе формирования и развития примордиальных и субъективных факторов. При этом региональные границы — границы понимания самой дефиниции «регион», ее основных характеристик и деятельности, связанной с освоением подобной практики (прежде всего управления), пока расплывчаты, неустойчивы, диффузны, подвижны.

В Украине региональный вопрос весьма специфичен: он вбирает в себя исторические особенности развития государства, масштабность и разноплановость региональных различий и трудности переходного периода современного украинского общества. Можно сказать, что ключевым фактором регионализации Украины исторически стала полиэтничность. Еще одним фактором, который генерирует регионализм, является ментально-политическая неоднородность Украины. Продолжительное вхождение отдельных частей территории Украины в состав разных стран сформировало определенные языковые, культурные, религиозные различия между регионами Украины, расхождения в мировоззрении и ментальности населения [6]. В разных частях Украины возникают региональные центры, такие как Киев, Харьков, Днепропетровск, Львов, Одесса, Крым и некоторые другие, происходит территориальное перераспределение экономического потенциала — сосредоточение его в наиболее сильных регионах. По результатам 2001–2003 гг., в шести регионах (Донецкой, Днепропетровской, Луганской, Запорожской, Харьковской областях и городе Киеве) было сосредоточено 48,4% основных средств страны, 52,5% производства валовой добавочной стоимости, 62,5% производства промышленной продукции, 48,5% объема инвестиций в основной капитал [10]. Процессы и результаты трансформаций и реформирования в Украине привели к тому, что в ней островки постиндустриализма (региональные модернизационные центры) соседствуют с зонами, так или иначе не ощутившими в полной мере воздействия цивилизационных трансформаций; индустриально развитые регионы перемежаются

с пространствами малорентабельного сельскохозяйственного производства; сталкиваются интересы Центра и регионов, а также Севера и Юга, Запада и Востока; на некоторых пространствах осуществляется взаимодействие христианских и мусульманской культур. Иными словами, на территории страны нашли отражение основные острейшие проблемы современного мира. К тому же перманентные трансформации, разнообразие, изменчивость как неизбежные спутники «открывающейся» системы в пространстве рынка создают многочисленные диспропорции, способные породить или уже породившие деструктивные процессы в регионах (например, социальная анемия, изменения в распределении социальных статусов групп и отдельных индивидов, отставание в развитии культуры элит, их неадекватность целому ряду процессов и состояний в региональном сообществе, подрыв традиционной аксеологической модели).

Таким образом, необходимым компонентом реформ в Украине является определенная свобода для регионов с целью создания конкуренции между ними, что должно дать толчок их дальнейшему развитию и страны в целом. Соответственно, стратегическое задание разработать новый формат регулирования регионального развития требует учитывать весь комплекс факторов регионализации, всестороннего анализа исторической специфики и современного состояния.

**Региональная модель образования: структура, принципы и перспективы развития**

Необходимость решения большинства экономических и социальных вопросов на региональном уровне предполагает более эффективное использование демографического и интеллектуального потенциала территорий, разработку специальных целевых проектов подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов, включающих в себя изучение возможностей и предпосылок развития образования в регионе в условиях экономического и политического реформирования общества. В такой работе важно учитывать опыт и перспективы деятельности образования как одного из факторов социально-политической стабильности, территориальной целостности и устойчивого экономического развития региона. Можно



утверждать, что в современных условиях регионализация образования является объективным процессом, в основе которого лежат такие факторы:

- новое разделение функций и полномочий государственных и региональных органов управления, законодательной и исполнительной властей;
- снижение учебной миграции молодежи, повышение привлекательности для молодежи рынка труда по месту жительства;
- существенное сокращение возможностей финансирования образования из государственного бюджета и фактический переход к многоканальному финансированию учебных заведений;
- возрастание технических возможностей для использования дистантных форм образования, в том числе и образовательного потенциала крупных вузовских центров;
- неполное использование образовательного потенциала столичных учебных заведений и их готовность оказывать всестороннюю научную, методическую, кадровую и иную помощь региональным.

Целью образования в регионе как социальной системы может быть выработка позиций по векторам формирования управленческих принципов в дихотомии внешних и внутренних интересов и соотнесение интересов государства и ожиданий общества в системе управления как основе определения содержания и реализации ее миссии в регионе [12].

Политика регионализации, разделение полномочий и ответственности за состояние образования между центром и регионами позволили сделать лишь первые шаги по его реформированию и развитию, в большей мере привязать учебную и научно-исследовательскую работу к реальным потребностям регионального сообщества, найти дополнительные источники финансирования их деятельности.

Однако политические и законодательные разграничения полномочий между центром и регионами пока еще не отрегулированы с финансовыми, налоговыми и другими мерами, которые только и могут наполнить выработанные конструкции новых отношений между центром и регионами. В проведении новой региональной политики надо быть реалистами. Именно источ-

ники и объекты финансирования образования — тот оптимальный уровень централизации и децентрализации управления, на котором следует остановиться в регионализации высшего образования. Это, пожалуй, один из самых главных вопросов в стратегии реформирования отечественного образования. Именно поэтому под региональным управлением образованием понимается целенаправленный организованный процесс, основанный на взаимодействии всех субъектов образования региона, состоящий в неразрывности прямого и обратного воздействия со средой и направленный на формирование единого образовательного пространства, обеспечивающий высокоэффективную систему услуг и условий, отвечающий потребностям всех слоев и групп населения, превращающий образование в развивающую и развивающуюся систему, способную обеспечить развитие и воспитание личности с учетом общечеловеческих ценностей и ценностей национальной культуры.

Одна из главных особенностей управления региональной системой образования на современном этапе заключается в том, что оно реализуется в специфических условиях ломки, перехода от одних форм организации и жизнедеятельности образовательных учреждений к другим, что вытекает из сущности нового социально-экономического строя. Интенсивный процесс перехода образования в режим развития потребовал перестройки управления региональной системой образования. А это означает, что сама система управления образованием предполагает свою особую структурно-функциональную организацию, действующую в рамках единой стратегии управления целостной системой развивающегося образования Украины в целом и региона в частности. Данные особенности указывают на необходимость пересмотра (осмысления) существующей практики традиционной организационной структуры управления региональной системой образования и формирования ее новой модели. При построении модели управления региональной системой образования нами был взят за основу научный метод проектирования, позволяющий учесть опыт развития управления в прошлом и прогнозировать структуру, функции, наиболее существенные черты исследуемого объекта.

В свою очередь, образовательная политика региона — стратегия

сохранения единого образовательного пространства, нацеленная на организацию академической мобильности студентов, системы переподготовки вузовских преподавателей и специалистов, деятельности совместных центров дополнительного образования. Она должна стать основой прогресса общества, залогом обеспечения роста культуры, образованности, укрепления научно-исследовательской базы, хозяйственного подъема. Государственная политика в сфере образования и науки региона должна служить сохранению и укреплению единого образовательного пространства; созданию условий для сохранения и развития имеющегося в регионе образовательного и научного потенциала; усилению академической мобильности студентов вузов.

Новая региональная политика в области образования должна строиться так, чтобы обеспечивать, с одной стороны, сохранение как одной из самых больших отечественных культурных ценностей единого общенационального образовательного пространства, а с другой — эффективность и конкурентоспособность региональных научно-образовательных систем в плане качественной подготовки специалистов, переподготовки и повышения квалификации кадров, реализации необходимых научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок.

Продуктивным к определению эффективности управления является подход Г. Г. Габдуллина, который связывает эффективность управления с достижением нужного, полезного результата. Отсюда повышение эффективности регионального управления образованием мы связываем:

а) с разработкой новой организационно-динамической модели управления, которая соответствует новым целям и задачам управления, связанным с обеспечением социальной функции образования;

б) с равноправными и взаимосвязанными принципами, методами и функциями управления;

в) с разработкой и созданием комплекса социально-педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности управления.

Под эффективностью регионального управления образованием подразумевается успешность выполнения первоочередных

задач, каждая из которых связана с обеспечением социальной функции образования:

- формированием единого образовательного пространства, обеспечивающего высокоэффективную систему услуг и условий, отвечающих образовательным потребностям всех слоев и групп населения;

- формированием практики социализации и воспитания подрастающего поколения с учетом общечеловеческих ценностей национальной культуры;

- превращением образования в развивающую и развивающуюся систему, способную обеспечить развитие личности.

Именно решение вопросов повышения качества образования в регионе и для региона способно оказывать благотворное воздействие на социальную ситуацию в целом. Реформирование и развитие сфер просвещения, образования, науки, культуры является мощным фактором экономического подъема и позволит создать социальную базу для нового этапа реформ. Таким образом, согласование социально-образовательных интересов регионов представляет сегодня кардинальную проблему развития Украины.

Разумеется, новая региональная политика не могла сложиться на пустом месте, без научной проработки концепций реформирования региональных систем образования, основных принципов их взаимодействия в едином образовательном пространстве страны.

Для формирования единого образовательного пространства региона необходимо:

- привести в действие положения Закона об образовании, Декларации прав человека и Международной конвенции о правах ребенка. Основная цель образовательной политики – определение стратегии создания такого образовательного пространства, которое выполняло бы функции социальной защиты учащихся, создания в регионе культуросообразной среды, способствующей самореализации, самоопределению и адаптации личности в изменяющейся социокультурной среде региона;

- концептуализировать образовательную деятельность на основе общих ценностей, целей, типов образования и свободы

выбора средств и способов их осуществления каждым образовательным учреждением;

- существенно повысить уровень педагогической и психологической культуры учителей, преподавателей, родителей, работников необразовательных сфер, населения;

- создать в городе, регионе культ учащегося, изменить отношение к детству, молодежи, обеспечить необходимую для развития учащихся среду их жизнедеятельности и воспитания, особенно гражданского, нравственного, эстетического, трудового, создать образовательно-воспитательные комплексы (микрорегионы);

- осуществить интеграцию деятельности образовательных, культурно-воспитательных, медицинских, правоохранительных и других учреждений, лиц, организаций в каждом образовательном микрорегионе;

- осуществить переход от ведомственно-отраслевого подхода в управлении образованием к интегральному – системе культурно-образовательных процессов, задавших характер общественной жизни региона.

Таким образом, единое образовательное пространство – это не только необходимая среда для развития учащихся, но и мощный фактор культурного развития самого региона. В условиях единого образовательного пространства возникает возможность действенного влияния образования на социокультурную сферу региона, в том числе:

- на интеллектуальный потенциал региона – путем увеличения и объединения интеллигенции с целью создания духовной среды региона;

- на региональную культуру – путем создания при образовательных учреждениях очагов этнокультуры, народного творчества, мастерских народных промыслов;

- на экологию – путем пропаганды здорового образа жизни, воспитания семьянина, оказания социально-психологической помощи семье, особенно молодой;

- на строительство, внешний облик региона – путем учета интересов учащихся при строительстве;

- на воспитание патриотизма – путем актуализации чувства принадлежности молодежи к своему городу и региону, формиро-

вания гражданственности, законопослушания, развития общественного самоуправления, пробуждения интереса к историческому прошлому своего города, региона.

Смена целей, задач и условий управления социально-экономической сферой в регионах мало отразилась на изменении методов, содержании работы и структуре органов управления образованием. Преодоление этого противоречия сможет существенно изменить ситуацию во всей системе образования в целом, создать условия для ее качественного развития. Механизмом этих преобразований должен стать диалектический анализ, учитывающий асимметричность социально-экономического развития регионов и переход от централизованного управления к регионально-централизованному, регионально-общественному и корпоративно-общественному управлению. Таким образом, принципиальным отличием современной системы образования от предыдущих является создание условий для сочетания государственных, общественных, корпоративных и негосударственных форм управления системой профессионального образования на различных уровнях. Создание и внедрение именно таких механизмов не только сделают необратимыми уже произошедшие положительные преобразования, но и будут способствовать становлению в регионе и в Украине в целом гражданского общества, консолидировать различные общественные силы вокруг решения важнейшей задачи образования молодежи.

При формировании и осуществлении образовательной политики применительно к региональным системам образования актуален поиск компенсирующих составляющих. Возникает огромное количество вопросов относительно путей развития региональной системы образования. Среди них можно определить следующие: где и в каких регионах целесообразно создавать образовательные комплексы, учебно-научно-производственные комплексы? Каковы пределы роста этих комплексов? Только ли подготовка специалистов, научных работников и преподавателей входит в круг задач таких комплексов? Или их специфической функцией является формирование социальной среды обитания, сохранение и приумножение местных традиций, национальной культуры и т. п.?

Решение вопросов модернизации образования невозможно без учета ситуации в регионе, тем более, что в сфере образования задействованы по преимуществу социально активные группы молодежи. Воспитание выступает в таком контексте как целостная деятельность, ориентированная на формирование условий развития и совершенствования человека [1]. В свою очередь, культурно-образовательная среда региона существенным образом способна влиять на процессы активности центра: региональное пространство обладает специфическими особенностями воздействия, традициями и предпочтениями.

Процесс регионализации при обновлении системы образования включает в себя ориентацию на потребности личности, реализуемые в конкретной социальной сфере; формирование единого образовательного пространства региона; учет конкретных региональных особенностей при определении сфер и направлений деятельности элементов образовательной системы. Ведь для развития и выполнения своих задач образованию необходимо пространство, то есть образовательная среда, имеющая территориальную обозначенность и определенные качественные характеристики. Особенности образовательного пространства определяются, прежде всего, его возможностями полноценно удовлетворить потребности развития, социализации и культурной идентификации детей и молодежи. Когда говорят о создании единого образовательного пространства, то «...это рабочая метафора. Даже в рамках единой Европы такая задача не ставится, ибо уникальность системы образования — то национальное достояние, которое надо отстаивать, беречь и никоим образом не оспаривать друг у друга. Все государства имеют свои развитые исторические, культурные, этнические, религиозные традиции. Требования к образованию в странах СНГ не могут быть идентичными» [8]. Единое образовательное пространство — это единство действий всех субъектов образования и всех сопряженных с образованием сфер, особенно культуры, медицины, экологии, в главном: в отношении к образованию как самой приоритетной сфере социальной политики; это единая образовательная политика в городе и регионе, направленная на интересы детей, подростков, молодежи — потребителей образования. В качестве

организационной структуры, обеспечивающей решение этих задач в рамках определенной территории, выступает образовательная система нового типа, построенная на принципах единства и стабильности образовательной политики и образовательной деятельности. Такой системой может стать образовательный регион. Каждый образовательный регион – это, во-первых, часть территории страны, которая по совокупности насыщающих ее элементов отличается от других территорий и обладает относительной целостностью; во-вторых, это часть хозяйства страны, которой присущи специализация, комплексность, управляемость, экономическая и социальная системность; в-третьих, это относительно обособленная часть общества, в которой выполняется полный цикл воспроизводства. Понятие «образовательный регион» включает в себя взгляд на сложную систему с ярко выраженной особой территориально обоснованной системой высшего образования, которая оказывает формирующее влияние на производственную, социальную, научно-техническую, экологическую и другие органически связанные между собой структуры, обеспечивающие жизнедеятельность системы.

Таким образом, сегодня в глокальной бинарности социального мира – внутри глобального и локального – формируются принципиально новые жизненные стратегии и культурные практики. Причем одна плоскость прожективного мышления становится практически невозможной без другой, так же, как одно измерение жизни – совершенно бессмысленным без второго.

## Литература

1. *Борзенко И. М.* Основы современного гуманизма / И. М. Борзенко, В. А. Кувакин, А. А. Кудинова. – М., 2002. – С. 353.
2. *Животовская И. Г.* – Европейская система образования в условиях глобализации / И. Г. Животовская // Экономика образования. – 2003. – №4. – С. 24–34.
3. *Ильинский И. М.* Образовательная революция/ И. М. Ильинский. – М.: Из-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. – С. 85.
4. *Кононов И. Ф.* Донбасс в этнокультурных координатах Украины (социологический анализ): Дис... д-ра социол. наук / И. Ф. Кононов. – Д., – С. 33.



5. *Левинтов А. Е.* От района к региону/ А. Е. Левинтов // Изв. РАН, сер. геогр., 1994. — № 6.
6. *Майборода О.* Етнонаціональна політика і перспективи етносоціального розвитку в Україні / О. Майборода // Сучасність. — 1995. — № 2.
7. *Максименко С.* Региональная политика в странах Европы. Уроки для Украины / С. Максименко, Е. Киш. — Киевский центр Ин-та Восток — Запад. — К.: Логос, 2000. — 70 с.
8. *Проблемы* зарубежной высшей школы: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 7. — М., 2000. — С. 3—4.
9. *Региональное* развитие и культура: постановка проблемы // Программирование культурного развития: региональные аспекты. — М.: 1991. — Вып. 1. — С. 5—16.
10. *Семиноженко В. П.* Новый регионализм/ В. П. Семиноженко, Б. М. Данилишин. — К.: Наук. думка. — 160 с.
11. *Старши А. Г.* Теория открытых систем как парадигма процессов глобального развития. — Симферополь: Универсум, 2003. — С. 14.
12. *Чекмарев В.* Университет как системообразующий фактор развития региона: методология управленческой деятельности / В. Чекмарев // Alma Mater. — № 5. — 2003. — С. 33—36.
13. *Featherstone M.* (ed.) Global culture. Nationalism, globalization and modernity. London, 1990; Robertson R. Globalization: Social theory and global culture. London, 1992; Waters M. Globalization. London and N. Y., 1995.
14. *Ohmae, Kenichi.* The End of the Nation-State. The Rise of Regional Economies. — London, Harper Collins Publishers, 1995.
15. *Robertson R.* Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity // Featherstone M., Lash S., Robertson R. (Eds.) Global Modernities. London: Sage, 1995. P. 28—29.

## **2.5. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА: НОВЫЕ УСЛОВИЯ И НОВЫЕ ЗАПРОСЫ**

Процессы глобализации характеризуются резким усилением и усложнением взаимных связей и взаимных зависимостей в основных областях экономической, политической, духовной жизни общества. Это в полной мере проявляется и в процессах взаимодействия высшей школы и рынка труда. Усиление множественности взаимообусловленных факторов этого взаимодействия

значительно усложняет возможности реализации интеллектуального потенциала выпускников высших учебных заведений в общественном производстве глобализирующегося мира.

**Влияние глобальных  
экономических  
процессов на  
взаимодействие  
высшего образования  
и рынка труда**

Безусловно, среди факторов, определяющих степень и характер взаимовлияния высшей школы и рынка труда, доминирующими являются процессы, происходящие в экономике. Современный этап развития экономики вполне закономерно определяется как *инновационный*.

Й. Шумпетер еще в середине XX века выдвинул свое требование *инноваций*, когда научно-технический прогресс начал приобретать необратимый характер [1]. Резкая активизация инновационного процесса связана с формированием нового типа экономического развития, основанного на непрерывном изменении производственной базы и характера выпускаемой продукции, на создании принципиально новых технологий и новых видов товаров и услуг. В условиях глобализации, ужесточившей конкуренцию на мировых рынках и актуализировавшей проблему конкуренции новизны и качества, инновации превратились в главный вектор экономического развития. И в этом контексте синергетическая связь между наукой, производством и образованием становится основой для инновационного развития экономики. Без нее невозможен непрерывный процесс разработки высоких технологий и продвижения на рынок новых видов продукции.

Основным ответом на вызовы новых технологий и растущей глобализации стало повышение уровня образования, улучшение профессиональной подготовки рабочей силы, что не могло не сказаться на глубинных изменениях структуры и качества занятости. В отраслевой структуре рабочей силы происходит глобальный сдвиг: из отраслей материального производства — в сферу производства услуг. Постоянно увеличивается доля занятых преимущественно интеллектуальным трудом, а также работников, имеющих высшее образование.

*Тенденция к увеличению доли квалифицированного труда* в общей занятости наблюдается и в индустриально развитых странах,

и в развивающихся, причем в последних это происходит значительно быстрее. За последние 20 лет в общей мировой численности квалифицированных кадров доля рабочей силы развивающихся стран увеличилась на 17%, развитых – на 4% [2].

Однако состояние сферы труда определяется не только типом экономического развития и научно-техническим прогрессом, но и демографическими, миграционными процессами, степенью вовлеченности страны в мировое хозяйство, а также институциональной рефлексией рынка труда. К последствиям глобализации следует отнести увеличивающуюся зависимость состояния рынка труда от конъюнктуры в странах-импортерах и одновременную зависимость последних от состояния внешних рынков, особенностей стратегий в области занятости и оплаты транснациональных корпораций, которые, по сути, являются производственной основой глобализации.

Важным фактором, связанным с процессом глобализации и оказывающим серьезное влияние на тенденции занятости, служит и резкий рост числа иммигрантов. В настоящее время около двух процентов мирового населения (примерно 140 млн человек) проживают в той стране, где они родились. К 2050 году их доля возрастет до 14% [3]. Увеличение притока иностранных специалистов обостряет конкуренцию на рынке интеллектуальной рабочей силы.

К неблагоприятным факторам, способствующим росту безработицы, в частности в развитых странах, с начала 80-х годов специалисты относят и достаточно высокую зарегулированность социально-трудовых отношений, которая выражалась в жестком контроле государства форм занятости, оплаты труда, системы социальной помощи. Курс на усиление гибкости рынка труда, взятый сегодня в развитых странах, позволит решить проблему более эффективного использования человеческих ресурсов.

Таким образом, действие приведенных факторов, обусловленных глобализацией, спродуцировало позитивные тенденции в занятости и активности на рынке труда, одновременно породив сложные проблемы, связанные с неизбывной безработицей.

Это в полной мере прослеживается в тенденциях занятости молодежи.

По данным Международной организации труда, молодежь в мире испытывает серьезные трудности на рынке труда. Рост численности молодых людей в дальнейшем будет опережать возможности стран обеспечения их работой. В то время как общая численность молодежи за последние десять лет выросла на 10,5%, занятость в этой группе населения увеличилась всего на 0,2% [4]. Такой разрыв лишь частично объясняется стремлением молодых людей продолжить обучение. Эта общая тенденция в различных странах показывает, что положение молодежи на рынке труда гораздо сложнее.

В развитых странах разрыв между предложением молодой рабочей силы и спросом на нее в значительной степени нивелируется общим снижением рождаемости.

Что касается развивающихся стран, то высокий темп прироста численности молодежи сопровождается негативной тенденцией существенного снижения занятой молодежи. И это значительно тормозит процесс успешного экономического развития этих стран [5].

Подобные тенденции характерны и для Украины, где уровень занятости молодежи в полтора – два раза ниже общенационального – 7,8% (см. табл. 1).

*Таблица 1*

**Уровень безработицы населения Украины  
по методологии МОТ в 2004 г.  
(% от численности экономически активного населения  
соответствующей возрастной группы)**

	Всего	В т.ч. по возрастным группам, годам						Трудо- способный возраст
		15–24	25–29	30–39	40–49	50–59	60–70	
Все население	7,8	14,3	9,3	7,7	7,0	5,1	0,6	8,4

Источник: Ринок праці в Україні в 2004 р. Аналітично-статистичний зб. – К., 2005 р.

Усиливаемый глобализацией императив инновационной активности, а также порождаемые им социальные последствия, связанные с дискриминацией молодежи на рынке труда, нера-

венством социальных, экономических, политических условий в доступности образования повысили роль и ответственность государства за выработку долгосрочной стратегии в области использования интеллектуального потенциала молодежи, особенно с высшим образованием.

Эта проблема выведена в число приоритетных в «Международной программе действий для молодежи до 2000 г. и далее», разработанной ООН в 1995 г. Она реализуется в большинстве стран – участниц ООН и Европейского Союза, которые прилагают значительные усилия для достижения:

- равенства возможностей на рынке труда для молодых мужчин и женщин;
- качественной подготовки к трудовой деятельности (что предусматривает значительные инвестиции в образование и профессиональное обучение молодежи).

### **Глобализация и расширение доступности образования**

Тем самым проблема расширения доступности образования поднимается в ранг национальной молодежной политики.

За последние десятилетия увеличивался удельный вес расходов во ВВП всех развитых стран, но особенно они выросли на высшее образование. Причем львиную долю их составляют государственные ассигнования. Позиция развитых стран может быть проиллюстрирована характерным высказыванием Дж. Гиббсона, директора Управления по науке и технике в аппарате Президента США: «В современной глобальной экономике царит острейшая конкуренция, требуются глубокие и разносторонние знания, весьма интенсивные потоки всевозможной информации. Тем не менее каждый индивидум, независимо от пола, цвета кожи и даже физического состояния, должен получить возможность и стимул для удовлетворения своих интересов и развития своих талантов в области науки и техники, будь то ради карьеры или полной реализации своих гражданских прав в мире технологий и информации, в который мы вступили. Страна не вправе позволить себе недостаточно финансировать свой главный потенциал, не может допустить, чтобы граждане нашего демократического общества были безграмотны в естественнонаучном и техническом плане».

Финансовая политика государств в этом направлении выражается в доле ВВП, выделяемой на развитие высшего образования (см. табл. 2).

*Таблица 2*

**Расходы на высшее образование в 2000 г., % от ВВП**

	Государственные	Частные	Всего
США	4,8	2,2	7,0
Франция	5,7	0,3	6,0
Австралия	4,6	1,3	5,9
Германия	4,2	1,1	5,3
Великобритания	4,5	0,6	5,1
Япония	3,6	1,2	4,8

Источник: The Economist. 24–30.01.2004. P. 24.

Расходы Украины на высшее образование значительно уступают финансовым вливаниям развитых стран и достигают 4% от внутреннего валового продукта.

Долгосрочная политика развитых стран, нацеленная на расширение доступа молодежи к образованию, привела за последнюю четверть века к значительному повышению его уровня. Особенно примечателен высокий показатель доли лиц с высшим образованием в возрастной группе с 25 до 34 лет по сравнению с группой с 55 до 64 лет (см. табл. 3).

Выборочные исследования, проведенные Госкомстатом Украины в 2004 г., показали следующий уровень образованности населения: высшее образование имели 33,4%, среднее специальное – 35,5% опрошенных старше 16 лет.

Вместе с тем рост и диверсификация потребностей в персонале, имеющем высшее образование, и дальнейшее распространение последнего не снимают сложности вхождения в активную жизнь для большинства выпускников высшей школы. Причины здесь, как нам представляется, могут быть следующие:

- динамичное изменение структуры народного хозяйства, с одной стороны, возрастание спроса на квалифицированную

Таблица 3

**Доля лиц со средним и высшим образованием в соответствующей  
возрастной группе, %**

	Со средним образованием		С высшим образованием	
	Возрастные группы		Возрастные группы	
	25--34 лет	55--64 лет	25--34 лет	55--64 лет
Канада	87	62	47	28
Япония	93	60	45	14
США	88	81	38	28
Финляндия	86	46	38	20
Испания	55	13	33	9
Швеция	87	61	32	22
Франция	76	42	31	12
Австралия	65	44	29	17
Великобритания	66	53	27	19
Германия	85	73	22	20
Венгрия	80	36	14	11
Польша	62	37	12	10
Чехия	93	75	11	9

Источник: IFO Schuelldienst.— 2001. — №23.

рабочую силу в расширяющейся сфере услуг, с другой стороны, сокращение его в традиционных отраслях промышленности;

- диспропорции в подготовке и выпуске специалистов в области гуманитарных и естественнонаучных, технологических знаний, так как они по-разному финансируются в различных странах;
- усиление влияния транснациональных компаний на национальные рынки труда и создание новых сегментов, где концентрируется деятельность в трудоемких производствах, требующих внедрения новейших достижений НТП, что обусловливается дешевизной и излишком рабочей силы, в том числе и в Украине;
- активизация процессов трудовой миграции, создающая одновременно дополнительные возможности мобильности высокоинтеллектуальной рабочей силы и угрозу безработицы для коренного населения;
- различие потребностей и ожиданий выпускников с высшим образованием и работодателей.

В Украине эти проблемы имеют свою специфическую окраску и проявляются в:

- нерациональной структуре занятости (преобладание сектора материального производства);
- недостаточном спросе рабочей силы в сфере информационных технологий;
- утечке высококвалифицированной части трудового потенциала;
- преобладающем рыночном спросе на работников низкого и среднего уровней квалификации;
- отсутствии должного развития и повышения профессиональной, территориальной и отраслевой мобильности рабочей силы;
- доминировании в сфере оплаты труда отраслевой и региональной дифференциации, а не дифференциации по критериям должности, образовательного и профессионально-квалификационного уровней.

Однако реализация интеллектуального потенциала выпускников высшей школы на рынке труда высококвалифицированной рабочей силы определяется не только процессами глобализации и особенностями национальной структуры занятости.



Главным ответом на вызовы новых технологий и растущей глобализации является не только повышение уровня образования, использование новых форм организации труда, но, главным образом, улучшение профессиональной подготовки молодых специалистов с высшим образованием. Скорость, с какой технологические нововведения вносят изменения в рынок труда и требуемые знания, ставит новые задачи перед высшим образованием, ориентируя его на подготовку особого типа специалиста, умеющего мыслить и работать самостоятельно, лучше приспосабливающегося к обстоятельствам, чем человек, овладевший определенными навыками. В наше время работник должен быть готов к постоянному овладению новыми знаниями по мере внедрения новых информационных технологий. Он должен обладать способностью видеть организацию не через призму узкой специализации, а находить место отдельной проблемы в общей системе производственной деятельности. Разнообразие навыков предполагает постоянный режим переобучения.

**Инновационные  
процессы и изменение  
запросов на рынке  
труда**

На рынке труда наблюдается растущий спрос на гибких профессионалов, способных в течение жизни неоднократно сменить сферу деятельности, но не на людей, освоивших одну специальность.

Таким образом, инновационный тип развития с особой остротой ставит проблему неразрывной связи образования с производственной деятельностью на протяжении всей трудовой жизни, а, значит, более тесного и органичного диалога между высшими учебными заведениями и бизнес-средой.

Безусловно, расширение доступа к высшему образованию и рост спроса на высококвалифицированных работников на рынке труда благоприятно сказывается на занятости выпускников. Хотя сторонники «идеи избытка образованности» подчеркивают, что на рынке труда проявляется тенденция востребованности выпускников с высшим образованием на должностях промежуточного (не высшего) уровня. Вместе с тем они же отмечают, что рост числа образованных людей является потенциально позитивным для экономического развития, для культуры и общества в целом. Даже «избыток» выпускников высшей школы

играет ключевую роль в появлении новых потребностей и их трансформации в требования рынка труда и создание новых рабочих мест [6].

Более того, в связи с тенденцией размывания различий между требованиями к профессиям разных уровней под влиянием технологических нововведений и изменений в организации труда становится совершенно естественной ситуация, при которой выпускники вузов, назначенные на должности, традиционно не требующие высшего образования от их обладателей, покажут в процессе работы больше креативности и эффективности и поднимут за счет этого данные должности на уровень, которого не в состоянии достичь лица без высшего образования. В этом ключе реальная ситуация на рынке труда фокусирует усилия высших учебных заведений на формировании совокупности компетенций выпускника, которые позволяли бы ему выступать не только в роли ищущего работу, но и способного создать рабочее место, что предполагает обладание такими качествами, как деловитость и инициативность.

Если говорить об эволюции в области квалификации и компетенции в целом, то она проявляется в современных условиях, прежде всего, в растущем признании среди работодателей необходимости высокого уровня образования, широких знаний в избранной области и *многофункциональной компетенции* у выпускников. Это связано, как правило, с невозможностью из-за быстрых изменений на рынке труда заранее определить уровень компетенции, который может понадобиться в той или иной области, и трудностью найти компромисс между специфической компетенцией и конкретными профессиональными задачами.

Многофункциональная компетентность органично связана с *проектным типом мышления*, которым должен обладать высококвалифицированный специалист. В основе этого типа мышления лежит не стремление к стабильной и постоянной карьере в рамках одной организационной структуры, а интерес к конкретному проекту и признанию среди коллег-профессионалов. Работник должен свободно переходить от одного исследовательского проекта к другому, творя свою карьеру самостоятельно и предпочитая гибкий выбор пути профессионального развития [1].

Происходят изменения требований к качеству рабочей силы и в социально-психологических и социально-культурных плоскостях. Новые императивы ориентируют на *большую инициативу и самостоятельность*, о чем говорилось выше.

Образование, предлагаемое высшими учебными заведениями, должно отвечать данным императивам современного мира труда. Речь идет, прежде всего, об изменении стратегии вузов по обеспечению выпускников профессиональными компетенциями, отвечающими требованиям рынка труда.

Степень ориентированности образовательных программ на рынок труда становится ключевым показателем эффективности высшего образования и качества подготовки. Имеющийся разрыв между высшим образованием и рынком труда во многом объясняется медлительностью, с которой корректируются учебные курсы и программы, призванные отвечать на новые потребности, возникающие в связи с инновационным развитием материального и интеллектуального производства.

Изменения в стратегии вузов должны коснуться методик преподавания, организации учебного процесса, чтобы придать им новаторский характер. Такие возможности, в частности, предоставляют модульные методики построения образовательных программ и широкое внедрение IT-технологий.

Важный ресурс новой стратегии – повышение эффективности прохождения студентами практических занятий и практик. В этом заинтересованы не только вузы, но и работодатели.

Однако следует отметить, что сближение образования и бизнес-сообщества таит в себе возможность возникновения ряда серьезных опасностей. Безоглядное подчинение учебных программ или даже вузов экономической конъюнктуре сегодняшнего дня может привести к пренебрежению потребностями развития общества в целом.

Особенность рынка труда состоит в том, что он ориентирован на текущий спрос, а не на долгосрочный прогноз. Он не может полностью предугадать подготовку специалистов, ориентированную на долгосрочные параметры социально-экономического и научно-технического развития общества. А в условиях переходной экономики текущий спрос тем более не отражает

потенциальных возможностей развития экономики. Между тем только при учете долгосрочных параметров подготовка специалистов будет приближена к запросам общества, его экономической сферы.

Таким образом, характер подготовки специалистов должен быть гибким, обеспечивающим интеграцию базового и узкоспециального образования, а также знаний межотраслевого характера. Одновременно университеты должны быть готовы предположить дополнительные консультативные услуги и непрерывное образование вместо чрезмерного специализированного обучения.

О современном государстве можно судить по уровню развития его системы высшего образования и фундаментальных исследований. Не будет преувеличением сказать, что высшее образование сегодня – важнейший механизм достижения устойчивого экономического развития, гарантирования гражданского прогресса и демократического устройства общественной жизни. Высшее образование – проявление ответственности общества за формирование человеческого капитала, который является ключевым элементом общества знаний.

## Литература

1. *Аврамова Е. М.* Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания / Е. М. Аврамова, Ю. Б. Вернаховская // Социол. исслед. – 2006. – № 4.

2. *Вишневская Н.* Новые тенденции в политике занятости в развитых странах / Н. Вишневская // Экономика образования – 2001. – № 4. – С. 45–55.

3. *Иванов Н.* Человеческий капитал и глобализация / Н. Иванов // Мировая экономика и международные отношения. – 2004. – № 9. – С. 19–31.

4. *Лукичев Г. А.* Высшее образование и рынок труда: новая парадигма взаимодействия / Г. А. Лукичев // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 6. – С. 30–33.

5. *Мутяк М.* Менеджмент зайнятості молоді: міжнародний аспект / М. Мутяк // Україна: аспекти праці. – 2005. – № 4. – С. 24–28.

6. *Тангян С. А.* Высшее образование и мир труда / С. А. Тангян // Педагогика – 2004 – № 9. – С. 3–12.

7. *Global employment trends for youth.* – International Labor Office, Geneva, 2004.

8. *Simai M. Are the global employment problems of 1990's manageable? // Graduate Prospects in A changing Society / A.M. Ronning, M. – L. Kearney. dir. publ. Paris, Unesco, 1998.*

## 2.6. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ВЫЖИВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

Одним из «вызовов» глобализации образованию XXI века является углубление противоречий между эволюционно-генетическими возможностями людей и средой их обитания в связи с увеличением антропогенных нагрузок на окружающую среду.

Мы осознаем, что являемся живыми свидетелями экологической общепланетарной опасности, когда нарушается гармония отношений человека, общества и природы. Окружающая нас среда подает нам сигналы «SOS!», сигналы о бедствии. Под сомнение поставлено само существование человека и цивилизации.

На протяжении всей предшествующей истории люди были убеждены, что воздухом, водой и почвой они обеспечены в достатке на все времена. Отрезвление наступило лишь несколько десятилетий назад, когда в связи с нарастанием угрозы экологического кризиса стал все острее ощущаться дефицит чистого воздуха, воды и почвы. По справедливому утверждению Н. Н. Моисеева, XX век был «веком Предупреждения: он превращает... проблему взаимодействия Природы и Общества в основную проблему фундаментальной науки наступающего века» [8, с. 11]. Сегодня, в начале третьего тысячелетия, человечество оказалось на распутье, причем одна дорога ведет в жизнь, другая – в смерть, а точка расхождения находится на самом краю пропасти.

**Основные аспекты глобальных экологических проблем**      Чрезвычайную сложность глобальных экологических проблем отмечает также В. Гьосле, высказывая опасения, что «вполне вероятно, что они сделают невозможным выживание *Homo sapiens* на нашей планете» [4, с. 139].

При этом мы можем согласиться с мыслью В. Гьосле о том, что ответственность за экокризисные явления, в том числе и перед последующими поколениями, несут не только государства и отдельные предприятия, но и индивидуальные потребители, которые сознательно должны изменить свое потребительское поведение, корректируя иерархию собственных предпочтений [4, с. 144]. Напомним, что именно к изменению индивидуального поведения, основанного на новой «природоцентрической» иерархии ценностей, апеллируют идеологи экологизма, прежде всего радикальной, альтернативной направленности, к которой относятся (или: принадлежат?) глубинные экологи, социальные экологи, биорегионалисты и экофеминисты.

Известный харьковский физик, академик НАН Украины Владимир Толк с сарказмом пишет в своих стихах [11, с. 25]:

Был бы с Богом поближе знакомым,  
То сказал бы я: «Внемли Володе,  
Убери с Земли «s-a-p-i-e-n-s» homo,  
Он вредит лишь Разумной Природе».

Как могло случиться, что «человек, одержавший полную победу над природой, превратился в узника собственных творений, да еще с угрозой уничтожения самого себя?» (Э. Фромм). Ответ на этот вопрос требует рассмотрения двух аспектов глобальных проблем: техногенного и нравственного [10, с. 73].

*Техногенный аспект* — следствие чисто потребительского отношения Человека к Природе на протяжении практически всей его истории, прошедшей под знаменем, на котором было начертано: «Человек — царь природы», «Разум — мерило всего» — во имя материального благополучия. Мы, по сути, реализовали природопокорительскую стратегию Ф. Бекона (XVII в.), не учитывая, к сожалению, его предупреждения о том, что человек может покорить природу *лишь подчиняясь ей*.

*Нравственный аспект* — следствие глубокого духовного кризиса, захватившего саму сущность Человека, блуждающего в сумерках крушения всех прежних кумиров и отсутствия новых, Человека, который потерял сначала веру в Бога, а затем постепенно и веру в себя и таким образом стал утрачивать надежду на

лучшую жизнь. «После нас — хоть потоп», — так, по-видимому, кратко можно выразить идеологию отношения к Природе многих наших современников.

В нынешнем мире духовный уровень его обитателей находится, по выражению Д. Лихачева, в «кризисном состоянии». Несомненно, прав был Линтон Колдуэлл, когда писал: «Экологический кризис есть внешнее проявление ума и духа. Не может быть большего заблуждения, чем трактовать его только как угрозу дикой природе и загрязнение. Это частности, наиболее же важным является то, что кризис касается нас самих и ставит вопрос о том, что мы должны изменить в себе, чтобы выжить».

Ближайшие 30–50 лет, которые, по прогнозам ученых, биосфера еще продержится, представляют собой рубеж, на котором человечеству предстоит сделать выбор: либо исчезнуть со сцены эволюции, либо кардинально изменить всю стратегию своих взаимоотношений с биосферой и суметь срочно переобустроить свою экологическую нишу на планете Земля таким образом, чтобы она и в будущем осталась пригодной для обитания человека.

Определяя дальнейшую стратегию человечества, человек должен осознать, что выполнение принципа совместного развития, обеспечение коэволюции биосферы и общества [8] требует от человека восстановления нормальных взаимоотношений и соблюдения определенных *ограничений*. Человечество должно сменить современную природопокорительскую стратегию объемов потребления на стратегию качественного совершенствования жизни, природопокорительское мировоззрение — на новую этику, направленную на духовное совершенствование членов общества.

Человечество должно «прозреть» и осознать, что человек — не царь природы, а сын ее (М. Хайдеггер). Этому способствует в значительной степени экологическое образование и воспитание.

**Задачи экологического  
образования  
и воспитания**

Экологическое образование — построение образовательного процесса с позиций необходимости формирования у каждого человека на всех этапах его жизни глубоких экологических знаний, целостных представлений о биосфере, понимания органической взаимосвязи и единства человечества и окружающей среды, роли природы в жизни

общества и человека, необходимости ее охраны и рационального использования ресурсов. При этом важная роль уделяется организации жизни в семье, школе, социальной группе, чтобы повседневные поступки каждого человека соответствовали модели экологически ответственного поведения. Это означает, что комплекс образовательных мероприятий (отдельные занятия, наполнение учебных предметов экологическим содержанием, методы организации учебной деятельности, оформление учебных помещений и проведение специальной природосоответствующей политики в учебном заведении) должен способствовать развитию представлений, пониманию и стремлению к активной природоохранной деятельности и развитию способности к осознанному выбору. Экологическое образование будет эффективным, если учащимся не просто передавать те или иные знания и формировать отдельные теоретические, оценочные и практические умения экологического характера, а с помощью целостной системы педагогических технологий воспроизвести модель экологически целесообразного взаимодействия человека и общества с естественной социоприродной средой.

Подобное образование должно содействовать осознанию человечеством экономической, политической и экологической взаимозависимости современного мира, с тем чтобы повысить чувство ответственности всех стран, что станет предпосылкой для решения серьезных проблем окружающей среды на глобальном уровне [2].

Экологическое образование тесно связано с экологическим воспитанием и является основой формирования экологического сознания и культуры.

В ХГУ «НУА» разработана интегрированная Программа экологического образования и воспитания (Программа ЭОВ), с учетом непрерывного образования и соблюдения принципа преемственности обучения.

Основные цели составленной нами Программы ЭОВ:

- формирование экологического сознания;
- обеспечение экологической культуры.

При ее разработке использован целый ряд учебных программ, которые представляют собой содержание инвариантной и вари-



тивной составных частей учебных планов предметов физического, химического, биологического и географического направлений, а также основы безопасности жизнедеятельности. Мы пытались проследить логические взаимосвязи между отдельными разделами, темами и их содержательным наполнением по этапам обучения.

Оказывается, весь комплекс вопросов по каждой естественно-научной дисциплине может быть объединен в такие три группы:

1. Природная среда.
2. Влияние природной среды на человека.
3. Влияние человека на природную среду.

Целенаправленная работа по формированию экологического сознания начинается с ДШРР. Здесь организована школа «Юный эколог», систематически проводятся экскурсии. В младших классах обеспечиваются элементарные знания о комплексном изучении природы: раскрытие взаимосвязей живой и неживой природы; кругооборота веществ и энергий; приспособление организмов к условиям жизни; зависимость состояния и здоровья человека от изменений в природе. Кроме уроков целесообразны такие формы обучения, как наблюдение в природе с элементами самостоятельных исследований, занятия в библиотеке с привлечением учеников к самостоятельному поиску.

В средних и старших классах особое значение приобретает воспитание чувств гражданственности, патриотизма, ответственности каждого гражданина за состояние окружающей среды и его место в ней, акцентирование внимания на том, что любая деятельность имеет как положительное, так и отрицательное влияние на природу. У старшеклассников развиваются оценочные мысли и некоторые навыки прогнозирования.

Внешкольное образование и воспитание направлено на обеспечение потребностей личности в творческой самореализации, углубление и расширение школьного базового уровня экологического образования, подготовку к активной профессиональной и общественной деятельности. Экологическое образование осуществляется не только на уроках, но и через такие формы работы, как экскурсии, экологические акции, «круглые столы», конференции.

Итак, структура данной Программы предусматривает:

- дошкольное экологическое воспитание;
- школьное и внешкольное образование;
- экологическое образование в высшей школе.

Программа экологического образования и воспитания включает в себя эколого-мировоззренческие аспекты читаемых кафедрой дисциплин. На наш взгляд, наибольшая роль среди предметов инвариантной составляющей учебного плана в формировании экологического сознания учащейся молодежи отводится биологии, а также биологической составляющей курса «Естествознание», одним из требований которого является: «использовать знания для ведения здорового образа жизни».

В вузе экологическое образование в учебно-воспитательном процессе реализуется, прежде всего, в преподавании следующих учебных дисциплин:

- Основы экологии.
- Основы экологии и социэкологии.
- Безопасность жизнедеятельности.
- Основы охраны труда.
- Гражданская оборона.

Новым моментом в нашей интегрированной Программе является включение эколого-мировоззренческих аспектов философии, истории философии в Украине, религиоведения.

Изучая наиболее общие проблемы взаимосвязи человека и мира, философия исследует проблемы человеческого бытия и сознания, соотношение «человек — природа — общество», глобальные проблемы современности. Все эти темы объединяет сквозная проблематика: соотношение человека и природы.

Еще в начале курса, когда студенты знакомятся с существенными различиями между восточной и западной философскими парадигмами, обращается внимание на то, что на Востоке преобладал синкретизм: человек традиционно не отделял себя ни от природы, ни от общества. Здесь во взаимоотношениях человека и природы акцент был сделан на человеке, тогда как на Западе — на природе. Философскому сознанию западной культуры присуща ориентация на противопоставление человека и природы, подчинение последней (вспомним мичуринский лозунг «Мы

не можем ожидать милостей от природы, взять их у нее — наша задача»). Такое потребительское и дерзкое отношение человека к природе ведет к нарушению равновесия между ними.

В историко-философском введении следует обращать внимание на соотношение человека и природы при рассмотрении всех этапов развития философской и культурной мысли (античности, средневековья, эпохи Возрождения, Нового времени (классического периода), а также современного, постклассического периода).

Как известно, долгое время в западной науке доминировала механистическая картина мировосприятия. Сейчас она изменяется на синергетическую, сущность которой изложена всемирно известными учеными И. Г. Пригожиным и Г. Хакеном. Для нас важным является новое понимание биологических и социальных систем как самоорганизованных, сложных, нелинейных и открытых (то есть таких, которые обмениваются энергией, веществом и информацией с окружающей средой). В состоянии неопределенности (неустойчивости) систем, когда они флуктуируют, тяжело предусмотреть, в каком направлении будет происходить их последующее развитие: станет оно хаотическим (система может не выдержать и разрушиться) или более упорядоченным. Как отметил И. Пригожин, мы все больше осознаем, что на всех уровнях — от элементарных частиц до космологии — случайность и необратимость играют важную роль. Материя, в отличие от представлений классической механистической картины мира, уже не является пассивной, ей также присуща спонтанная активность, не говоря уже об индивидуальной активности человека. Отличие нового взгляда на мир от традиционного настолько глубоко, что мы имеем все основания говорить о «новом диалоге человека с природой».

Следовательно, следует обратить внимание на смену представлений об отношении человека к природе на современном этапе. В значительной мере это связано с тем, что приблизительно с середины XX века начался современный экологический кризис, который сейчас стал глобальным. Этот кризис привел к загрязнению естественной среды и к недостатку природных ресурсов. Еще более опасный кризис — кризис экологических систем, который

проявляется в нарушении стойкости структур геосистем и биосферы в целом.

Следует отметить, что экологический кризис является одной из глобальных проблем современности, которая в рамках взаимодействия природы и общества включает также энергетическую и ресурсно-сырьевую проблемы.

### **Задачи формирования экологического сознания людей**

Решение этих проблем обеспечивается не только практическими шагами в направлении международного сотрудничества, но и философско-этическими основами нового гуманистического сознания. В этих условиях важно пересмотреть проблему бытия человека и его сознания, отказаться от концепции его господства над природой, способствовать формированию его *экологического сознания*. Экологическое сознание будем рассматривать как отображение единства общества и природы, понимание общего с ней будущего и определение своего места в экосистеме.

Экологическое сознание включает в себя осознание человеком своих поступков, осмысление своих действий по отношению к природе и ответственности за свои действия. Основными принципами экологического сознания является принцип гармонии человека и природы, а также принцип личной ответственности каждого человека за все живое на Земле, осознание не только своей зависимости от природы, но и зависимости природы как от общества, так и от каждого из нас. Воспитание экологического сознания — это, по существу, экологизация общественного сознания. Это реальный, исторически обусловленный духовный процесс, который включает в себя переосмысление места и роли человечества в мире, отношений человека и общества с природой.

Экологическое сознание можно рассматривать в узком и широком смысле слова. В узком смысле слова под экологическим сознанием понимается непосредственное восприятие значимых для общества экологических проблем. В широком смысле экологическое сознание — процесс формирования мировоззренческих доктрин, способствующих экологизации общества во всех сферах (социальной, экономической, духовной, политической) с перспективой создания в будущем экологического общества.

Экологическое сознание — важнейший компонент экологической культуры, объединяющий все виды и результаты материальной и духовной деятельности людей, направленной на достижение оптимального взаимодействия общества и природы, на экологизацию материальной и духовной жизни общества. Первостепенную роль в формировании экологического сознания играет экологическое образование и воспитание.

Теоретической базой современной науки об оптимизации отношений «человек — природа — общество» является учение В. И. Вернадского о биосфере и ноосфере. Он считал, что ноосфера — это такое состояние биосферы, в котором должны хозяйничать ум и умный труд человека как новая, не виденная раньше на планете геологическая сила, которая приведет к гармонизации отношений в глобальной экосистеме.

Расширение понимания о существенности влияния окружающей среды на человека и общество достигается в курсе «История украинской философии». На протяжении всего курса акцентируется внимание на такой черте украинской философской культуры, как антеизм, то есть привязанность к родной земле. Особенно ярко этот принцип раскрывается в творчестве П. Кулиша, Т. Шевченко, В. Липинского.

П. Кулиш отмечал, что идеальной средой для счастливой человеческой жизни является украинский хутор. Только здесь становится возможным равноправное общение человека с природой как с чем-то вечным, гармоничным. П. Кулиш противопоставлял «хутор» «городу», который, с его точки зрения, пагубно влияет на человеческую душу своей подчеркнутой ориентацией исключительно на материальное благосостояние.

Т. Шевченко видел трагическую раздвоенность между богоизбранностью украинской земли, показанную наглядно в живописной природе украинского села, и историческими реалиями. Свою задачу Т. Шевченко видел в выполнении роли поэта-пророка, который должен проповедовать разным социальным сословиям необходимость их морального самоусовершенствования во имя возвращения Украины к прежнему «золотому веку».

В. Липинский основывает свою политическую доктрину возобновления украинской государственности после поражения

национально-демократической революции на трех принципах: Украинская Земля; Украинская Нация; Украинское Государство.

Речь шла о том, что без собственного Украинского Государства не может быть Украинской Нации, а без Украинской Нации невозможна на Украинской Земле общественная жизнь. Украинское Государство в форме наследственной монархии (Гетманата) рассматривалось как высшее воплощение исторических традиций Нации и Земли. В свою очередь, Земля рассматривалась не просто как границы или границы определенной территории. По мнению В. Липинского, хозяйственные и другие особенности Земли определяют особенности национального нрава Украинской Нации и скрепляют ее в единственное целое идеей принадлежности к ней.

О необходимости и важности учета экологического фактора при научном анализе определенного явления студенты узнают из курса «Религиоведение». Примером может служить экология религии – новейшее направление религиоведческих студий, которое возникло в 1960-е годы. По мнению основателя экологии религии шведского исследователя Оке Хульткранца, предметом экологии религии является изучение интеграции религии в окружающую среду и следствий такой интеграции. Оке Хульткранц отмечал существование двух уровней такой интеграции.

Первичному уровню отвечают обряды, связанные с биологическим выживанием, а на втором уровне религия влияет опосредованно, через общество, в котором она получает распространение.

По большому счету, следовало бы в интегрированной Программе учитывать также эколого-мировоззренческие аспекты экономических дисциплин. Ведь любые экономические проекты предполагают учет экологических последствий их внедрения.

Методологически реализация сквозной интегрированной Программы экологического образования и воспитания исходит из принципов:

- последовательности получения информации;
- ее доступности и возрастающей трудности;
- поддержания межпредметных связей;
- соответствия возрастной категории учащихся.

Основной результат реализации Программы ЭОВ – осознанная социально значимая деятельность учащихся, направленная

на достижение измеримых положительных изменений состояния окружающей среды, на безопасность жизнедеятельности экосистемы «человек — природа», на повышение качества жизни.

Гуманистическое содержание Программы ЭОВ состоит в том, что она призвана формировать целостное мировосприятие современного человека, способствовать продуктивному переосмыслению места человека в природе, воспитать любовь к родной природе и чувство ответственности за свои действия. Решение глобальных проблем, возникших перед современным человеком, требует, как отмечалось выше, интенсивного развития духовности.

В плане анализа, систематизации и оценки уже существующих образовательных моделей и технологий интересен также зарубежный опыт [1, с. 47]. В США, например, многие студенты приходят в вуз уже имея некоторый опыт природоохранной деятельности, приобретаемый в школе. В высшей школе экологическое образование осуществляется по нескольким взаимосвязанным направлениям: экологизация учебных дисциплин, включение в учебные планы специальных курсов экологического содержания, научно-исследовательская работа по экологической тематике и участие в общественном экологическом движении. Основу специальных курсов составляют региональные проблемы, изучение которых предполагает использование проблемно-ориентированного подхода.

Специальные курсы непосредственно не связаны с основной специальностью студентов. Их совместно изучают и математики, и физики, и биологи, и гуманитарии, т. е. их содержание строится на междисциплинарной основе. Экологические курсы читают преподаватели естественнонаучных и гуманитарных факультетов. Кроме того, их изучение сопровождается экскурсиями и защитой различных экологических проектов, в их рамках используются деловые игры и другие активные формы обучения [1, с. 47–48].

Помимо изучения специальных курсов экологической направленности, студенты американских вузов участвуют в общественном экологическом движении. К примеру, в Портлендском университете активно работает общественная студенческая экологическая ассоциация, основным направлением деятельности которой является благоустройство студенческого городка (в частности,

большое внимание уделяется сбору и сортировке отходов). Другое важное направление работы — *экологическое просвещение студентов*. Ассоциация организует массовые экологические мероприятия (например, День Земли у них, как и у нас, 22 апреля отмечается в университете как большой праздник) [1, с. 47–48].

В заключение отметим, что радикальные изменения, которые происходят в современном мире, ведут к значительному корригированию традиционной системы ценностей. На первый план выходят ценности жизни, поиск путей и средств выживания человечества в условиях прогрессирующего ухудшения экологической и социальной ситуации.

### Литература

1. *Гильямирова С.* Экологическое образование в американских университетах / С. Гильямирова // Вестник высшей школы. — 2006. — № 10. — С. 47–49.

2. *Головко О.* О системе непрерывного экологического образования / О. Головко // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2003. — № 2. — С. 52.

3. *Гьосле В.* Практична філософія в сучасному світі / В. Гьосле. — К., 2003.

4. *Карсаевская Т. В.* Образование в ситуации глобальных вызовов: философский аспект / Т. В. Карсаевская, М. Т. Ермоленко // Философия образования. Сб. материалов конференций. Серия: Symposium. Вып. 23. — СПб.: Санкт-Петерб. философ. об-во, 2002. — С. 265–275.

5. *Кисельов М.* Екологічні виклики на межі тисячоліть // Філософська думка. — 2006. — № 2. — С. 101–118.

6. *Лябин М.* Роль курса общей химии в формировании системы социоэкологических знаний / М. Лябин // Вестник высшей школы. — 2006. — № 10. — С. 29–31.

7. *Моисеев Н. Н.* Современное естествознание и проблемы взаимодействия природы и общества / Н. Н. Моисеев // Экология и жизнь. — 2007. — № 8. — С. 10–14.

8. *Образование экологическое* / Сост. В. Ф. Сухина // Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад.; Под общ. ред. Е. Ю. Усик. — Харьков: Изд-во НУА, 2007. — С. 272.

9. *Ситниченко Л. А.* Першоджерела комунікативної філософії / Л. А. Ситниченко. — К.: Либідь, 1996. — 176 с.



10. *Современное естествознание и взаимоотношения биосферы и общества: Тезисы науч. докладов методологич. семинара // Науч. труды ученых МНЭПУ. Вып. 3. Серия: Материалы конференций.* – М.: Изд-во МНЭПУ, 1998. – 108 с.

11. *Физики-лирики-2: Сборник стихов / ННЦ ХФТИ.* – Х.: Изд-во «Форт», 2007. – 320 с.

## РАЗДЕЛ 3

# ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

### 3.1. ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Глобализация мировой экономики является сложным, противоречивым и многовекторным процессом. Политики и ученые до сих пор до конца не уяснили его роль в развитии человеческой цивилизации. Существует целый спектр оценок относительно последствий глобализации мировой экономики.

С развитием этого исторического процесса одни связывают возможность наиболее эффективного распределения и использования в мировом масштабе производственных, в том числе трудовых, ресурсов, повышения производительности труда и уровня жизни населения, оптимального решения глобальных социально-экономических проблем, обеспечения гармонизации интересов стран различного уровня развития, достижения равновесия между обществом и природной средой и др. [6; 9; 3; 11].

Другие, и среди них немало экономистов, придерживаются противоположной точки зрения: глобализация несет угрозу человеческой цивилизации, и с ней нужно бороться, прежде всего, на государственном уровне [8; 13; 16].

Действительно, учитывая последствия, глобализацию мирового хозяйства нельзя трактовать однозначно. Это – объективный процесс планетарного масштаба, и, как любой сложный процесс, он требует регулирования, приведения в определенные содержательно-временные рамки. Угрозу, которую несет процесс глобализации, правомерно рассматривать прежде всего как результат запаздывания использования средств мирового сообщества, направленных на регулирование этого планетарного явления, ограничение распространения его негативных последствий.

**Актуальные проблемы  
системной  
трансформации  
экономики в Украине**

Сегодня уже понятно, что для того чтобы воспользоваться плодами процесса глобализации, национальная экономика должна иметь конкурентные преимущества, а государства – проводить

продуманную политику их развития и реализации. Полная изоляция от процессов глобализации, как и политика полной открытости национальной экономики, – два полюса в проведении экономической политики, результат которых является примерно одинаковым. Попытка изоляции от процесса глобализации означала бы пребывание страны в сегменте периферии мировой экономики. Однако процесс включения национальной экономики в мировое хозяйство не является простым, он должен направляться и регулироваться политическими решениями, иметь государственную поддержку, учитывать состояние национальных конкурентных преимуществ. Рост открытости национальной экономики обеспечивает потенциальные выгоды, одновременно ограничивая возможности независимой макроэкономической политики на национальном уровне и увеличивая риск негативного влияния международных факторов.

Именно с проблемой системной трансформации экономики столкнулись Украина и многие другие страны на рубеже XX–XXI веков. В наибольшей степени обострение ситуации под влиянием процесса глобализации произошло в социально-трудовой сфере, что проявилось в росте безработицы, углублении пропасти между богатством и бедностью, ослаблении традиционных моральных критериев, увеличении десолидаризации общества и т. п. В Украине и других странах с трансформируемой экономикой стало реальностью «вымывание» из национального рынка труда рабочих мест с высоким и средним образовательным уровнем, создание рабочих мест, ухудшающих профессиональную структуру занятости, сокращение занятости в отраслях, которые могут и должны были бы стать приоритетными, возрастание не востребо­ванности накопленного человеческого капитала и т. п. [16, с. 14].

Составляющими процесса глобализации являются возрастающая мобильность рабочей силы, интенсификация миграционных процессов, последствия которых являются достаточно противо-

речивыми. Для стран, не осуществляющих продуманную миграционную политику, серьезным испытанием для национального рынка труда является сокращение среднего уровня оплаты труда и количества рабочих мест, на которых заняты высококвалифицированные работники, конкуренция со странами с более высоким уровнем жизни и, соответственно, заработной платы и в результате этого — возрастающий «отток» интеллектуального потенциала. По различным оценкам, в 90-е годы XX века Украина потеряла от 15 до 20% интеллектуального потенциала в результате эмиграции наиболее подготовленной рабочей силы [20, с. 27].

В этой связи логичным представляется вывод, к которому пришли в результате дискуссии, проходившей в первые годы XXI века на страницах западных изданий: «По мере усиления конкуренции и нестабильности рабочих мест занятые в будущем будут еще больше рассчитывать на государственные ресурсы в форме помощи в случае безработицы, получения образовательных услуг и профессиональной переподготовки. При отсутствии соответствующей государственной политики и национальных программ политическая поддержка глобализации будет подорвана» [5].

Необходимо исходить из того, что место страны в мировой экономике определяется и будет определяться качеством человеческого капитала, состоянием образования и уровнем использования достижений науки и техники в производстве. В этой связи важным представляется рассмотрение проблем, посвященных как глобальному образованию в целом, так и глобальному экономическому образованию, в частности. Главным вопросом, ответ на который предстоит сформулировать, является выяснение роли глобального экономического образования в развитии экономики и общества.

Общеизвестным является факт, что любая система образования зависит прежде всего от потребностей общества и направлена на поиск путей его поступательного развития. На современном этапе развития образовательных систем, как национальных, так и глобальной, усилия общества направлены на устойчивое развитие всего человечества. Мир становится все более заинтересованным в передаче богатейшего опыта развитых стран всем остальным. Одним из следствий этого процесса является то, что

зачастую системы образования в менее развитых странах полностью копируют опыт развитых стран. Свидетельством этого служит подписанная многими странами Болонская конвенция о создании единой европейской системы образования. Ориентация на стандартность подхода в образовании влечет за собой потерю оригинальности при решении глобальных проблем, которые в полный рост встали на пути дальнейшего развития общества.

**Глобальная система  
образования –  
эффективное  
средство позитивного  
развития  
глобализационных  
процессов**

Для решения глобальных проблем, в особенности удовлетворяющих специфическому свойству целостности современной системы знаний, необходимо, чтобы выпускник вуза имел фундаментальную подготовку во многих областях науки, техники, гуманитарных дисциплин в комплексе. Знаменитый принцип Яна

Амоса Коменского «Учить всех всему и обо всем» приобретает новое значение в условиях становления глобального образования.

На наш взгляд, глобальное образование выступает наиболее эффективным средством позитивного развития процессов глобализации, так как только образованное общество и образованное человечество может критично и разумно противопоставить позитивные процессы развития негативным, избежать анархии и насилия. Именно глобальное образование может обеспечить активное участие мировой науки и общественности в управлении миром в новом тысячелетии [2; 4].

Человечество, озабоченное своим выживанием, все больше обращается к проблемам образования, его развития и совершенствования, поскольку уже сейчас решается, каким будет новый век – просвещенным или невежественным, гуманным или агрессивным. В XXI веке и новом тысячелетии проблемы образования становятся приоритетными во всем мире, так как они определяют будущее каждой страны в отдельности и планеты в целом. Фактически перед обществом стоит стратегическая задача воспитания образованной и ответственной личности, способной обеспечить не только собственное жизнетворчество, но и разумную жизнедеятельность других людей.

Сегодня общество находится на таком этапе своего развития, когда наличие у каждого человека комплекса экономических, юридических и экологических знаний, умение в системе глобального образования рационально использовать Интернет становится главным инструментом непрерывного самообразования — так называемой концепции *«long life education»*.

Другими словами, глобальное образование открывает огромный мир информации и дает большие возможности для успешной и компетентной деятельности на мировом уровне, с его помощью можно стать «человеком мира» — это реальность современного глобального образования, а перспективы его непредсказуемы. Вполне очевидно, что сегодня нельзя ограничиться стандартным обучением магистра экономики или перевода в массовом университете без дальнейшего совершенствования в продолжение деятельности. Специалист должен совершенствовать свои знания в течение всей творческой жизни. Это требование исходит из того, что глобальное образование признано важнейшим направлением развития современной педагогической науки и практики, целью которого является подготовка человека к жизни в тревожном, быстро меняющемся и взаимозависимом мире, к решению нарастающих глобальных проблем.

Важно отметить, что экономическое образование как составляющая, элемент глобального образования объединяет различные образовательные системы многих государств, отличающихся своими научными и педагогическими традициями, по-разному декларирующих свое отношение к процессу глобализации экономики, но использующих ее возможности в собственных целях.

Содержание экономического образования, на наш взгляд, состоит из следующих основных направлений:

- исследование социально-экономических систем;
- исследование гуманитарных ценностей и принципов хозяйствования (общих, региональных, национальных);
- исследование глобальных социально-экономических проблем;
- исследование глобальной экономической истории (эволюция рыночной системы и др.).

Само понятие «экономическое образование» активно используется на различных уровнях:

– на уровне глобальной мегасистемы, то есть на уровне взаимодействия и взаимообогащения национальных экономических и образовательных систем, межгосударственных, межрегиональных связей и международного сотрудничества;

– на уровне конкретных образовательных систем (школ, образовательных центров, университетов и т. д.), то есть на уровне содержания интернационального экономического образования и организации процесса обучения в соответствии с международными образовательными стандартами, информационными и обучающими технологиями [13].

**Экономическое  
образование  
как особая  
образовательная  
система**

Таким образом, экономическое образование в целом – это особая образовательная система, где задаются и реализуются цели национальной и мировой экономической политики, где функционируют специфические связи и отношения между государствами и их образовательными системами, направленными на всемерное расширение возможностей развития личности и экономики в целом.

В Украине дополнительным стимулом развития экономического образования, что, на наш взгляд, вполне логично, послужила проводимая с начала 90-х годов системная трансформация экономики. Именно в этот период произошли заметные изменения в характере экономического образования, к числу которых относятся:

– массовый характер экономического образования и его непрерывность как новое качество;

– более высокая его значимость как для индивида, так и для общественных ожиданий и норм;

– ориентация на активное освоение человеком теоретических и практических способов познания экономической деятельности;

– адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям отдельной личности и рынка труда;

– ориентация обучения на личность индивида, обеспечение повышения его возможностей для дальнейшего трудоустройства.

Глобальные изменения затрагивают, прежде всего, высшее

экономическое образование в Украине, что проявляется в следующих основных направлениях в этой сфере.

Во-первых, растет спрос на более широкий доступ к высшему экономическому образованию. В конце 80-х годов в Украине существовали лишь специализированные вузы экономического профиля; сегодня не осталось практически ни одного высшего учебного заведения, в котором не был бы открыт экономический факультет. Число поступлений на экономические специальности растет на 10–15% в год [15, с. 25]. Экономическое высшее образование уже стало массовым, в то же время возникают все новые возможности для получения образования. Ответом на вызовы времени становится, прежде всего, дистанционное обучение, когда даже элитное образование становится доступным для действительно широких масс. Студенты, отдаленные от университетов географически, испытывающие финансовые проблемы, ограниченные во времени или имеющие физические недостатки, получают новые шансы приобщиться к ценностям образования.

Во-вторых, в сфере экономического образования появляются новые игроки, которые становятся все более успешными. Сокращение государственной поддержки побуждает искать новые источники финансирования сферы образования, позволяющие организовать процесс обучения в соответствии с возросшими требованиями к качеству и технологичности образования. Такими источниками зачастую становятся фонды и крупные корпорации, которые, осуществляя на протяжении длительного времени повышение квалификации для своих работников, приобретают достаточный опыт для расширения собственной образовательной деятельности. Оказалось, что предоставление образовательных услуг может быть весьма прибыльным делом, учитывая спрос на экономическое образование в современном обществе. Учитывая традиции и стремление людей иметь привычные университетские дипломы, обучение на курсах, ориентированное на приобретение навыков и повышение квалификации, постепенно приобретает вполне академический контекст. Так называемое бизнес-образование, получаемое на учебных базах корпораций и фондов, становится все более престижным, оно осуществляется по вполне



респектабельным программам. Для потребителей образовательных услуг привлекательными являются практическая направленность приобретаемых знаний и возможность успешного развития карьеры после получения документа об образовании. Реальностью становится получение не только бакалаврских, но и магистерских степеней в рамках корпоративного обучения. Этот «новый академизм» вызывает целый ряд сомнений, но факт остается фактом: не только корпорации, но и профессиональные союзы, и государственные структуры превращаются в крупнейших операторов на рынке образовательных услуг. Это приводит к еще большей коммерциализации университетов [19, с. 83].

В-третьих, внедрение новых, инновационных форм и методов образовательной деятельности при подготовке экономистов. Рыночноориентированная высшая школа нуждается в изменениях учебных программ, усилении фундаментального профессионального (специализированного) обучения, адаптации студентов к требованиям рынка труда уже в процессе обучения. За последнее десятилетие в этом направлении развития высшего экономического образования произошла настоящая революция:

- образование осуществляется при помощи современных интерактивных средств обучения в классах, общежитиях, библиотеках, научных лабораториях и аудиториях для занятий;

- учебные планы больше основываются не на учебниках, а на самой свежей информации из печатных и электронных источников;

- занятия больше не сводятся к предоставлению студентам информации; акцент делается на анализе информации, усвоенной студентами самостоятельно;

- учитывая ускорение развития всех сторон жизни, значительно большее внимание, чем ранее, уделяется практическому аспекту обучения студентов на действующих предприятиях в качестве основы их подготовки к самостоятельной трудовой деятельности [18].

В-четвертых, международная интеграция и интернационализация экономического образования, которая является результатом развития и углубления интеграции и интернационализации национальных социально-экономических систем. В Украине, как

и в других странах, становятся характерными возрастающие за счет согласованной международной образовательной политики взаимное сближение, взаимодополняемость и взаимозависимость национальных образовательных систем, синхронизация действий в сфере экономического образования, достигаемая на основе регулирования их не только национальными, но и региональными, и международными институтами, постепенное зарождение тенденций к формированию единого (регионального) экономического образовательного пространства как наиболее эффективной формы реализации задач экономической политики в XXI веке [1].

Интеграция и интернационализация высшего образования — объективное следствие глобализации и одновременно — ресурс ускорения интеграции общественной и экономической жизни, устранения национальной обособленности. Глобализация ставит перед университетами задачи подготовки к деятельности в условиях интегрированных рынков труда. Национальные системы высшего образования заметно трансформируются, приобретают все большее сходство, но это происходит с учетом специфики социального устройства, экономики, политики, педагогических традиций той или иной страны.

В целом цели и факторы интернационализации высшего образования можно распределить по четырем основным группам: экономические, политические, культурные и педагогические [7]. Первые тесно связаны с прямыми финансовыми выгодами, например, благодаря плате за обучение иностранных студентов. Еще важнее косвенные экономические выгоды, поскольку высокое качество подготовки выпускников высшей школы является одним из условий экономического прогресса. Политические факторы порождены геополитическими интересами каждой страны. Культурные вытекают, прежде всего, из намерений популяризации национальной культуры и приобщения к иноязычным культурам. И, наконец, педагогические факторы связаны с потребностями модернизации высшего образования.

Все перечисленные факторы эволюционируют. Специфическая ситуация сложилась в этой связи в Украине, где в начале 90-х годов на передний план вышли геополитические факторы, что проявилось в массовом открытии бизнес-школ различного

уровня с использованием зарубежных учебных программ, преподавателей и опыта организации. В настоящее время возросла значимость экономического фактора, чему способствовали серьезные реформы в сфере образования и одновременно — относительное сокращение государственного финансирования. В этой ситуации интернационализация высшего образования помогает решению экономических проблем вузов.

В целом направления интернационализации высшего экономического образования в Украине ориентированы на объединение педагогических усилий и ресурсов, совершенствование образования за счет международного опыта, обеспечение занятости специалистов с высшим экономическим образованием на международном рынке труда, формирование у выпускников-экономистов качеств и знаний, необходимых для функционирования за пределами собственной страны.

Поощряется мобильность студентов и преподавателей, расширяются масштабы изучения иностранных языков и культур, сближаются учебные программы различных вузов. Благодаря достижениям технологической революции непосредственные контакты, поездки студентов и преподавателей дополняются или заменяются виртуальной мобильностью с помощью новейших технических средств.

В этой связи следует отметить, что, к сожалению, пока не до конца разработан механизм признания дипломов высшей школы Украины в других странах. Особенно это касается дипломов экономических специальностей. Решения об уровне диплома украинцев за рубежом принимаются обычно в индивидуальном порядке. Между тем актуальность проблемы растет ввиду увеличивающейся мобильности специалистов с высшим экономическим образованием. Отказ признавать дипломы часто ставит их владельцев в неравные и несправедливые условия на международных рынках труда.

Интернационализация проявляется также в появлении многоуровневого высшего экономического образования — бакалавриата и магистратуры, в корректировке учебных программ с учетом зарубежного опыта, попытках обучения на основе координации отечественных и зарубежных программ и выдачи одновременно

двух экономических дипломов — отечественного вуза и иностранного и др. [12].

Опыт последних лет показывает, что наиболее интенсивно интеграция осуществляется в масштабах геополитических регионов, объединяющих страны с относительно сходными условиями исторического развития и более или менее аналогичной социально-экономической структурой. Такими регионами для Украины в настоящее время являются Европа и Евразия, включающая все государства, возникшие на постсоветском пространстве. Системы образования в этих регионах наиболее интернационализированы. Их опыт в области интеграции образования представляет для Украины наибольший интерес, поскольку перед ней стоит двуединая задача: укрепить свое образовательное пространство и в единстве искать пути интеграции (сотрудничества) с системами образования других регионов.

Относительно низкий уровень и медленные темпы экономического развития Украины делают очевидным отсутствие реальных шансов на полноценное вхождение в экономические структуры единой Европы в ближайшие годы. А это означает, что в стратегической перспективе у Украины и ее партнеров по Содружеству Независимых Государств (СНГ) нет альтернативы укреплению единства на том пространстве, которое сотни лет было связано великим множеством экономических, политических и, самое главное, человеческих нитей.

Распад СССР ничего не изменил в географическом положении вновь появившихся суверенных государств. Места традиционного и тысячелетиями осваиваемого ареала обитания народов не изменились. Не изменилось и соседство народов, некогда составлявших Советский Союз. Мы вынуждены осознать непреложность исторического императива: мы обречены жить вместе, рядом. У нас общая история становления системы образования, которую в 60-х годах прошлого столетия мировое сообщество считало лучшей в мире и которая оказывала существенное влияние на развитие систем образования развитых стран.

Таким образом, успех различных стран в сферах экономики будущего, основанной на знаниях и услугах, требует не просто усовершенствованного экономического образования, а такого

образования, которое интегрируется с международной деятельностью правительств и бизнес-среды. Проблема состоит в достижении этой интеграции при одновременном сохранении традиционных универсальных целей, стоящих перед высшим экономическим образованием. Доказательством этого служит тот факт, что глобализация экономики и развитие технологий участвуют в процессе создания глобальной экономики знаний, предполагающей интернационализацию как производителей и выпускаемой ими продукции, так и заведений высшего образования, и тех программ экономического обучения, которые они предлагают.

### Литература

1. *Amove R. F. Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local Comparative Education.* — Ed. by R. Arnove and C. Torres. — Washington (D.C.): Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1999. — 174 p.
2. *Edwards R., Usher R. Globalization and Pedagogy: Space Place and Identity* / R. Edwards. — New York: Routledge, 1999. — 155 p.
3. *Globalization, Growth and Poverty.* — Washington (D.C.): World Bank. — 2002. — 273 p.
4. *Jarvis P. Globalization, the Learning Society and Comparative Education* / P. Jarvis // *Comparative Education.* — 2000. — Vol. 36. — № 3. — P. 346–350.
5. *Kapstein E. The Welfare State? An economic cornerstone, not a luxury* / E. Kapstein // *International Herald Tribune.* — 2001. — 26 Nov. — P. 27.
6. *Linkage Politics: Essays on Convergence National and International Systems* / Princeton Center International Studies — Free Press; Ed. James Rosenau. — New York: Collier-Macmillan Ltd; London, 1969. — 378 p.
7. *Mason R. Globalizing Education* / R. Mason. — New York: Routledge, 1998. — 120 p.
8. *Rugman A. End Globalization* / A. Rugman. — New York, 2001. — 559 p.
9. *Transnational Relations and World Politics* / Ed.: Keohane R. O., Nye J. S. (Jr.). — Cambridge (MA): Harvard University Press, 1972. — 545 p.
10. *UNESCO: World Education Report. 2000. February 2001.* [Electronic resource]. — Mode of access: [html://www.unesco.org](http://www.unesco.org).
11. *Білорус О. Глобалізація і нова парадигма глобального постіндустріального розвитку* / О. Білорус // *Екон. часоп.* — XXI. — 2002. — № 10. — С. 3–7.

12. *Вульфсон Б. Г.* Высшее образование на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы / Б. Г. Вульфсон. — М.: Педагогика, 1999. — Ч. 3. — 235 с.
13. *Герст П.* Сумніви в глобалізації. Міжнародна економіка і можливості керування / П. Герст, Г. Томпсон. [Пер. з англ.]. — К., 2002. — 310 с.
14. *Дудка Н. И.* Стратегические основы управления высшей школой / Н. И. Дудка // Вестник ХНУ им. В. Н. Каразина. — 2004. — № 564. — С. 33–243.
15. *Зарецкая С. Л.* Международная составляющая современного высшего образования / С. Л. Зарецкая. — Глобализация и образование. — М., 2001. — 220 с.
16. *Иноземцев В.* Открытое общество с закрытыми границами / В. Иноземцев // НГ-Сценарии. — 2001. — 10 июня (№ 248). — С. 14–19.
17. *Лиферов А. П.* Основные тенденции интегральных процессов в мировом образовании / А. П. Лиферов. — М., Педагогика, 1999. — 264 с.
18. *Скотт П.* Глобализация и университет // *Alma mater*. — 2000. — № 4. — С. 3–8.
19. *Таркуцяк А. В.* Показники комерційної ефективності навчальних закладів в Україні / А. В. Таркуцяк, І. В. Васьковська // Економіка і управління. — 2000. — № 1 (2). — С. 80–84.
20. *Шульга Н. Н.* Статистический анализ баланса подготовки кадров в Украине / Н. Н. Шульга // Економіка розвитку. — 2004. — № 4 (32). — С. 25–28.

### **3.2. ПРОБЛЕМА ЕДИНСТВА ПОКОЛЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ДИНАМИЧЕСКИ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА**

Одна из важнейших закономерностей развития современного сообщества — глобализация, представляющая собой процесс распространения по всей планете идентичных для всего человечества технологий, культурных образцов, ценностных ориентаций. Но глобализация мира — явление неоднозначное. С одной стороны, она объединяет народы в хозяйственной деятельности, способствует ускорению научно-технического прогресса, разрушает исторические барьеры между народами, психологию узкого национализма, с другой — несет угрозу унификации жизни по чуждым стандартам.

Глобализация приносит новые формы постижения культуры (культура не постигается, а потребляется), новое ощущение времени (раньше изменения происходили в течение веков, сейчас – в течение жизни, человек живет проектами), новые смыслы знания (ориентированные на определенную, узкую область знания, чтобы проявить себя в этом мире). Очевидно, что человек, как и общество в целом, противостоять этому по всем позициям просто не может, но в то же время он не должен выступать подчиненным элементом. Поэтому задача современности состоит в активизации механизмов, позволяющих сохранить социальное и индивидуальное «я».

**Единство поколений  
как теоретико-  
методологическая  
проблема**

Расширяющийся универсум человеческого общения, многостороннее сотрудничество стран и народов, возрастание мобильности социальных групп и слоев во всем мире интернационализирует прежний механизм наследования традиций и установок. В этой связи особый интерес представляет проблема поколений, основные направления формирования их единства.

Оговоримся сразу: проблема не нова, и наши рассуждения не претендуют на абсолютную истину. Они содержат много вопросов, на которые пока невозможно дать односложные ответы в силу объективных и субъективных обстоятельств. С одной стороны, это подводимые под общий знаменатель вечные, можно сказать, глобальные проблемы «отцов» и «детей», с другой – особенности их проявления на нашей, отечественной, почве. Ведь, как отмечают наши современники, одно из серьезных последствий процессов, происходящих в современной Украине, – углубление поколенческой дифференциации, что интерпретируется некоторыми учеными как «последствие бессистемного, хаотичного и откровенно непрофессионального реформирования с перепрыгиванием через исторические необходимые этапы и без учета процесса глобализации» [7].

Осмысление проблемы единства поколений невозможно без обращения к имеющимся теоретическим наработкам. Этим обоснованы логика наших суждений и необходимость определения некоторых теоретических положений, касающихся развития

поколений и анализа их особенностей. Поколение в качестве динамической компоненты социума обеспечивает последовательность смены возрастных когорт, их преемственность. Соответственно, «современники» в разряде интегрированных групп населения создают атмосферу общности переживания и соучаствуют в «рядоположенности» значимых для конкретного времени групп. Их примечательная особенность — действенность «параллельного отклика» молодых людей как генерационных единиц на наиболее актуальные социальные события или «злобу дня» (чем, собственно, обеспечивается единство устремлений поколения) [5, с. 152–153].

В целом схема смены поколений, на наш взгляд, сводится к тому, что типы переживаний исторической реальности в повторении различных эпох на протяжении человеческой истории попадают в зависимость от последовательности конкретных социальных ритмов (более быстрых или, напротив, более медленных и т. п.). Так, ускоренный ритм социального обновления означает, что поколенческие когорты остро реагируют на динамически меняющиеся ситуации в своей опоре на жизненные культурно-творческие потенции.

Оценка молодого поколения в качестве символа общественных инноваций включает характеристики его как «актуального поколения», «свежих контактов». Как же проявляет себя молодое поколение, если развивается в условиях социальной стабильности и проявляет склонность моделировать себя? Так, в период размеренных социальных трансформаций молодежь ориентируется на социокультурные ценности и установки взрослого поколения, и, напротив, в период ускоренного социального развития старшие становятся восприимчивыми к влиянию молодых сил общества. Замедление социально-исторического процесса адекватно традиционным стилям мышления и ориентациям на постоянство норм-абсолютов, в то время как ускорение темпов и ритмов изменений находит свое выражение в следующих друг за другом социальных фазах, что делает вероятным преобладание рационального характера поведения молодежи. Например, в политическом отношении замедление темпов социальной модернизации обуславливает



консервативные настроения, а в динамических условиях начинают преобладать либерализм и радикализм.

В итоге получается, что развитие базисных установок людей в потоке ускорения происходит настолько быстро, что устраняются основания традиционных образцов переживаний и мышления. Для этих случаев не подходят замедленные трансформации в качестве постепенного приспособления к изменениям. В периоды доминирования обновленных типов сознания происходит непрерывная модификация и, соответственно, разрыв с традиционными формами освоения культурного опыта, активные жизненные силы концентрируются в среде молодого поколения. Подобным образом развивается «поколенческий стиль» [5, с. 156]. Не индивид, но прежде всего группа выступает носителем формообразующих и интегративных принципов. На ее основе происходит объединение разрозненного человеческого мироощущения. Эта схема знаменует обновленную историческую реальность, которую следует анализировать в «положительных приметах».

Дальнейший анализ молодежной среды проясняет ее незаменимую роль в трансформации общества и соперничестве с устоявшимися нормами социальной жизни. Предполагается, что молодое поколение обладает значительной «открытостью» к изменению социальных условий и более развитым чувством нового, чем старшее поколение [5, с. 163]. Но в этом случае возникает вопрос: все ли новое приходит в мир вместе с молодым поколением и через него? Открытость обновленным идеям не является атрибутивным свойством исключительно молодого поколения. Оно чувствительно к одним новациям и равнодушно к другим.

**Роль молодого поколения в динамически развивающемся обществе** Вместе с тем, следует сделать акцент на роли молодого поколения в условиях динамически развивающегося общества в отличие от статического. Не случайно молодежь характеризуется многими учеными в качестве «скрытого ресурса» или «потенции, готовой к любым начинаниям» [9, с. 443–445]. В таком ракурсе эти идеи созвучны тенденциям развития современного открытого общества и роли, которую играет в нем молодое поколение.

Особенностью состояния молодежи в каком-либо обществе является то, что, с одной стороны, она входит в социальное пространство, созданное предыдущими поколениями без ее участия, а с другой стороны, присущий ей заряд энергии при реализации способен изменить, переформировать созданное ранее. Тем более, что в кризисные периоды развития общества жизненные силы различных социальных групп активизируются. Как считают российские ученые В. Чупров и Ю. Зубок, «усиливающаяся неопределенность и нестабильность в обществе... включают своего рода защитные механизмы, активизируя инновационный потенциал молодежи» [15, с. 199].

Быстрый переход к другому социальному укладу жизни приводит к разрушению прежних основ, с одной стороны, и обуславливает появление некоторых старых стереотипов и норм поведения — с другой, поскольку новой ценностно-нормативной системы, адекватной формирующемуся обществу, еще не существует. Молодежь, являясь неотъемлемой и наиболее активной частью какого-либо общества, объективно вовлечена в эти изменения, выступает одновременно и субъектом, и объектом происходящих преобразований.

Внешние условия, влияющие на процесс социального становления молодежи (социально-экономическая нестабильность, кризис ценностно-нормативной системы и т. д.), отображаются на уровне социального самочувствия различных групп нашего общества. Их социальное состояние и социальное самочувствие являются определяющими показателями характера изменений, происходящих в обществе, и характеризуют уровень его социального здоровья. Стремясь реализовать свои запросы, молодежь более активно, чем другие социально-демографические группы, включается в различные сферы жизни. Результаты многочисленных исследований показывают, что она, с одной стороны, поддерживает проводимые в Украине реформы, а с другой — непримиримо относится к любым негативным процессам. Для молодежи характерно стремление к преодолению трудностей, к активной, преобразующей деятельности, что способствует улучшению жизни этой группы и общества в целом. Потому для большинства молодых людей, как свидетельствуют социологические исследо-

вания и реальная практика, доминирующей является стратегия жизненного успеха, тогда как для старшего поколения — стратегия выживания. В связи с этим изменение условий социализации, более твердые «правила игры» в борьбе за социальный успех обуславливают формирование у молодого поколения новой системы приоритетов относительно тех качеств, которые необходимо формировать и развивать. На первом месте — стойкость в борьбе с трудностями (71%), образованность (66%) как один из важных культурных капиталов, ответственность (63%), трудолюбие (63%), деловитость (52%). То есть в сознании молодежи сформировано понимание важности «рыночных» качеств для достижения успеха. Такие гуманистические качества, как доброта (50%) и честность (50%) немного уступают прагматичным [12, с. 39].

Развивающийся социум должен объявлять молодежи новые стартовые возможности. Так, К. Манхейм отмечает, что подобные процессы происходят только в динамических обществах, причем независимо от господствующей социальной или политической философии [9, с. 445]. Например, в советский период молодежь постоянно характеризовалась как «потенциал будущего», «резерв». Во всех случаях нельзя считать преждевременным прямое сотрудничество с молодежью: в исторической практике мы являемся его прямыми свидетелями, особенно в периоды социальной реконструкции. Тенденции открытых контактов с молодежью в периоды «перестройки основных позиций выживания организма» остаются актуальными. Можно говорить о том, что критерий развития молодых сил как жизненного и духовного резерва является показателем демократизации общества и состояния его образовательно-воспитательного потенциала.

Выявляя характерную роль молодого поколения, следует подчеркнуть: когда происходит распад социальных связей, молодые люди принадлежат самим себе, в этом их сущность. «От них прямо ждут того, что в мире уже потеряно», — резюмирует К. Ясперс [16, с. 353]. Подобная ситуация напоминает современную Украину, когда государство и в его лице старшие поколения ждут от молодежи веры в жизненные устои, нравственные искания, т. е. ценности, которые самим обществом в значительной мере потеряны до ее вступления в жизнь.

Но молодежь «может чувствовать себя истоком», — подчеркивает К. Ясперс. — Она не только в условиях демократического развития является «начинающей» [16, с. 353]. Вовлекаемые в реальную действительность поколения принимают участие в обсуждении серьезных общественных проблем, например тех же порядков в образовательной сфере. Подлинное фактическое становление возможно лишь в том случае, когда молодые люди последовательно формируются посредством системы продуманных мер. Необходимо не только научиться ориентироваться в конкретном социуме, но и принадлежать новому обществу. основополагающий признак поведения — не замыкаться в границах профессиональной принадлежности, а добиваться «сближения человека с человеком как таковым» [16, с. 354].

Эффективность инновационных процессов во многом зависит от того, в какой степени учитывается реальное социальное состояние молодого поколения, его ценностные ориентации, оценки самых различных явлений современной действительности. Для анализа сложившейся ситуации мы обратились к результатам социологических опросов, проведенных Украинским институтом социальных исследований и центром «Социальный мониторинг».

Современные молодые люди стали более самостоятельными, независимыми. Им присущи завышенные ожидания, поиски собственного пути и желание самореализоваться, которые вступают в противоречия с отсутствием собственного опыта и инерцией старших поколений. Как следствие, часть молодых людей не может самоопределиваться, найти себя. Среди молодежи увеличивается число тех, кто не работает и не учится, — это более 20%.

Исследователи констатируют факт, что молодое поколение украинского общества находится в сложной ситуации, когда в условиях стремительного роста информационных потоков рост жизненных потребностей не отвечает возможностям большинства, в результате чего формируется «комплекс неудовлетворенности». Именно этим объясняется то, что среди молодых людей удовлетворенных условиями своей жизни вдвое меньше (16%), чем неудовлетворенных (32%), а каждый второй (52%) находится в состоянии сомнений и неопределенности. В наименьшей степени

проявляется удовлетворенность экологической ситуацией (63%), условиями труда (28%), досуга и отдыха (31%).

Представляет интерес самооценка молодежью своего материального состояния, которая находится в прямой зависимости от социально-профессиональной группы. Социологические данные (июнь 2002 г.) показывают, что более высокие оценки дают те, кто имеет свое дело, учащаяся молодежь, в том числе и студенты. Причем молодые люди чувствуют себя более уверенными, чем люди среднего и старшего возраста.

Для улучшения своего материального положения представители молодежи выбирают, прежде всего, стратегии, связанные с поиском более оплачиваемой работы и дополнительных заработков (36%), повышением уровня образования и переквалификацией (31%), а также разными формами предпринимательской инициативы.

Социальное самочувствие молодежи определяется оценкой тех изменений, которые произошли в украинском обществе. Намечалась тенденция к росту активности в обыденной жизни: каждый второй молодой человек чувствует себя «хозяином жизни» и убежден, что может реально влиять на ее ход. По результатам социологических исследований, 85% рассчитывают, прежде всего, на свои силы и знания (в 1995 г. — 80%). В сознании молодых людей сформировалось понимание важности «прорывных» качеств для достижения успеха. Оно связывается, прежде всего, с высоким профессиональным уровнем (67%) и высшим образованием (69%), престижной специальностью (52%), что практически совпадает с мнением старшего поколения.

Очень важна оценка молодыми людьми своих возможностей как в сфере самореализации, так и в удовлетворении потребностей. Выше всего респонденты оценивают возможность действовать в соответствии со своими убеждениями, придерживаться обычаев и традиций своего народа, свободно высказывать свои политические взгляды, требования. Больше, чем в материальной и социальной сферах, видят возможностей в обеспечении духовных, культурных и информационных потребностей.

Таким образом, молодые люди более оптимистично смотрят в будущее, при этом влияние экономической составляющей на

общее их состояние и социальное самочувствие является определяющим.

Остановимся на том, как фактическая реальность выдвижения новых поколений на арену социально-исторической жизни интерпретируется современными учеными. В конкретные эпохи ценности предшествующих по возрасту групп образуют противоречия с действительностью, и носителем передовых потребностей и устремлений, прежде всего, является молодежь. Более того, процессы ее социально-культурного продвижения подчиняются последовательным ритмам смены представлений, которые сложились в периоды кризисов и выступают как «вытеснения» одного поколения другим, претендующим на эффективную программу переустройства общества [6, с. 107].

Но что в первую очередь следует понимать под поколением? Прежде всего показательной является «мера влияния» прошлых поколенческих когорт на настоящее, поскольку их чередой составляет механизм социальной эволюции. Помимо типологизации политических и социальных примет поколений, определенными выглядят их прерывность, преемственность и сосуществование. В общественной жизни возрасты «перемешаны» и их «взаимопереходность» не является постепенной, в том числе когда поколения вынуждены следовать друг за другом. В результате длину поколения в аспекте статистико-исторических наблюдений можно определить как «среднюю» величину возрастной разницы между родителями и детьми, причем только в данный период.

Существуют и другие измерения «длины» поколения. Например, можно говорить о «тесно связанном круге индивидов» по отношению к волнующим их событиям в духовной и социальной жизни. При этом употребление понятия «современники» не является точным, поскольку людей разных возрастов может связывать и различный тип переживаний как принадлежность к собирательным личностям.

Крайне оригинальным и глубоким представляется определение духовно-исторической сущности поколения Х. Ортега-и-Гасета, когда его сравнивают с караваном, в котором наличествует пленный и одновременно свободный и удовлетворенный человек, «верный поэтам своего возраста, политическим идеям своего

времени, типу женщин, торжествовавшему в его дни, и даже походе, к которой он привык в свои двадцать пять лет» [6, с. 110]. Х. Ортега-и-Гасет проводит мысль о собирательном характере поколения. Смысл «плена» подчеркивает натиск молодых, свежих сил в процессе смены поколений.

Наиболее продуктивным, на наш взгляд, является культурно-исторический подход к проблеме поколения. В этом случае «поколение» не совпадает с хронологической протяженностью. Его длительность зависит от скорости исторического обновления, и чем значительнее перемены в единицу времени, тем в большей степени люди склонны замечать у себя «поколенные различия» [6, с. 111].

Анализ разных точек зрения привел к тому, что мы определяем поколенную взаимосвязь как связь поколений, основанную на сходстве жизненных проблем, появляющихся в силу идентичности положения. Таким образом, поколенное единство предстает пониманием особой общности и развитием самосознания людей на основе общих идеалов и деятельности.

Сегодня украинское общество беспокоят причины «обрыва» исторической общности поколений, в связи с чем настоятельно подчеркивается необходимость ее воспроизведения средствами продуктивного общения. Многими современниками подчеркивается непреходящий смысл разрушения советских традиций, когда было утрачено культурное образовательно-воспитательное пространство их «встречи» [11]. Каким же образом в массе людей сохраняется и реализуется историческая связь поколений, особенно в случае появления современных элитарных форм? Действительно, кризис исторической традиции, в границах которой осуществляется связь поколений, «отстраняет» духовно-практическую жизнь народа, которая становится гипотетической для «вжившихся» в нее социально активных поколений. Происходит ли потеря прошлого и перспектив обновления? В этом смысле интересны идеи К. Манхейма в постановке проблемы поколенческого единства.

Тут важно отметить кризис исторической традиции, в которой десятилетиями осуществлялась непрерывная встреча поколений, вечно воспроизводящая и сохраняющая культуру народа в эпохальных особенностях [11, с. 9]. Что конкретно препятствует

развитию культурной традиции продуктивного общения поколений? Прежде всего, техногенная информационная цивилизация, разрушающая «главные скрепы старого порядка». Например, неслучайно обрушение советского прошлого и заодно забытых традиций, возвращение к которым переплетается с новыми мифами жизни.

Для современного, динамически изменяющегося общества свойственно проявление различных феноменов. Так, для большинства представителей старшего поколения характерны кризис идентичности, обусловленный переходом общества к новому социальному укладу, сложности адаптации к этой системе, негативное отношение к преобразованиям. Молодежь, в силу возрастных и психологических особенностей, оптимистично относится к подобным изменениям.

Рассматривая связи, объединяющие людей разного возраста, следует отметить, что в современных условиях конфликт поколений, основу которого составляет все больший разрыв в ценностно-мировоззренческих ориентирах, приобретает иной характер. Представители разных поколений отмечают усиление влияния молодежи на все сферы жизнедеятельности общества. Так, американский антрополог М. Мид, которая исследовала специфику межпоколенных взаимодействий в обществах разного типа, сделала вывод о том, что в наше время «разрыв между поколениями совсем новый, он глобальный и общий» [10, с. 361]. А новая культурная форма — префигуративная культура — характеризуется тем, что взрослые учатся не только у своих предшественников и ровесников, но и у своих детей. Дети сегодня стоят перед будущим, которое, как отмечает М. Мид, настолько неизвестно, что ним нельзя руководить так, как это делали их отцы и деды, осуществляя изменения в одном поколении.

Влияние внешних условий, нестабильности на внутреннее состояние молодого человека, как утверждают ученые, свидетельствует о маргинальности современной молодежи как амбивалентном явлении. «Двойная» маргинальность приводит к тому, что, с одной стороны, низкий уровень социального самочувствия, преграды на пути самореализации приводят к социально-психологической напряженности, а с другой — сложность и неоднознач-



ность событий стимулирует проявление творческой активности, способность к преобразованиям. Это означает, что молодежь, «выполняя одну из важных функций – инновационную, способствует разрешению основного конфликта, связанного с отрицанием старого, отжитого и нагромождением нового опыта» [3, с. 51].

**Специфика  
межпоколенных  
различий  
в современной Украине**

Возможность проанализировать значимые межпоколенные различия в социальном состоянии и его субъективном восприятии дают результаты общенационального мониторинга, проведенного Институтом социологии НАН Украины в 2003–2004 гг.

«Сорокалетние» оказались на рубеже эпох, они объединили в себе гуманистические ценности советского прошлого и рыночные установки 1990-х годов. Казалось бы, именно им следовало оказывать инициативное влияние на выведение Украины из системного кризиса и обеспечить социокультурную преемственность для младших. Но действительность показывает, что природная связь поколений не складывается, а «сорокалетние» остаются на более низких социальных позициях, они оттесняются младшей генерацией.

Исследование удовлетворенности представителей разных возрастных групп своим общим состоянием в обществе показывает, что ее уровень снижается с 22% (у респондентов моложе 30 лет) до 12% (у респондентов старше 50 лет). Также заметно различаются ответы на вопрос: «От чего более всего зависит, как складывается Ваша жизнь?». Ориентация на себя плавно угасает с возрастом респондентов (35% – у молодежи, 23% – у 31–40-летних, 21% – у 41–50-летних) [2, с. 27].

Старшие возрастные когорты преобладающе сориентированы на традиционную систему ценностей. Ценностный же мир современной молодежи совершенно иной. Это можно объяснить модой 90-х относительно жизненных ориентаций на личный успех, общественное признание и повседневную философию материального обогащения как можно быстрее и за любую цену, что повлекло за собой индивидуалистскую ориентацию в молодежной группе (45%) и в некоторой степени в группе 31–40-летних

(42%). Вместе с тем у старших возрастных групп (после 40 лет) преобладает коллективистское сознание.

Исследования субъективной оценки индивидуальных шансов осуществить жизненные планы, добиться успеха показывают распространение пессимистических настроений у людей в возрасте после 40 лет, что отмечается и в профессиональных перспективах. Вымывание средней возрастной группы из структуры организаций ослабляет интегрированность украинского общества, усложняет процесс вхождения юных граждан в мир взрослых. И если для старших поколений характерны тенденции нисходящей социальной мобильности, то современный молодой человек — это «*homo mobilis*». Пользуясь современными информационными технологиями, индивиды приобретают настоящую гипертерриториальность, даже если физически остаются на месте. Поскольку поляризация социального состояния, возникшая в эпоху постмодерна, определяется именно мобильностью или ее отсутствием, углубление молодежи и подростков в виртуальный мир дистанцирует «продвинутых» детей от отцов [1, с. 32, 149].

Украинские исследователи условно выделяют две полярные модели жизненного успеха: традиционалистскую с ориентацией на государственный патернализм, коллективизм и модернистскую с приоритетом индивидуализма, материально-прагматических ценностей [2, с. 31]. Здесь прослеживается параллель с определенными межпоколенными противоречиями, которые могут приобрести черты перманентного конфликта.

Вместе с тем, сегодня остаются актуальными вопросы: каким образом могут быть созданы продуктивно работающие традиции «встречи поколений»? Какие формы социального закрепления перспективных институтов обучения и воспитания способны воссоздать в жизни народа и укрепить эти традиции? Реализация данных задач сегодня значительно усложняется: иной социум, уже не единая историческая общность людей, особенно если иметь в виду тенденции развития открытого общества и характерные особенности украинской демократии.

Дело в том, что негативные социальные трансформации не меняют характер культурно-исторической традиции в возобнов-

лении необходимого взаимодействия в общении между поколениями. Каковы же механизмы взаимопроникновения составляющих поколение групп, вовлечения их в единый социально-исторический процесс? Что не позволяет поколенческому единству «распадаться» и «разрываться»?

Формирование и сохранение поколенческого единства в соответствующем культурно-историческом и социальном пространстве является эффективным средством воспитания людей. Поколения, безусловно, сохраняют свои черты, и доминирующие интеллектуально-политические условия остаются неизменными.

В практическом смысле поколения объединены универсальными обстоятельствами, когда образуются конкретные социальные группы. Поколенческие общности основаны на близости типа «общества» или «ассоциации». Вместе с тем они не предполагают «близость» людей друг другу, интеллектуальное и духовное сообщество, хотя и не представляют собой ассоциации в виде организации со специальными целями.

По мнению ученых, единство поколения определяется сходным «местоположением» множества индивидов в пространстве-времени и расположением в исторической протяженности социального процесса. Необходимо общественно-гражданское взаимодействие людей, развитие социальной структуры и исторической обстановки как «определенного сорта преемственности» [8, с. 20–21]. Вне этого отсутствует фактическое социальное местоположение, значит, и поколение. Важным является аспект понимания поколения как конкретного «расположения». В противном случае разрушается пространственность человеческого существования, деформируется поколенческая взаимосвязь и, как следствие, непонятно, какие именно культурные ценности нуждаются в передаче. В частности, необходимы трансляция накопленного культурного наследия, достижение постоянной процессности перехода от одних поколенческих групп к другим. «Новая жизнь, новая судьба, новые ожидания, новый отчет, опыт — это важные факторы социального омоложения» [8, с. 31].

Из этого следует, что воздействие фаз общего процесса является критерием феномена «сходства местоположения». Например, старшее поколение борется в своих рядах и во внешнем

мире, направляет чувства и усилия на противника, тогда как для младших данный объект может просто не существовать, поскольку их ориентации совершенно иные. В конце концов происходит смещение «полярных» компонентов жизни, когда внутренние и внешние враги исчезают и на их месте оказываются другие. В фактическом смысле развитие общества предполагает сменяющиеся поколения.

Следует отметить примечательный аспект передачи культуры, проявляющийся в автоматической трансляции в адрес нового поколения традиционного образа жизни, его ощущений и установок. Они могут сообщаться путем сознательного воспитания и обучения или в неосознанном порядке, например, передаваясь от учителя к ученику (хотя стороны могут даже не подозревать об этом). Но особенности молодежи состоят в том, что она ближе к современности в силу потенциальности «свежих контактов». Молодое поколение драматически переживает и осознает процессы дестабилизации и в обязательном порядке находится на их стороне. Напротив, старшее поколение сохраняет верность взглядам, сложившимся в юности.

В силу этих причин передача опыта встречает значительные препятствия. В эмпирическом отношении проблемы молодежи обусловлены «неродительским» набором противоречий. Так, во взаимоотношениях между учителем и учеником, исключая точные науки, проблемы предстают не такими, как между носителями сознания вообще. Это взаимосвязи между «субъективным центром» жизненных ориентаций и другим как «последующим». Подобное противоречие выглядит неразрешимым, если бы не действие компенсаторного фактора: «воспитывает не только учитель ученика, а и ученик учителя». Иначе говоря, в реальности поколения находятся в состоянии постоянного взаимодействия.

**Проблемы  
формирования  
поколенческого  
единства**

Как можно представить формирование поколенческого единства? «Старое» не приходит немедленно в соприкосновение с «самым молодым тотчас». Первые контакты образуют долю опосредующих

как не «слишком отдаленных» друг от друга поколений. Возрастание влияния молодежи происходит подобно социальной

динамике, в то время как в условиях статического развития преобладает «почтительность» (иначе говоря, молодежь приспосабливается к старшим и по этой причине выглядит старше). При усилении динамики взрослые оказываются более восприимчивыми к влияниям младшего поколения. В этом случае группы старшего возраста обладают большей гибкостью, чем средние, которые не научились «поступаться принципами». Резюмируя, можно сказать: социальный процесс означает смену поколений, действенные импульсы которых развиваются в новых организмах, воздействующих на носителей укорененных традиций. Если бы переход от поколения к поколению не был постоянным, то взаимодействие не могло бы осуществляться «без трений».

Как добиваться того, чтобы поколения преисполнились осознанием внутреннего единства? Каким образом обеспечивать посредством социальной системы реальные возможности для достижения молодым поколением истинных целей? То, что люди «молоды» и «свежи», доказывается их способностью переориентировать движения и направления [8, с. 59]. Молодежь открыта влияниям в условиях новой среды и с легкостью усваивает непрерывно изменяющиеся установки, ориентации, язык. Напротив, в случае смены окружения взрослые люди проходят более сложную «акклиматизацию», во всяком случае не так бесповоротно и радикально, поскольку их мировоззрение ближе к «исходному».

Для многих ученых существенный смысл развития молодых сил общества состоит в том, что старшее поколение в обязательном порядке стремится заниматься их воспитанием [4, с. 80]. Отсюда неизбежные конфликты, несогласие и непонимание друг друга. Первенствующие явления, присущие процессу воспитания, состоят в том, что необходима работа «над собой» каждого. Тогда старшие возрастные когорты вынуждены задумываться над тем, станут ли младшие их наследниками.

Прошлое часто не выполняет возложенной на него «нынешней задачи», поскольку удобнее всего, если родители реализуют цели, которые должны быть выполнены детьми. «В недооценке прошлого скрыто оправдание никчемности настоящего: кто знает, что делали бы мы, если бы наши родители сделали и то, и это... но они этого не сделали, и поэтому мы такое ничегошеньки

не сделали» [4, с. 81–82]. Иными словами, неправомерно поколению, которое не поднялось выше средних, незначительных задач, упрекать предшествующее в том, что оно не достигло более величественных, почти грандиозных свершений. Когда старшему поколению не удастся руководить молодым, причиной этого является кризис семейного института. Воспитание детей передается государственным органам, и в социально-психологическом смысле это «притупляет» чувство привязанности к прошлому, превращает жизнь в нечто механическое. Наиболее тревожно то обстоятельство, что старшие поколения отказываются от своей воспитательной задачи и прибегают к теориям, которые не до конца осмыслены либо применяются в ситуациях, отличных от реальных условий.

В процессе смены поколений может произойти встреча старших возрастных групп — соответственно, с регрессивными традициями и воззрениями, и молодых — с инфантильными, малоразвитыми идеями. Между ними фактически отсутствует необходимое промежуточное звено в лице поколения, которое действительно бы воспитывало молодежь. Конечно, речь идет об относительном моменте: реально не происходит так, чтобы подобная посредствующая структура отсутствовала. Но по масштабу воздействия она может быть незначительной и не достигать воспитательных целей в полном объеме. Причем это явление распространяется на многочисленные социальные группы. Так, в подчиненной группе подобный феномен наблюдается часто и более сложен по своему характеру. В подчинение люди попадают у более образованных «руководящих» слоев в силу того, что не появляется еще более образованного нового поколения [4, с. 82].

Логика исторического развития стран мира в условиях глобализации обуславливает необходимость на фоне социально-экономических изменений обновления духовного состояния общества и формирования нового типа личности, которая будет активно влиять на социальные процессы. Важно понимание того, что остро встает вопрос о формировании планетарного мышления человека с учетом его национального опыта и культуры и в то же время многофакторности его развития из-за неконтролируемого и неоднозначного влияния информационного пространства,

полярности и разнонаправленности духовных и материальных ценностей трансформационного характера социально-экономического развития общества.

Мы надеемся, что ситуация изменится и осуществится прогноз А. С. Панарина: «Вероятно, что «доэкономический человек» и «постэкономический» встретятся и создадут союз. «Доэкономический человек» в результате получит твердое социокультурное алиби, а «постэкономический» — мощную социальную базу».

### Литература

1. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман. — М., 2004.
2. Беленок О. А. Середні покоління в сучасних трансформаційних процесах / О. А. Беленок // Український соціум. — 2005. — № 2–3 (7–8). — С. 26–32.
3. Бутиліна О. В. Особливості маргіналізації молоді в умовах суспільства, що трансформується / О. В. Бутиліна // Український соціум. — 2005. — № 2–3 (7–8). — С. 45–53.
4. Грамши А. Формирование человека / А. Грамши. — М.: Педагогика, 1983.
5. Давыдов Ю. Н. Опыт использования мангеймовской концепции поколений / Ю. Н. Давыдов // Социология контркультуры. — М.: Наука, 1980. — 231 с.
6. Иконникова С. Н. Диалектика преемственности поколений / С. Н. Иконникова // Социология молодежи. — СПб., 1996. — 368 с.
7. Кива А. Все надежды на Президента? / А. Кива // Литературная газета. — 2002. — 19–25 июня.
8. Мангейм К. Проблема поколений / К. Мангейм // Очерки социологии знания. — М., 2000.
9. Мангейм К. Диагноз нашего времени / К. Мангейм. — М.: Юрист, 1994. — 700 с.
10. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. — М.: Наука, 1988.
11. Михайлов Ф. Т. Образование как философская проблема. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы / Ф. Т. Михайлов // Вопросы философии. — 1995. — № 11.
12. Нове покоління незалежної України (1999–2001 роки): Про становлення молоді в Україні. — К.: Держ. ін-т пробл. сім'ї та молоді, 2002. — 211 с.
13. Панарин А. С. Мораль успеха: опыт парадоксальной метафизики / А. С. Панарин // Этика успеха, 1997. — Вып. 11.

14. *Сокурная Л. Г.* Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурная. — Х., 2006.— 576 с.

15. *Чупров В. И.* Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уильямс. — М.: Наука, 2001. — 230 с.

16. *Ясперс К.* Духовная ситуация времени / К. Ясперс // Смысл и назначение истории. — М., 1991.

### **3.3. БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА**

Человечество вступило в XXI столетие под знаком глобализации, которая стремительно ворвалась в жизнь, утвердилась в научном и политическом лексиконе, средствах массовой коммуникации, коснувшись всех сфер жизни общества. Примечательно, что в современных условиях именно глобальное образование может выступить наиболее эффективным средством позитивного развития глобализации, так как только образованное общество способно критически оценить и разумно противопоставить позитивные процессы развития негативным, избежать анархии и насилия, обеспечить активное участие мировой науки и ответственности в управлении развитием цивилизации.

Государственно-политические и академические деятели все чаще обращаются к проблемам образования, поскольку именно сейчас в школьных классах и аудиториях вузов действительно решается, каким будет нынешний век — просвещенным или невежественным, гуманным или агрессивным.

В современном мире роль образования постоянно растет, оно стремится стать общественно, социально и экономически значимой силой. Однако в условиях трансформации общества образование постоянно увеличивает свою «расходную составляющую», превращаясь в достаточно сложную проблему для бюджета государства, и решить эту проблему только за счет государства невозможно.

Справедливо отметить, что назревшие социальные и экономические проблемы государство должно решать не за счет экономии



на образовании, а на основе его определяющего развития. Однако, как показывает рейтинг, проведенный Еврокомиссией, среди университетов мира, занявших первые 50 мест, 35 — американские. Из Европы в первую десятку попали только Оксфорд и Кембридж. Лондонский университет занял 11-е место, следующий же европейский вуз — Утрехтский университет из Голландии — только сороковое [9].

И в этом факте ничего удивительного нет. Страны ЕС тратят на высшее образование 2% ВВП, США — 4%, а Украина сегодня расходует на высшее образование 0,5% ВВП<sup>1</sup>.

Как показало исследование, проведенное Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), на одного студента в США расходуются примерно 20 тыс. долл. в год, что вдвое превышает аналогичные затраты в Германии и втрое — в Испании. Поэтому должна быть повышена инвестиционная привлекательность образования для вложения средств самим обществом, представителями национальной экономики, науки, культуры — гражданами, без участия которых нельзя достичь стратегических целей модернизации образования.

**Общественная  
инвестиционная  
политика в развитии  
образования**

Инвестиции в сфере образования — это не только денежные «вливания». Не в меньшей, а может быть, и в большей мере это использование интеллектуально-духовного потенциала, бескорыстное служение Отечеству, поддержка и помощь конкретным людям, творение блага, т. е. всего того, что в духовной культуре понимается под благотворительностью. Будучи генетически и исторически тесно связанной с народным просвещением, благотворительность сегодня способствует решению многих актуальных задач и, прежде всего, возрождению духовно-культурных ценностей. Так, 1 сентября 2007 года, в День знаний, при Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» открылась первая в Харькове студенческая часовня — Святой Татианы (покровительницы студенчества), построенная

---

<sup>1</sup> Опубликовано на сайте Министерства образования и науки Украины. — 2006 г.

на благотворительные средства. Этот проект был инициирован доктором исторических наук, профессором, ректором Народной украинской академии Валентиной Илларионовной Астаховой, для которой возрождение исторических и общечеловеческих ценностей, воспитание и образование подрастающего поколения — дело всей жизни.

В современной Украине одним из результатов социально-экономических преобразований стало появление предпринимателя, собственника, «богатого человека», обладающего значительными финансовыми ресурсами, но зачастую лишенного «культурного капитала», морально не готового служить обществу и людям приобретенным или унаследованным богатством. Именно такое служение было свойственно традиционной русской и украинской благотворительности, формировавшейся не без влияния народного просвещения, образования и воспитания. Так постепенно складывался культурный архетип дворянина, купца, промышленника, зажиточного крестьянина — благотворителя и мецената, которые своей деятельностью и поступками способствовали смягчению напряженности в обществе, порождаемой экономическим неравенством и социальным расслоением.

По мере развития предпринимательства благотворительная деятельность приобретала все больший размах. Государство активно ее стимулировало. Если говорить применительно к дореволюционной России, то благотворительные пожертвования поощрялись орденами и медалями, присвоением званий почетных и именитых граждан. Все это повышало деловой авторитет предпринимателя, способствовало успеху его деятельности. Одни предприниматели в благотворительной деятельности искали корысть, другие занимались этой деятельностью не ради наград и поощрений. Так, харьковский купец Кузьма Никитович Кузин построил 43 каменных магазина и завещал их городу, с тем чтобы доходы от них использовались для помощи неимущим харьковчанам и на развитие образования в городе [2].

Широкое развитие благотворительности в сфере образования на Слобожанщине приходится на период так называемого «золотого века» отечественного предпринимательства, начавшегося в пореформенный период XIX ст. Это не было случайным

явлением. С одной стороны, появились предпринимательские династии, располагавшие огромными денежными средствами, что расширяло их возможности в благотворительности, с другой — росло число людей, нуждавшихся в помощи.

И. Горчаревский говорил: «Долг милосердия, выраженный в различных делах благотворительности, есть долг не только христианский, но и общечеловеческий, потому что этот долг рожден самой природой человека [3].

Во второй половине XIX — начале XX века благотворительность все менее рассматривается как способ раздачи благ бедным; ее задача усматривается в улучшении состояния общества в целом. В частности, благотворительность была призвана обеспечить людей не предметами потребления, а средствами, с помощью которых они могли сами себе помочь; помощь, таким образом, совершенно определенно усматривалась в том, чтобы нуждающиеся перестали быть зависимыми и смогли стать ответственными за свою жизнь. Таким средством выступало образование — фундамент духовного и материального благополучия общества в целом и каждого его гражданина в отдельности. Именно осознание этого обстоятельства и понимание образования как фундаментальной основы материального и духовного процветания общества и личности привело значительную часть населения к благотворительной деятельности в сфере образования. «Надо перестать раздавать продукты и деньги и начать раздавать знания и умения», — писал Н. М. Красовский, помещик Лебединского уезда Харьковской губернии [7].

Современное общественное сознание испытывает дефицит ценностей, ушедших вместе с дореволюционной и коммунистической эпохами. Предпринимаются разные попытки «заполнения вакуума», идут поиски «национальной идеи», путей сближения школы и церкви, разрабатываются программы гражданского патриотического воспитания. Между тем за плечами у нас тысячелетняя история и не отвлеченные, а живые примеры проявления истинного патриотизма и сострадательного отношения к человеку, бескорыстия и подвижничества, продуктивного, разумного труда, уважительного, благосклонного отношения к семье, детям, искусству, образованию — всего того, что составляет духовную

основу благотворительности. Так, харьковский банкир и промышленник А. К. Алчевский построил Дом грамотности в Харькове. Его жена и дочь организовали воскресную школу в городе и сельских уездах губернии для обучения людей грамоте, на деньги Алчевских издавались учебники для этих школ [8]. Все это помогает осознать и переосмыслить ценности, которые лежат в основе современного образования и воспитания.

Благотворительная деятельность в ее разных видах и формах прошла в мировой практике сложный путь развития от стихийного ее проявления до организованной социальной работы, формирования институтов меценатства, спонсорства, попечительства как частных и общественных форм поддержки культуры и образования, налаживания цивилизованного диалога бизнеса и власти, изменения общественного отношения к образованию и повышения его роли в жизненном благополучии человека и страны.

Наконец, чрезвычайно важен поиск своеобразного «балансира» между новаторством и традициями при модернизации системы образования, выступающей как общественный фактор развития, способ ее взаимосвязи с культурой, устойчивыми культурно-историческими формами и механизмами, одним из которых является благотворительная деятельность.

В современных условиях возник ряд противоречий:

- между необходимостью широких инвестиций в модернизацию и развитие образования и их отсутствием в достаточной степени у государства;
- между необходимостью участия в модернизации и развитии образования представителей национальной экономики, бизнеса, всех граждан и недостаточной проработанностью путей и форм этого участия, несформированностью культурного типа современного собственника, предпринимателя, его ориентации и ценностей в сфере образования;
- между потребностями образовательной практики в благотворительной деятельности и явно недостаточным уровнем научного осмысления этого феномена (не выявлены закономерности, принципы, отсутствуют социальные технологии становления и развития благотворительной деятельности).

Впервые правовая основа благотворительности в современной Украине была представлена в Законе Украины «О благотворительности и благотворительных организациях» (1997 г.) [5], а в 2002 году в него были внесены изменения и дополнения [6]. Концепция, положенная в основу этого Закона, соответствует мировым стандартам цивилизованной благотворительности, которыми уже не один век руководствуются в странах Западной Европы и США. Принятие этого Закона явилось важным шагом в развитии благотворительности в Украине. Впервые деятельность некоммерческих организаций поставлена на законную основу и признана социально значимой. Так, в 2003 году только в городе Харькове было зарегистрировано более 3 тыс. общественных некоммерческих, в том числе благотворительных, организаций, однако реально из них работают 10–20% [4].

Это обусловлено прежде всего тем, что в вышеуказанном Законе меценатство и спонсорство как в частном, так и в общественном вариантах не легализованы и не расшифрованы надлежащим образом и налоговая льгота, которую предоставляет государство на практике, к сожалению, пока не «срабатывает».

Возрождение меценатства и спонсорства в нашей стране, их дальнейшее развитие без соответствующего юридического обеспечения выглядят не лучшим образом. Сложившуюся ситуацию может существенно скорректировать более продуманная государственная политика, которая позволила бы, не отягощая государственный бюджет, открыть возможности для целенаправленного аккумулирования меценатских и спонсорских средств на развитие образования, что, в свою очередь, благоприятно сказало бы (как это уже было в истории Украины) на культурно-ценностном уровне самих меценатов и спонсоров. Так, Д. И. Багалей в своей работе «История города Харькова за 250 лет его существования» за огромный вклад в развитие благотворительной деятельности в образовании назвал жизнь харьковского предпринимателя М. Х. Гельфериха благотворительным подвигом [1].

**Современная модель  
благотворительной  
деятельности  
в образовании**

В современных условиях благотворительную деятельность можно представить в виде модели, основные компоненты которой поставлены в определенное соответствие друг другу. В структуру

благотворительной деятельности входят такие компоненты, как историко-культурные предпосылки, характеристики содержания, виды и формы деятельности, обуславливающие ее факторы, направления и принципы развития. Они отражают сложные многофакторные явления и процессы и в то же время имеют собственную очерченную предметность, состав и структуру (см. табл. 1).

Данная модель представляет собой свернутые теоретические основания становления благотворительной деятельности в сфере образования. И как всякая модель, она обладает не только описательно-объяснительными, но и проблемно-прогностическими функциями, позволяя получить более глубокое и целостное представление о природе образовательной благотворительности, описать ее как культурный тип деятельности, определить перспективные «проблемные поля», прогнозировать варианты развития.

Социально-экономические и правовые факторы, обуславливающие становление благотворительности, носят очевидный «образовательный характер» и могут быть выявлены, осмыслены и своевременно интерпретированы в ходе культурно-исторического анализа и тенденций развития образования.

Ключевое направление становления современной благотворительной деятельности связано с попечительством в сфере образования, которое с момента его институализации в начале XIX века имело в своей основе духовные корни, несло миссию просвещения. Если иметь в виду не учебно-административное попечительство, а общественное, которым было пронизано все народное образование (попечительские советы учебных заведений и пр.), то оно всецело было благотворительным. И в этом смысле нынешний этап возрождения образовательного попечительства опирается на вполне определенную, твердую культурную традицию. Неслучайно лидеры и организаторы этого движения говорят о «благотворительном попечительстве» как «филантропии в образовании», попечительских советах как «институтах меценатства в образовании».

Сегодня образовательное попечительство складывается, с одной стороны, как особый тип социально-профессиональной деятельности, а с другой — как средство образовательной поли-

## Структура благотворительной деятельности

Историко-культурные предпосылки	Факторы	Направления	При
Духовные (христианские корни)	Духовные и нравственные (возрождение духовных основ благотворительности, утверждение ценностей благотворительной деятельности)	Оказание помощи незащищенным и слабозащищенным детям	Культурно-историческая преемственность гуманизма
Просветительские (народное просвещение)	Социально-образовательные (общественно-государственный характер управления образованием, возрождение народного просвещения, становление благотворительности как профессиональной деятельности и общественного института гражданской поддержки образования)	Попечительское движение, поддержка «культурного сектора» в образовании	Открытость кратичности вольности выбора помощи
Организационно-педагогические (разнообразные виды и формы образования)	Социально-экономические и правовые (рыночная экономика и условия общеэкономического подъема, «поощрительное законодательство», государственное стимулирование меценатов и спонсоров, защита авторских прав, получение доходов от коммерческого использования культурно-образовательных ценностей и др.)	Стимулирование инноваций и кооперации в образовании	Соуправленческие участия в образовании

тики, с помощью которого формируется социальный заказ на образование, обеспечивающий согласие между обществом и государством.

В условиях трансформации образовательной системы среди важных видов деятельности попечителей можно назвать следующие:

- разработку экономических условий выгоды попечительства в образовании;
- создание крупных и мелких благотворительных фондов;
- дальнейшее развитие деятельности попечительских советов и шефских предприятий;
- разработку и реализацию проектов «партнерства бизнеса и образования».

Основная стратегическая цель состоит в превращении системы образования в инвестиционную сферу, что открывает большие перспективы для развития благотворительной деятельности, соединяющей отечественные культурные традиции с мировым опытом.

Модель становления благотворительной деятельности в совокупности своих функций и характеристик, видов и форм, принципов и направлений является открытой. Дальнейшее развитие культурно-образовательной практики будет неизбежно вести к корректированию и развитию научных представлений о сущности и возможностях благотворительной деятельности в сфере образования.

## Литература

1. *Багалей Д. И.* История города Харькова за 250 лет его существования: В 2 т. / Д. И. Багалей, Д. П. Миллер. – Х.: Тип. Зильберберга, 1912. – Т. 2. – С. 93.
2. *Завещание харьковского купца Кузьмы Никитовича Кузина* // ДАХО, ф. 226, оп. 1, спр.15.
3. *Красноперов Е.* Благотворительность как один из факторов экономического благосостояния и прогресса / Е. Красноперов. – Пермь: Тип. Каменского. – 1892. – 31 с.
4. *Літопис громадського руху на Харківщині.* – Х., 2003. – С. 144.



5. *О благотворительности и благотворительных организациях*: Закон Украины от 16.09.97 г. №531/97-ВР.

6. *О благотворительности и благотворительных организациях*: Закон Украины от 07.03.2002 г. №3091-III с изменениями и дополнениями.

7. *Об оказании помощи в распространении грамотности в народе* // ДАХО, ф. 200, оп. 1, спр. 428, арк. 10–12.

8. *Об оказании помощи Харьковским обществом в расширении деятельности школ и снабжения их пособиями* // ДАХО, ф. 200, оп. 1, спр. 112, арк. 5.

9. Уокер М. Плачевное состояние европейских университетов / М. Уокер // Вестник ВШ, 2005. – № 2. – С. 13.

### **3.4. ВУЗЫ И ИХ ПОКРОВИТЕЛИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ XVII ВЕКА: ИЗ ИСТОРИИ УКРАИНСКИХ БАРОЧНЫХ ПАНЕГИРИКОВ**

Образовательные и издательские практики европейского Средневековья, Ренессанса и Барокко тесно связаны с деятельностью меценатов того времени. В значительной степени развитие европейского образования, да и не только образования, а и науки, и искусства в означенный период определялось личными симпатиями или же антипатиями сильных мира сего к тому или иному деятелю науки, культуры или искусства.

Так, научный кружок под руководством Алкуина со звучным названием «Академия» своим существованием обязан личной заинтересованности и поддержке императора Карла Великого, после смерти которого этот образовательный центр, если его можно так назвать, довольно быстро пришел в упадок.

Блестящее искусство европейского Возрождения также во многом обязано щедрой, хотя зачастую и капризной поддержке меценатов. Именно поэтому в истории живописи, скульптуры, архитектуры, ювелирного и инженерного искусства этой эпохи имена Леонардо, Рафаэля, Микеланджело, Челлини и других титанов так тесно перемешаны с именами Борджиа, Медичи, Франциска I и других удельных правителей, кардиналов, королей и римских пап.

**Особенности  
возникновения  
высшего образования  
в Украине**

Если с формированием европейской системы университетов они во многом приобретают собственный вес и авторитет, то материальное их благополучие во многом определяется поддержкой меценатов, как правило, из числа бывших выпускников. При этом размеры и масштабы такой поддержки зачастую превышают, иногда значительно, размеры, так сказать, планового бюджета учебного заведения. Это особенно заметно на примере украинского образовательного пространства XVII века, когда первые учебные заведения высшего типа были основаны на принципах частной или же общественной инициативы, но никак не инициативы государственной, как это было, например, в Польше и России. Если первый польский университет, Ягеллонский, был основан в конце XIV века в Кракове при поддержке королевы Анны Ягеллонки, а первый российский университет, Московский, – в XVIII веке по именному указу императрицы Елизаветы Петровны, то первая украинская школа высшего типа, Острожская греко-славянско-латинская академия, была основана в конце XVI века по личной инициативе князя Василия-Константина Острожского.

Характерно то, что после смерти князя, одного из самых могущественных волынских магнатов, Острожская академия довольно быстро пришла в упадок, не получая необходимой поддержки от его наследников. Вместе с тем, за относительно небольшой период времени в Остроге успел сформироваться кружок интеллектуалов, из которого вышли многие украинские просветители, писатели и поэты.

К этому кружку принадлежали Дамиан Наливайко, Василий Суражский, Клирик Острожский, Иван Федоров, Мартин Броневский, Андрей Рымша, Дионисий Ралли, Феофан Грек и др. Силами этих интеллектуалов среди других изданий были подготовлены первое украинское печатное издание Библии (1581 г.), а также «Хронология» Андрея Рымши (1581 г.), «Ключ царства небесного» Герасима Смотрицкого и др. Из этого кружка вышел также один из наиболее выдающихся украинских писателей и просветителей эпохи Барокко, ректор Киевской братской

школы, сын ректора Острожской академии Герасима Смотрицкого, Мелетий Смотрицкий.

Основанная в начале XVII века Киевская братская школа, получившая в 1632 году после объединения с лаврской школой и проведенных Петром Могилой в 1632–1633 годах реформ статус коллегіума, или высшей школы, оставалась, вплоть до основания Львовского университета, единственным высшим учебным заведением в Украине и в течение XVII–XVIII веков одним из наиболее авторитетных учебных заведений православного мира. Вместе с тем, киевская школа, изначально организованная на принципах общественного финансирования, а затем коллегіум и академия в значительной мере существовала за счет поддержки меценатов из числа бывших выпускников или же членов киевского братства.

Выпускники и профессора Киево-Могилянской академии не только составляли интеллектуальную, духовную и административную элиту Украины, но и сыграли существенную роль в истории Российской Империи. В качестве примера достаточно привести имена одного из основных идеологов Петровских реформ ректора Киево-Могилянской академии Феофана Прокоповича, а также ее выпускника, видного государственного деятеля времен Екатерины II графа Безбородько.

Примером того, каких размеров могла достигать материальная поддержка выпускников, могут быть пожертвования, сделанные в 1771–1775 годах Варлаамом Лящевским, – семь тысяч рублей, в 1773–1775 годах Варлаамом Барановичем – одна тысяча рублей, в 1783 году Самуилом Миславским – одна тысяча рублей, в 1779 году Гавриилом Кремянецким – 58425 рублей. Всего же сумма пожертвований последнего составила 73500 рублей. При этом из государственной казны в 1786 году академии было выделено 8400 рублей, а в 1790 году – 9000 рублей [1, с. 200–203].

**Поддержка меценатов  
как важнейший  
фактор развития  
образования в Украине**

Таким образом, поддержка меценатов представляла собой значительную составляющую материального благополучия высших учебных заведений. И не только материального. Зачастую не меньшее значение имела также политическая поддержка, особенно с учетом сложных межконфессиональных отношений

в Украине, особенно в первой половине XVII века. Так, политическая поддержка, которую оказывал Острожской академии князь Василий-Константин Острожский, или же оказываемая Киевской братской школе поддержка гетмана Петра Конашевича-Сагайдачного, «вписавшегося» в члены Киевского братства вместе со всем «войском Запорожским», в значительной мере способствовали повышению авторитета упомянутых учебных заведений.

Кроме того, с институтом меценатства тесно связана также и практика издательской деятельности конца XVI—XVIII веков в Украине. Во многом принесенная украинскими интеллектуалами, получавшими образование в западноевропейских университетах, традиция предварять книжный текст стихотворением панегирического характера, прославляющим магната, при чьей поддержке и под чьим покровительством издавалась та или иная книга, получила в Украине широкое распространение.

Одним из наиболее ярких примеров таких стихотворений могут послужить стихи на герб князя Константина Константиновича Острожского, помещенные в Острожской Библии 1581 года и принадлежащие перу ректора Острожской академии Герасима Смотрицкого. В этом издании помещен сложный герб рода Острожских, представляющий собой рассеченный и пересеченный тарч, содержащий в четырех полях различные негеральдические фигуры, символизирующие родовую принадлежность князей Острожских и родственные связи их дома. Стихотворение Герасима Смотрицкого состоит из шести строф, расположенных таким образом, что первая и шестая строфы, представляющие собой своеобразное введение и заключение, расположены по вертикали, остальные же четыре строфы, содержащие художественный комментарий гербовых элементов, находящихся в соответствующих полях герба, расположены каждая рядом со «своим» полем:

Зри сія знаменія княжате славного,  
их же содержит дом его от віка давнаго,  
И разумій, яко не туне и не без причины,  
о чом властніи и ширей повість ти кто иный.  
Но яко достоин ділатель своєя заплаты,

не щадящее здоровія никоєя утраты,  
Кріпко побіждал различных супостат полки  
и разгонял с короныдрапіжныя волки.  
И еще может,  
аще Бог поможет.

Вооружен воин змія поправ мужественно,  
копієм сего посреді пронзе явественно.  
Яко древняго враждебника челоуіческаго рода,  
понесе злomu з добрым не бывает згода.  
Боди, в князех избранный, мыслнаго сопостата,  
сего бо побіждающим вічная заплата,  
И иным подавай сіє непобідимо оружіє,  
острійшее меча обоюдогостра слово божіє.  
Во время рати  
потреба дбати.

Вторый воин храбростію первому подобный,  
токмо оружієм отмінен, и то посел гробный,  
Меч бо обнажен в десницы иміа острый обоюду,  
им же кріпціи на враги приємлют побіду.  
Отсікай, Константине, мрак идолскіа лести,  
хочет бо бог всім чоловіком ся спасти,  
И отгоняй еретиков полки умовредныя,  
придоша бо в мир волки нещадныя.  
Иже не свыше щепитса  
сіє скоренитса.

Восіяла звізда ясно от востока  
послідуя первой, возвіщенной от пророка,  
И приводит от Персиды трех царей со дары  
поклонитса со вірою цареви над цары.  
Твоя звізда ныні тому же послідує цареви,  
хотя всіх сотворити жителя раєви.  
И убывает луна Ветхого завіта,  
сіяет бо сонце неприступного світа,  
В нем же ходя не поткнетса,  
но паче спасетса.

Спаленіє Христово бог содія посереді земля,  
на кресті руці прострі, всіх к себі пріємля,  
На нем же рукописаніє гріх наших розтерзав,  
из ветхого чоловіка нетлінно новаго создав.  
И ты крестное знаменіє не туне носиши,  
великому Константину им ся подобиси.  
Он бо на небеси сіє видів, побідил сопостаты,  
ты же побіждай єретик и бісов тристаты.  
Крест бо похвала царем,  
бісом же незносный ярем.

Великоя глубини богослова, княже соименный,  
да сподобит тя Господь Бог вінець пріяти нетленный,  
Во здравіи же телеснім благообразно долгоденствовати  
и во царствіи небесном со избранными радостно  
ликовствовати.

Яко всім по чину представил еси божественное писаніє  
истиннаго Бога и правды єго похвалу и Познані,  
Да всяк читай, благоліпно благодарит создателя  
и да не забывает достойна мзды своєя діла тєля.  
Иже благую часть избираєт,  
от него ся не отнимает.

[3, с. 459–460]

При этом, как видим из приведенного выше текста стихотворения, Герасим Смотрицкий находит для милитарных по своему характеру гербовых элементов, таких как Русская Погоня (т. е. фигура поражающего дракона Георгия Победоносца) и Литовская Погоня, интерпретацию по преимуществу духовно-интеллектуальную.

Так, для поэта доблесть, проявленная предками Константина Константиновича Острожского и им самим на поле брани, о чем, в частности, говорится в первой строфе стихотворения, проецируется на плоскость духовных баталий и интеллектуальных подвигов, совершенных князем Острожским в его борьбе за православие не только в сфере политической и духовной, но и в интеллектуальной.

При этом противостояние на уровне идей представляется Герасиму Смотрицкому равнозначимым не только воинскому подвигу, как на это указывается в третьей строфе, но и космической борьбе светлого и темного начал, божественных и дьявольских сил, как это видно из второй строфы. Мотив драконоборчества, один из самых распространенных в мифологии и фольклоре индоевропейских народов задолго до возникновения христианства, обретает в легенде о Святом Георгии и драконе четко определенное сакральное значение. Именно в формат указанного сакрального противостояния переводит в художественном пространстве своего стихотворения Герасим Смотрицкий современную ему борьбу идей, активное участие в которой принимает князь Константин Константинович Острожский.

Вместе с тем, прилагая поэтический «комментарий» ко второму полю, изображающему скачущего с поднятым мечем всадника, так называемую Литовскую Погоню, Герасим Смотрицкий придает этой исключительно военной фигуре также смысл противостояния прежде всего духовного, интеллектуального, имеющего целью борьбу за умы и души, а не победы на поле брани. При этом поэт оставляет столь любимую авторами военно-героического стихотворчества традицию акцентировать внимание на воспевании рыцарского оружия, бранного кровопролития, характерного для военно-рыцарской субкультуры еще со времен Гомера. Традиция эта прослеживается не только в таких образцах героического эпоса, как «Илиада», «Песнь о Нибелунгах», «Песнь о Роланде», «Песнь о Сиде», «Слово о полку Игореве» и т. п. [2, с. 25–176]. С ней мы часто сталкиваемся и в других произведениях античной и средневековой поэзии. Мотивы любования оружием и сценами кровопролитных сражений широко представлены также и в украинской панегирической и, в частности, в геральдической поэзии XVI–XVIII веков. Одним из наиболее ярких примеров может послужить стихотворение Кирилла Транквилиона-Ставровецкого на герб князя Корецкого, встречающееся в нескольких печатных изданиях XVII века:

В гелмі той цней фамилі таковыи клейноты  
Свідком суть мезства, смілости и цноты:

Конь, розпуццоный в широком полю,  
Рицера смілого виконыва волю,  
Неприятели перхають розстріляне,  
Трупы всюды, поля кровю поляне.  
Певнос звіязство и знаменитос,  
Самоиль всіх цнот гніздо увитос  
В дому ясне пресвітных княжат Корецких.

[4, с. 230]

Этот художественный образ пользовался, по-видимому, значительной популярностью, так как Кирилл Транквилион-Ставровецкий практически без изменений помещает его в четырех геральдических стихотворениях, посвященных трем различным магнатским домам.

Таким образом, несмотря на популярность поэтической интерпретации гербовых фигур в милитарном, по преимуществу, ключе, в случаях, когда речь идет о меценатах, покровительствующих образовательным центрам, в частности вузам, акцент делается на духовно-интеллектуальной символике их гербов. Еще одним примером этого может послужить стихотворение на герб самой значительной фигуры в украинском образовании XVI–XVIII веков Петра Могилы:

Корона ест знак звязств: буйвол офірою,  
Слонце, місяц и звiзды к небу дорогою.  
Мечи, шабли, копiє отчизні оборона,  
Крест зась в устiх врановых от врага заслона.  
Придалася и лодка, котра не инного  
Што значит, ено церков роду російского:  
А той ест Петр Могила пастырем правдивым:  
К Богу, церкви, отчизне велице горливым:  
Нехай же прето живет в літа Несторови,  
Або поки трват будут біги Фебусовы.

[5, с. 51]

Как видим, основной акцент сделан именно на духовных, религиозных и интеллектуальных достоинствах Петра Могилы.



Автор стихотворения (вероятно, Михаил Слезка) подчеркивает заслуги своего героя в первую очередь в качестве церковного иерарха, просветителя, пастыря душ.

Таким образом, в тех образцах панегирической поэзии, которые обращены к покровителям образовательных центров, преимущественно воспеваются их высокая духовность, акцентируется их принадлежность не только к социальной, но и к интеллектуальной элите. Именно эта запечатленность в поэтических строках гарантирует магнатам и властителям место в вечности, как сказал в своем предисловии к поэме «ΔΕΚΕΤΗΡΟΣ ΑΚΡΟΑΜΑ» преподаватель Острожской академии Андрей Рымша [6, с. 9–11].

В заключении можем с определенным основанием утверждать, что в системе отношений вузов с их покровителями для образовательной практики эпохи барокко одной из составляющих является создание и укрепление определенного реноме меценатов. В частности, в панегирических стихотворениях этого времени они предстают как люди, не только принадлежащие к социальной элите по праву рождения и заслуг предков на поле брани, но и как относящиеся к духовной и интеллектуальной элите, подтвердившие свой статус неуклонной заботой об образовании и поддержкой, оказываемой образовательным центрам. По сути, учитывая, что практика панегирического стихосложения была неотъемлемой составляющей образовательной и издательской системы в Украине XVI–XVIII веков, можно говорить о достаточно последовательно действующей и отработанной пиар-технологии, имеющей целью повышение и укрепление общественного и социального статуса меценатов.

## Литература

1. *Микитась В.* Давньоукраїнські студенти і професори / В. Микитась. — К.: Абрис, 1994. — 288 с.
2. *Оссовская М.* Рыцарь и буржуа: Исслед. по ист. морали / М. Оссовская; [пер. с польск.]. — М.: Прогресс, 1987. — 528 с.
3. *Українська література XIV–XVI ст.* — К.: Наук. думка, 1988. — 600 с.
4. *Українська поезія. Кінець XVI — початок XVII ст.* — К.: Наук. думка, 1978. — 431 с.

5. *Українська поезія. Середина XVII ст.* – К.: Наук. думка, 1992. – 680 с.

6. *Rymsza Andrzej. ΔΕΚΕΤΗΡΟΣ ΑΚΡΟΑΜΑ* to jest Dziesięć-roczna powieść wojennych spraw Oświeconego księcia y pana Krzysztofa Radziwilli... – Wilno, 1585. – 118 s.

### **3.5. ИНТЕГРАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ**

В последние годы гендерная проблематика в образовании все чаще становится предметом обсуждения и дискуссий.

Различными проблемами гендерного образования занимаются центры гендерных исследований, организованные во многих крупных городах бывшего СССР (в Москве, Санкт-Петербурге, Минске, Алма-Ате, Киеве, Харькове, Саратове, Душанбе, Твери и др.). На базе единственного в СНГ Женского негосударственного института «ЭНВИЛА» (Минск) издается международный альманах гендерных исследований под названием «Иной взгляд». С начала 90-х годов в Харькове выходит журнал «Гендерные исследования», где рассматриваются теоретические и методологические проблемы гендерного образования. В журнале «Высшее образование в России» (начиная с № 2, 2001 г.) введена новая рубрика «Высшая школа: гендерная парадигма».

По данным Харьковского центра гендерных исследований, в СНГ в настоящее время читается более 350 курсов по гендерным темам. На веб-сайте ХЦГИ размещены десятки программ гендерных курсов. Академические программы по гендерным исследованиям, дающие степень магистра или равную ей, существуют в Европейском университете Санкт-Петербурга, Харьковском, Тверском и Самарском университетах.

Таким образом, понятие «образование» и «гендер» все чаще выступают в единой связи в научных публикациях, тематике конференций и «круглых столов», названиях спецкурсов и т. п. Значительно сложнее с внедрением гендерного подхода в практику образовательного процесса.

**Гендер и образование** Термин «гендер», возникший в англоязычной исследовательской литературе, обозначает «социальный пол» (gender), в отличие от «биологического пола» – «sex». Гендерный подход в целом предполагает, что различия в поведении, мышлении и восприятии мужчин и женщин определяются не только их психологическими особенностями, но и социальными факторами, такими, например, как воспитание в духе распространенных в каждой культуре представлений о мужском и женском предназначении в этом мире.

Гендерный подход в образовании исходит из того, что в образовательные учреждения приходят не безликие «учащиеся», а мальчики и девочки (или девушки и юноши), которые нуждаются в дифференцированном подходе со стороны преподавателя (например, следует учитывать, что девушки предпочитают обмен мнениями, а не защиту четко определенных позиций, они менее склонны открыто показывать свои знания). Но главное (как внутри, так и вне образовательных учреждений) – и школьники, и взрослые сталкиваются со сложным миром меняющихся представлений и стереотипов, касающихся того, какое поведение, мышление, внешний вид приемлемы для представлений данного пола.

Естественно, что стереотипные представления, усвоенные от других, приходят в противоречие с личными желаниями и склонностями человека. И вот одной из главных задач гендерно-ориентированного образования является объяснение природы возникновения стереотипов, их исторической изменчивости и социальной обусловленности, помощь в адаптации к изменениям, происходящим в окружающем мире и в борьбе с возникающими трудностями.

Во всех индустриальных и постиндустриальных культурах мира происходят изменения, которые не могут не повлиять на гендерную идентичность современных мужчин и женщин. Наиболее заметными изменениями являются:

1. Ломка традиционной системы гендерной сертификации, резкое ослабление поляризации женской и мужской социальных ролей.

Традиционное гендерное разделение труда потеряло жесткость

и нормативность, большинство социальных ролей вообще не дифференцируется по половому признаку. Общая трудовая деятельность и совместное обучение в значительной степени нивелируют различия в нормах поведения и психологии женщин и мужчин.

2. Изменяются сами культурные стереотипы маскулинности и фемининности. Они становятся менее жесткими и полярными, более внутренне противоречивыми, что выдает их конструктивистское происхождение. Традиционные черты в них переплетаются с новыми, значительно полнее учитывается разнообразие индивидуальных ситуаций.

3. Серьезные трансформации происходят в семейно-брачных отношениях — центром становится не семейная группа, а индивид [12].

В жизни взрослого человека стремление сохранить позитивную идентичность нередко приводит к осознанию необходимости ее смены, что и происходит, в частности, с гендерной идентичностью. Расширение возможностей самовыражения, выбора пути во всех сферах жизненного пространства не коррелирует с узкими рамками традиционных представлений о гендерных ролях.

А новая социально-экономическая реальность привела к тому, что образы многих современных мужчин и женщин приобрели черты, во многом отличные от стандартного маскулинного и фемининного образа.

Эти изменения и обусловили острую необходимость интеграции гендерного подхода на все уровни системы образования — от дошкольника до взрослого человека, испытывающего серьезные проблемы в осознании себя как представителя определенного пола в современных условиях.

В Западной Европе и США гендерная проблематика вошла в образовательный процесс в конце 60-х годов XX века. Толчком к этому послужило феминистское движение, представительницы которого начали настаивать на полном пересмотре всей системы традиционного образования в связи с осуществлением в нем политики ранней «гендеризации» на основе сексических стереотипов, широко легализованных в учебных и научных тестах. По мнению исследовательниц феминистской ориентации, на патриархальной школе лежит ответственность за проведение идей о творческой

ограниченности женщин, формирование комплексов «профессиональной несостоятельности», «боязни успеха и социальной изоляции девушек-студенток.

При всей неоднозначности оценки феминистского движения нельзя не отметить их заслугу в постановке вопроса о борьбе с гендерными стереотипами через систему образования. Ведь последствия влияния гендерных стереотипов на общество и жизнь конкретного человека очень серьезны.

Во-первых, гендерные стереотипы являются социально разделяемыми представлениями, и человек, желая быть социально приемлемым, пытается соответствовать стереотипам, репрезентирует себя в социально приемлемой манере. Люди замечают тех, кто не соответствует установленному порядку вещей и, как правило, осуждают их. Социально осуждаемым может быть и выбор профессий, которые предписаны гендерными ролями, причем для мужчины здесь нормы более жесткие, чем для женщины. Таким образом, гендерные стереотипы являются мощным рычагом социального контроля. В стабильном обществе, «замершем» на определенной стадии развития, такие стереотипы могут быть полезными, освобождая человека от груза самостоятельного выбора необходимой модели поведения, направления жизненного пути. Но в изменяющемся обществе люди сталкиваются с дискредитацией эффективности привычных стереотипов.

В сознании действует и обратный механизм: интерпретация мотивов поведения и результатов деятельности человека на основании его гендерной принадлежности (социальная каузальная атрибуция). Принадлежности к группе (в данном случае к группе мужчин или женщин) достаточно, чтобы объяснить мотивы поведения конкретных мужчин и конкретных женщин.

Во-вторых, гендерные стереотипы могут оказать весьма негативное влияние на жизненные притязания и достижения женщин. Дж. Олпорт сформулировал идею о том, что люди, являющиеся жертвами предрассудков, обычно развивают в себе именно те качества, которые соответствуют этим предрассудкам. Многие западные исследователи, вслед за Дж. Олпортом, называют это «самовыполняющимся пророчеством». Если женские характеристики в обществе воспринимаются как негативные, то женщина

не только их разделяет, но и программирует себя на неудачу, развивает в себе эти качества.

Но не только женщины страдают от «заданности» своей роли. Мужчина, в стереотипные черты которого входят такие, например, характеристики, как доминирование, стремление к достижению цели, высокая конкурентоспособность, также программируют свое поведение в соответствии со стереотипом маскулинности. Однако в случае своего провала мужчины испытывают больший стресс, и снижение самооценки происходит у них быстрее, чем у женщин, так как планка достижений у них изначально завышена обществом.

Общество, социальные институты, отдельные группы, политические силы, конкретные личности могут и сознательно эксплуатировать гендерные стереотипы с самыми различными намерениями. Один из способов — апелляция к гендерной идентичности человека с целью добиться желаемого типа поведения или желаемого типа ориентации. Такая апелляция устанавливает взаимосвязь между формами поведения индивида и определенными моделями маскулинности/фемининности: «Если ты мужчина, ты должен суметь прокормить свою семью. А если тебе это не удастся, то какой же ты мужчина!». «Женщина (если она «правильная» женщина) должна посвятить себя семье и детям». Этот лозунг приобретает особую актуальность в те периоды, когда женщины должны «освободить» рабочие места для мужчин.

**Из мирового опыта  
включения гендерных  
аспектов в обучение  
и воспитание**

Феминистское движение, активное развитие женских исследований привели к тому, что для Запада включение гендерных аспектов в обучение и воспитание на всех ступенях образовательной лестницы стало повседневной реальностью. И. Костикова с соавторами, анализируя содержание гендерного образования, отмечают, что гендерное просветительское образование в школах Западной Европы и США ориентируется прежде всего на конкретные трудности, с которыми могут столкнуться дети [7]. Это любые проблемы, имеющие гендерный аспект: взаимоотношения мальчиков и девочек в классе, разное отношение учителей к мальчикам и к девочкам, дружба, первая любовь, насилие во взаимоотношениях подростков.

В 1989 г. в ФРГ были приняты «Рекомендации по оформлению и дифференциации совместного обучения». Предлагается, с одной стороны, включать больше женских образов в тексты и иллюстрации (например, иллюстрируя работу какого-то прибора), а с другой – преподавать естественнонаучные и технические предметы в отдельных мужских и женских группах, «чтобы иметь возможность больше учитывать специфический подход девочек и компенсировать обусловленное воспитанием преимущество в опыте мальчиков».

Интересен и опыт Швеции во внедрении гендерного подхода.

Одним из основополагающих принципов демократического общества Швеции является равенство по приказу пола: мужчины и женщины обладают одинаковыми правами, обязанностями и равными возможностями для того, чтобы иметь работу, обеспечивающую материальную независимость, самостоятельно вести домашнее хозяйство и уход за детьми, заниматься политикой, профсоюзной и муниципальной деятельностью.

Соответственно, принцип равенства по признаку пола нашел свое отражение во всех нормативных актах: и в законе об образовании, и в учебных планах, и в различных программах обучения.

Для реализации на практике принципа равенства по признаку пола в сфере образования были поставлены следующие задачи.

1. Работу по распространению идей равноправия мужчин и женщин необходимо интенсифицировать при подготовке педагогических кадров; будущие педагоги должны обладать всеми необходимыми знаниями и умениями для правильного применения в учебно-воспитательном процессе принципа равноправия по признаку пола.

2. Национальная программа по подготовке директоров школ должна предусматривать повышение у будущих руководителей профессиональной компетенции в вопросах равенства по признаку пола и формирование у них более ответственного отношения к вопросам равноправия между мужчинами и женщинами в повседневной практике руководства коллективом и педагогическим процессом в школе.

3. Необходимо всячески стимулировать и поощрять педагоги-

ческие научно-практические исследования в области равноправия по признаку пола.

4. Во всех учебных заведениях должны быть созданы одинаковые условия для всех учащихся, независимо от их пола, для изучения естественных, технических наук, современных технологий и т. д.

Естественно, что к внедрению гендерных подходов к обучению и воспитанию прежде всего должны быть подготовлены взрослые — как учителя, так и родители.

Когда речь идет о гендерном образовании взрослых (имеется в виду не обучение студентов и не переподготовка кадров), подразумевается, что его целью должно стать приобщение к базовым знаниям, необходимым для решения конкретных проблем, с которыми сталкиваются женщины и мужчины. Наиболее популярно на Западе проведение краткосрочных семинаров или летних школ для разных слоев населения. Например, в Германии существует разветвленная система народных школ, занимающихся, помимо прочего, также гендерным образованием взрослых [7, с. 12].

Необходимость образования взрослых граждан Украины в контексте гендера подчеркивает, например, тот факт, что гендерные, стереотипы демонстрируют высокий уровень устойчивости, не способствуя успешной адаптации в новых условиях. Так, например, данные опроса, полученные Украинским институтом социальных исследований в 2002 году в рамках реализации проекта «Формирование гендерного паритета в контексте современных социально-экономических изменений» [5], показывают, что, в частности, на вопрос: «Что, на ваш взгляд, свидетельствует об успехе в жизни?» 84% опрошенных мужчин и 80% женщин ответили, что для женщины это наличие собственной семьи. Для мужчин же главными критериями успеха стали финансовая независимость (67% мужчин и 66% женщин) и высокие доходы (66% мужчин и 66% женщин). Таким образом, опрос подтвердил наличие в сознании женщин и мужчин, живущих уже в третьем тысячелетии, достаточно прочной взаимосвязи между полом и ориентацией либо на дом, либо на внешний мир.



Но образы «женственности» и «мужественности», созданные в предшествующий период, вступают в резкое противоречие с новыми гендерными ролями и статусами, которые формируются в современном обществе. Особенно это касается женщин, мечущихся между желанием сохранить требуемый мужчинами феминный образ и желанием приобрести востребованные в андроцентрическом социуме маскулинные черты. Ведь для достижения успеха как в профессиональной, так и в семейной сферах ей приходится бороться и с окружающими, и с самой собой, и с базовыми в традиционной гендерной социализации стереотипами:

1) для женщины главными социальными ролями являются семейные роли – жена, мать;

2) для мужчины главными являются профессиональные социальные роли;

3) главный критерий оценки женщин – семейный статус (наличие мужа, детей);

4) главный критерий оценки мужчины – профессиональные успехи.

Многие гендерные курсы в западных университетах специально предназначены для учителей. Педагоги-практики получают представление о специфике взросления девочек и мальчиков, о подходах к проблемам, волнующим детей разных возрастов. Например, в Гарвардском университете (США) функционирует Образовательная школа, предназначенная как для подготовки специалистов-теоретиков, так и для переподготовки и повышения квалификации школьных учителей. Здесь читаются и традиционные «женские» курсы («Психология девочек и женщин», «История женского образования в Соединенных Штатах»), и общие курсы, в рамках которых рассматривается гендерный аспект (например, курс для учителей «Предотвращение насилия в Америке» [7].

Перед Украиной не менее остро стоит вопрос о внедрении гендерного подхода в образование. Украина – одна из 189 стран – членов ООН, участвовавших в Саммите тысячелетий, приняла на себя обязательство достичь до 2015 года гендерного равенства. Достижение этой цели предполагает создание стройной системы получения знаний по вопросам гендера, системы, которая бы

включала в себя как образование, так и просвещение, давая возможность доступа к таким знаниям людям в течение всей карьеры и жизни.

Институт образования, наряду с остальными агентами социализации, определяет содержание гендерных идентичностей и, как следствие этого, — имеющиеся у юношей и девушек возможности профессионального и личного выбора.

Как отмечают Т. Б. Хомуленко и Ю. В. Ткачева, необходимо с первых дней обучения настойчиво бороться с гендерными стереотипами, используя возможности, которые дает система образования для разрушения отживших гендерных ролей и внедрения альтернативных эгалитарных моделей [10].

Гендерные стереотипы влияют и на поступление в вузы, что не может не вызывать пристального интереса в условиях «демографической ямы».

Так, в достаточно широком масштабном исследовании И. Р. Битти, проведенном в США, было выявлено, что, кроме материального благополучия семьи, пол также определяет модель поведения индивида в отношении высшего образования. В последние несколько десятилетий женщины начинают активнее получать высшее образование. Однако их выбор существенно отличается от выбора мужчин. На принятие решений женщин, кроме общих экономических соображений, оказывают влияние такие факторы, как различные возможности трудоустройства мужчин и женщин, половая сегрегация в сфере занятости, разрыв в оплате труда и т. п. На решение о продолжении образования лицами женского пола также оказывает влияние фактор замужества и материнства [4].

Интересные результаты дало российское исследование гендерных аспектов платного высшего образования. М. Е. Баскакова, сопоставив данные о распределении платных учебных мест по специальностям, выдвинула гипотезу, что сегодня платными стали преимущественно «женские» специальности, традиционно «мужские» остались бесплатными, а поскольку платность в большей мере коснулась девушек, расход бюджетных средств, выделяемых на образование, становится все больше гендерно асимметричным, причем не в пользу женщин [4].

Следует учесть еще один немаловажный факт: при платном обучении одинаковой у мужчин и женщин является только плата за образование, а вот возможности реализовать свое образование и получать за это материальное вознаграждение (материальные выгоды от инвестиций в образование) различны. Ведь эти «выгоды», в основном, зависят от качества и продолжительности занятости, а гендерный анализ положения в сфере труда показывает, что женщины в этом смысле имеют значительно менее выигрышные позиции. Тем не менее, влияние образования на профессиональную мобильность (особенно женщин) велико.

С. Шаронова проанализировала положительную роль образования в мобильности женщин, постулировав следующие позиции.

1. *Изменение социальных позиций женщин «иметь образование»* и раньше, и теперь означает, как отмечает автор, «иметь шанс мобильности». Ведение домашнего хозяйства, участие женщин на равных с мужчинами в общественной жизни привели к тому, что «умение благоустройства быта и ведения хозяйства» они реализуют на профессиональном уровне. «Женский стиль» руководства, «женская культура» организации — не только научные термины, это сейчас социальная действительность. Сегодня значительно расширился перечень профессий, которыми может владеть женщина. Несмотря на спад такой активности женщин в начале 90-х годов, в настоящее время значительно возрос процент их участия в ведущих общественных сферах, в органах исполнительной власти.

2. *Изменение позиций мужчин.* Тот факт, что на самом высоком уровне выражается озабоченность по поводу отсутствия женщин в органах законодательной власти, свидетельствует о том, что женщины сумели доказать свою компетентность и в этой сфере [11].

При всех несомненных преимуществах, которые дает высшее образование, карьерные перспективы женщин в той же системе образования в большинстве случаев далеко не радостны.

Е. В. Астахова отмечает, что «...профессиональная карьера женщин, составляющих большинство в системе образования, не может обрываться на нижних ступенях» [2]. В реальности у женщин, даже в такой традиционной фемининной сфере, как образование, существует «стеклянный потолок» в карьере. Ярким

примером этому служит книга «Выдающиеся педагоги высшей школы г. Харькова», где 243 персоналии мужские и лишь 25 персоналий женских.

Эта ситуация характерна и для России. Так, на начало 1999/2000 учебного года доля женщин среди заведующих кафедрами составляла 26%, среди деканов факультетов – 22%, среди проректоров и директоров филиалов – 16%, среди ректоров вузов – 5% [9].

Перспектива разрешения проблемы фактического отсутствия женщин на «топовых» позициях в системе образования лежит в русле ломки гендерных стереотипов в обществе.

**Усиление феминизации  
в системе высшего  
образования: причины,  
последствия**

Приток женщин в вузы и появление женщин в роли профессиональных управленцев, женщин-ученых связаны с проблемой принятия этой роли мужчинами. Причина этого – медленное изменение социально-психологических стереотипов.

С приходом женщин в структуры вуза также возникает проблема подготовленности женщин-ученых к работе в «мужской» среде. Решение ее, как предлагает Н. Стрекалова, кроется в дополнительном менеджмент-образовании для женщин и мужчин с обязательным включением в обучение гендерной проблематики [9].

Е. В. Астахова отмечает необходимость определенной правовой и социально-экономической поддержки государства женщинам в продвижении на верхние ступени образовательной иерархии [2].

Пока же мы наблюдаем тенденцию продолжающейся феминизации высшей школы (что служит косвенным показателем невысокой финансовой привлекательности этой среды деятельности). Г. Г. Силласте отмечает: «Многие молодые люди отвернулись от аспирантуры, и число девушек среди аспирантов росло быстрее, чем мужчин» [8].

Тем не менее, увеличивающееся количество женщин на нижних ступенях карьеры в высшей школе не порождает пока еще соответствующего числа женщин-руководителей в сфере образования.

Если же говорить о наиболее глобальных целях образования в XXI веке, то это создание условий для полноценного развития и самореализации в социуме каждой личности.

Привычные представления, формы поведения оказываются невостребованными, и существование в узком поле традиционной маскулинности и фемининности не обеспечивает успешной адаптации в трансформирующемся мире, который требует реагирования, психологической гибкости и владения широким набором социальных ролей и моделей поведения.

Противопоставление и разделение полов имеет тысячелетнюю историю и закрепилось в общественном сознании устойчивыми стереотипами. И вот, в достаточно короткие по историческим меркам сроки, эти стереотипы перестают соответствовать реальности. При этом (печальный парадокс образования) асимметрия гендерной социализации остается, и зачастую система образования продолжает продуцировать и закреплять в сознании молодого поколения отжившие гендерные стереотипы.

А ведь именно «кардинально обновленное образование, если оно правильно ощущает пульс времени, перспективы будущего, имеет возможность освободить общество от оков архаики и консерватизма и тем самым помочь ему без катаклизмов преодолеть разрыв между старым и новым» [1].

Система образования, являющаяся одним из главных агентов социализации, может и должна создать основу для формирования разумной и взвешенной гендерной политики, которая основывается прежде всего не на формальных законах, а на понимании права каждого «быть другим».

В контексте исследуемой нами темы можно говорить о том, что формирование в процессе обучения и воспитания способности к рефлексии (без которой невозможен процесс анализа и осмысления прошлого опыта), обращение к индивидуальному опыту каждого участника образовательного процесса станет важным практическим шагом в преодолении потерявших актуальность гендерных стереотипов и выстраивании гендерной идентичности.

При этом следует учесть, что «идеальные нормы, которые усваиваются в практически готовом, сформулированном виде, легко воспроизводятся словесно, их можно обсудить с друзьями, им можно обучить других, с их помощью можно анализировать чужое поведение или объяснять свое. Но реальность, которую они

отражают, практически не опирается на личный опыт переживания, и поэтому в каком-то смысле они всего лишь — «вызубренный урок».

Обыденные нормы, как раз наоборот, непосредственно связаны с тем, что происходит с человеком каждый день и каждый час, но их труднее сформулировать, они далеко не всегда осознанны, поэтому, опираясь на них, проще действовать, а не объяснять» [3, с. 3].

Гендерные стереотипы как раз и относятся к таким обыденным нормам, поэтому особенно важно в образовательном процессе выработать оптимальное соотношение между теорией и практикой, схемами и реальными образцами поведения, демонстрирующими направление и динамику изменения социальных ролей, жизненных стратегий современных мужчин и женщин.

С точки зрения знаний по гендерной проблематике, в Украине однозначно можно отметить позитивные изменения: проводятся конкурсы учебных программ по гендерной проблематике, конкурсы студенческих научных работ по этой теме. Изданы методические рекомендации по внедрению основ гендерных знаний в учебно-воспитательный процесс в высших учебных заведениях; в образовательные стандарты по ряду специальностей включены учебные курсы по различным аспектам гендера и т. д.

Но, к сожалению, этого недостаточно. Образование, которое в современной парадигме выступает как непрерывный процесс, продолжающийся в течение всей жизни человека, обязано помочь человеку выстроить эту систему координат, ответив, в частности, и на «детские вопросы»: Я — девочка, Я — мальчик, что это значит? Чего от меня ждут? Как меня будут оценивать? Каковы возможности реализовать себя в этом мире? А ведь от ответов на эти вопросы часто зависит судьба, психологическое здоровье человека. Ведь проблемы в выстраивании гендерной идентичности чреваты деперсонализацией, сложностями в выстраивании жизненного пути, иерархии ценностей и целей.

Крайне важно не только в научной сфере, но и в общественном сознании сформировать понимание того, что биологический пол не является первопричиной психологических особенностей личности мужчин и женщин и их социальных ролей. Это позволит

современным юношам и девушкам, женщинам и мужчинам адекватно оценивать свои возможности и притязания, планировать свой жизненный путь, выбирая оптимальные стратегии самореализации, без влияния навязанных стереотипов, загоняющих личность в жесткие рамки системой традиционных полоролевых представлений.

И. С. Кон справедливо заметил, что «современное общество в силу его демократичности и плюралистичности способно признавать индивидуальности разных стилей жизни, которые либо могут быть связаны с половой и гендерной принадлежностью, либо нет» [6, с. 39].

Таким образом, суммируя вышесказанное, можно наметить перспективные направления деятельности ученых и практиков по внедрению гендерного подхода в образование.

1. Расширение спектра научных исследований, диагностирующих гендерные особенности личности, гендерные стереотипы, особенности самореализации в профессиональной сфере современных юношей и девушек, мужчин и женщин.

2. Создание продуманной, ориентированной на реалии сегодняшнего дня концепции гендерной социализации.

3. Разработка и активное широкомасштабное внедрение в жизнь тренинговых программ, позволяющих на практике овладеть новыми технологиями взаимодействия в системе «мужчина—женщина», освобожденными от груза отживших гендерных стереотипов.

4. Создание особых обучающе-тренинговых программ, помогающих полноценной реализации девушек в выстраивании жизненного пути, гармонично сочетающего профессиональную и семейную сферы.

5. Оказание целенаправленной помощи и поддержки женщинам в выстраивании карьеры в образовательных учреждениях.

6. И, наконец, создание системы воспитания учителей, преподавателей в духе толерантности, внимания к личности, истинного гендерного равенства, освобождения от собственных стереотипов, проецируемых на молодежную аудиторию.

Естественно, что результат в таком сложном вопросе не может быть достигнут за короткий промежуток времени. Тем не менее,

необходимость активизировать работу как образовательных учреждений, так и общественности в направлении интеграции гендерного подхода в реалии сегодняшнего дня актуальна как никогда. Жить и эффективно работать в третьем тысячелетии с грузом отживших стереотипов становится все более и более сложным. И именно система образования способна дать начало позитивным изменениям во взглядах на возможности и сильные стороны каждого из полов.

### Литература

1. *Астахова В. И.* Фундаментально-гуманистическая миссия образования / В. И. Астахова // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: 36. наук. пр. / За ред. Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. — Ч. 1. — Х.: НТУ «ХПИ», 2002. — С. 89–92.

2. *Астахова Е. В.* Профессиональная карьера женщин в системе образования: комментарии к статистике // Становление профессиональной карьеры женщины: историко-философский, социологический и психологический аспекты: Материалы Междунар. науч.-практ. конф.; Харьков, 28 февраля 2003 г. — Х.: Изд-во НУА, 2003. — С. 20–23.

3. *Балл Г. О.* Особистісна свобода і гуманізація освіти / Г. О. Балл // *Практ. психологія та соц. робота.* — 2001. — № 1. — С. 2–4.

4. *Баскакова М. Е.* Гендерные аспекты экономической отдачи платного высшего образования / М. Е. Баскакова // *Социс.* — 2002. — № 11. — С. 120–126.

5. *Гендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства.* —К.: Укр. ін-т соціал. досліджень, 2002. — 122 с.

6. *Кон И. С.* Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире / И. С. Кон // *Вестн. высш. шк. «Alma mater».* — 2001. — № 11. — С. 35–41.

7. *Костикова И. В.* Из опыта работы над созданием и чтением гендерных курсов в МГУ им. М. В. Ломоносова. — Режим доступа: <http://www.gendercent.ruazan.ru>.

8. *Силласте Г. Г.* Гендерная асимметрия в образовании и науке: взгляд социологов / Г. Г. Силласте // *Высшее образование в России.* — 2001. — № 2. — С. 121–136.

9. *Стрекалова С.* Гендерная асимметрия в системе высшей школы: проблемы и решения / Н. Стрекалова // *Высшее образование в России.* — 2002. — № 5. — С. 62–64.



10. *Хомуленко Т. Б.* Сучасні проблеми гендерної соціалізації в онтогенезі особистості / Т. Б. Хомуленко. Ю. В. Ткачова // Проблеми загальної та педагогіч. психології. — Т. VI. — Вип. 3. — С. 360–364.

11. *Шаронова С.* Гендер. Образование. Мобильность / С. Шаронова // Высшее образование в России. — 2002. — № 6. — С. 130–134.

12. *Штылева Л. В.* Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании // Л. В. Штылева. — Режим доступа: [http://www.ivanovo.ac.ru/win\\_1251/jornal/jornal3/](http://www.ivanovo.ac.ru/win_1251/jornal/jornal3/)

### **3.6. ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

В XXI столетии цивилизация, достигнув больших высот в развитии различных сфер общественной жизни — науке, технике, культуре, столкнулась лицом к лицу с глобальными проблемами. Их круг хорошо известен. Это военно-политические, ресурсно-экономические, демографические, мирохозяйственные проблемы, решение которых роднит, объединяет всех. Жизнь поставила задачу вернуть Земле ее первозданность, а все индустриально-урбанистические уродства сделать беспредельно далекими. Глобальный кризис носит планетарный, а не локальный характер, как это было в прошлом. Он угрожает не какой-то части современной культуры, и человечеству в целом, всеобщим условиям существования человека. Необходим оптимальный баланс между локальным и глобальным: формируясь как патриот своей страны, человек осознает реалии глобализованного мира, способность жить и действовать в нем, нести свою часть ответственности за него, быть не только гражданином страны, но и гражданином Мира! Поэтому мы стоим на пороге нового поворота истории, удивительной трансформации социума, всестороннего изменения всех форм социального и индивидуального бытия. В этих условиях особая роль отводится историческому образованию, поскольку исторический процесс все более рассматривается как образовательный, а историческое образование — как один из важнейших способов формирования человека внутри общества [3, с. 158].

**Главные цели и задачи  
исторического  
образования**

Сегодня вследствие ускорения социальных процессов время «сжимается», будущее активно врывается в современность. Поэтому определение направлений общественного развития, основных тенденций истории приобретает особое значение. На основе изучения прошлого понять настоящее и предвидеть будущее – важнейшая задача исторического образования. Радикальных изменений, а не косметического обновления, требуют научные, учебные и методические компоненты преподавания дисциплин исторического профиля в высших учебных заведениях. Одним из факторов, которые тормозят процесс получения студентами исторических знаний, выработки умений и навыков, является отсутствие научной концепции развития исторического образования на современном этапе.

Поиск ответов на вызов истории ведется на основе трех фундаментальных парадигм: классической, модернистской и постмодернистской. Вместе с тем, делаются попытки обосновать неоклассический подход к изучению исторического процесса [6] на основе культурно-цивилизационной схемы измерения истории, и авторы ссылаются на работу Арнольда Тойнби «Исследование истории». Да, именно эта концепция позволяет исследовать основные ценности различных сторон исторического процесса: социально ориентированной рыночной экономики, идейных основ жизни общества, показ исторического наследства с позиций общечеловеческих интересов и ценностей.

В то же время многие исследователи считают несовершенной концепцию «культурно-цивилизационного подхода». Несовершенство заключается не только в том, что цивилизации определяются по религиозным признакам, а, главным образом, в том, что в ней «смазаны» динамика всемирно-исторического процесса, разрешения экономических и социально-политических противоречий. Лучшей в этом плане считается методология Макса Вебера (работа «Протестантская этика и дух капитализма»), в основе которой лежат концепции «понимания», идеальных типов, рациональности.

Однако концепция А. Тойнби, метод М. Вебера применимы больше к первому предмету исторического познания – истории

цивилизации, культуры на различных уровнях развития человека и человеческого общежития. Поэтому нельзя закрыть и «пятизвенный, формационный подход» ко второму предмету исторического понимания — истории социологии (деятельности различных общественных и политических сил на различных исторических этапах), выбросить с отжившими положениями и научные приобретения социалистической теории: о роли народных масс в общественном развитии, о природе и структуре капиталистического строя на ранней ступени его развития, об изучении интересов действующих классов, социальных групп на том или ином историческом этапе. Для военной истории не потеряли значения теоретические положения о сущности и происхождении войн, природе насилия, об общих принципах организации вооруженной защиты государства, интерпретации многих конкретных военных событий.

Вместе с тем, следует заметить, что повышенного интереса исследователей требуют духовный мир народа и человека, нравственность и культура общества и личности, изучение социальной психологии различных общественных групп и движений, оказывающих влияние на развитие общества.

Итак, по нашему убеждению, при объективном отражении и познании изменяющегося человека и мира социально-гуманитарные науки (философия и история в первую очередь) не могут замыкаться в рамках лишь одного какого-либо учения или методологии. Принимая во внимание естественную ограниченность любой научной теории и методологии, очень важно в историческом образовании (особенно исследованиях) опираться на весь накопленный арсенал общественной мысли.

Возникают вопросы и с точки зрения практической методологии, гносеологических и аксиологических принципов понимания исторического процесса. Авторы неоклассического подхода говорят об историзме и системности. А где принципы научной объективности и социального подхода? Далее. Почему только гуманизм и этический трансцендентализм? Возьмем последний. Основные идеи трансцендентализма — социальное равенство «равных перед богом» людей, духовное самосовершенствование, близость к природе, очищение человека от материальных интере-

сов. Но ведь в основе жизни людей всегда был экономический интерес. Поэтому авторы новой парадигмы излишне идеализируют этический трансцендентализм.

**Объективная  
необходимость  
пересмотра  
философских парадигм  
исторического процесса**

Таким образом, в критическом подходе нуждаются все существующие философские парадигмы исторического процесса. Объективное познание общественной жизни обеспечивается научным подходом, научной методологией, опирающейся на достижения всей общественной мысли, и вряд ли стоит замыкаться в понимании исторического процесса, его познании в рамках одной концепции, даже самой новой. Именно такой подход, прежде всего, определяет содержание исторического образования, для которого характерны не только знания об истории цивилизации (культуры) как качественной характеристики различных видов деятельности, но и знания об обществе, умения и навыки социального взаимодействия. Содержание исторического образования, условно говоря, определяется двумя векторами. Один из них — это традиция, передаваемая из поколения в поколение. Другой вектор ориентирован на современность и на то, что необходимо предвидеть, спрогнозировать будущее, т. е. он больше непосредственно связан не с собственно гуманитарной, а с социальной составляющей исторического образования.

В этой связи нельзя не согласиться с мнением Т. Ф. Герасимчук, что в условиях глобализации общества перед учеными, историческим образованием встали важнейшие задачи: с одной стороны, сменить методологию исторической науки, а с другой — повлиять и сменить мировоззренческую позицию в своих странах так, чтобы заинтересовать население его собственной историей и полностью мерой подготовить гражданскую мысль к новым реалиям общественной жизни [1, с. 187]. Эта проблема является особенно актуальной на всем постсоциалистическом пространстве. По этому поводу американский историк, профессор польского происхождения П. Вандич на XVI Международном съезде историков высказал озабоченность относительно «минимальной заинтересованности населения проблемами своей истории»

и обратил внимание на улучшение «информирования общественности об основных проблемах общественного развития». Это исключительно важно для исторического образования Украины, которое, несмотря на все трудности и проблемы, должно поломать старые стереотипы и сформировать политическую сознательность и историческую культуру украинской общественности, пройти этап освобождения от мифов [4, с. 18].

Сейчас для исторического образования Украины в условиях глобализации и информационной революции актуальнейшей является разработка новой концепции изучения истории советского периода. Правда истории, выплеснувшаяся на страницы газет и журналов, заполнившая эфир и экраны телевизоров, ошеломила и потрясла многих. Факты о сталинских беззакониях, об ошибках, самоуправстве Н. С. Хрущева, безразличии к нуждам страны, попустительстве казнокрадам, взяточникам, дельцам со стороны Л. И. Брежнева, нерешительность и пустозвонство, заигрывание перед Западом М. С. Горбачева никого не оставили равнодушными.

Но констатация правды составляет лишь полдела. Необходимо объяснение причин того, почему наша история оказалась заполненной – наряду с героическими – драматическими и трагическими, серыми и грязными страницами. Только такой подход гарантирует нам неповторение негативного из нашего исторического прошлого.

Здесь хотелось бы сделать такое замечание. В освещении прошлого появились тревожные симптомы. Определяющий, пожалуй, момент – небывалая политизация истории. Она стала не просто болевой точкой общественного развития, а в ряде случаев превращается в мощное орудие политической борьбы.

Какие в связи с этим появились новые концептуальные подходы к освещению истории советского периода?

Прежде всего, это концепция, провозглашающая советское общество как царство ужаса, беззакония, отчуждения рабочих от средств производства, превращения всего населения в подневольных рабов. Авторами ее являются историки: А. А. Нуйкин, А. П. Бутенко, Н. П. Попов, П. Н. Капустин. Другими словами,

это концепция, видящая в нашем прошлом только негативное, отрицающая наши какие-либо завоевания.

В связи с этим она вызывает множество вопросов, содержит немало противоречий, теоретической и конкретно-исторической путаницы. Так, в рамки этой концептуальной схемы не укладываются бесспорные факты трудового и политического энтузиазма, массового героизма советских людей, многие, несомненно, исторические явления и события входят с ними в противоречие.

«Сталин со своим окружением узурпировал власть...», — заявляют авторы этой концепции. А что значит «окружение» Сталина? Ответ совсем не так прост. Да, в окружение входили беспринципные, но верные его соратники типа В. М. Молотова и Л. М. Кагановича. Среди сталинского окружения были и такие неоднозначные фигуры, как К. Е. Ворошилов и М. И. Калинин.

Но надо учесть, что слова «сталинское окружение» вовсе не идентичны (для того времени) понятию «руководство государства».

Хотя Сталин убрал из руководства к началу 30-х годов не только Г. Е. Зиновьева и Л. Б. Каменева, но и Н. И. Бухарина, А. И. Рыкова, М. П. Томского, на руководящих постах остались сотни крупных честных деятелей, и они поддержали тогда Сталина. Среди них были славные герои — С. М. Киров и Г. К. Орджоникидзе, процветавший во все времена А. И. Микоян и переживший «великого вождя» Г. И. Петровский. В руководстве были загубленные позднее ежовско-бериевскими палачами: А. С. Бубнов, Ф. И. Голощекин, С. В. Косиор, Н. В. Крыленко, П. П. Постышев, Я. Э. Рудзутак, К. Г. Раковский, В. Я. Чубарь и другие. А разве не поддержали Сталина руководящие военные деятели — Я. Б. Гамарник, А. И. Егоров, М. Н. Тухачевский, В. К. Блюхер, И. П. Уборевич, И. Э. Якир? Все это цвет нашего народа.

Возникают вопросы. Или они, поддерживая Сталина, ничего не ведали о происходящем, или же были обмануты им, поддались его «обаянию»? Или были уже тогда запуганы и подавлены?

Вряд ли на эти вопросы можно ответить утвердительно.

Можно предположить, что до определенного момента они не видели вреда в отождествлении Сталина с идеями социализма, а когда увидели — было поздно. Более того, они сами способствовали внедрению в народное сознание такого отождествления.

Итак, мы видим, что концепция царства «страха и крови» не может в должной мере объяснить многие важнейшие факты и явления нашей истории. Она слишком схематична, не отражает всего богатства и многообразия, всей диалектики исторического процесса.

Вместе с тем, и старая традиционная концепция «перехода от капитализма к социализму» (по которой обучалось и воспитывалось старшее поколение) отжила свой век.

Обе эти концепции исходят из недооценки роли народа.

А между тем именно народные массы страны своей верой в социализм обеспечивали его выживание. И, напротив, именно апатия масс и утрата идеалов привели к утрате его многих завоеваний, к распаду СССР.

**Разработка новой  
концепции истории  
и задачи высшей  
школы**

В чем же суть правильной, нужной нам концепции? Нам нужна концепция многомерного, системного подхода к оценке исторического процесса, непосредственно способствующего адекватной постановке проблем и логически последовательной стратегии их разрешения. Среди авторов такого подхода следует назвать таких ученых, как В. А. Смолий, В. И. Старцев, В. С. Лельчук, Н. В. Волобуев, Ю. А. Поляков, М. В. Коваль и другие.

Здесь дается конкретная оценка, с одной стороны, наших достижений, а с другой — анализируются негативные тенденции. Прежде всего, это зарождение и усиление бюрократизма, негативные последствия культа Сталина, волюнтаризма Хрущева, попустительства Брежнева, предательства Горбачева.

Таким образом, основным предметом исторического изучения должны быть реальная жизнь и труд миллионов людей со всем светлым и трагическим. Поэтому с особой тщательностью должна выверяться реальная мера позитивных и негативных суждений и оценок, рассматриваться каждое явление на широком историческом фоне, руководствуясь принципами диалектики, методологией историзма, правдой и справедливостью.

В этой связи мы должны преодолеть, во-первых, представление о бесконфликтности развития общества на различных его этапах. Раньше историческая наука, в основном, говорила о достижениях,

победах, успехах. А в жизни были противоречия, была борьба: успехи сменялись неудачами, победы чередовались с поражениями, определенный прогресс в экономике в какой-то отрезок времени сменялся периодом застоя. Во-вторых, мы должны преодолеть абсолютизацию исторических документов, подвергать их внешней и внутренней критике. Отношение к ним должно быть аналитическим, что подразумевает не только анализ документа с позиций времени, в котором он появился, но и учет того, с какой целью он создавался, какие личности и в чьих интересах его разрабатывали, критический разбор его содержания. В-третьих, преодолеть полное отрицание позитивной исторической роли людей, которые когда-то и в чем-то ошибались. А ведь среди них много неординарных личностей, внесших, несомненно, определенный вклад в развитие общества. В-четвертых, преодолеть субъективизм и схоластику в оценке сложных явлений в обществе. В недалеком прошлом это порождало отрыв слова от дела, способствовало возрождению теории героев и толпы, поощряло субъективное переписывание многих страниц нашей истории.

Вместе с тем, кризис исторической науки и исторического образования, уходящий корнями в годы сталинщины и застоя, отнюдь не преодолен. Он вступил в новый этап, где за внешней активностью и кажущейся новизной ошутимы старые «вирусы», прекрасно адаптировавшиеся в нынешней обстановке и быстро размножающиеся в современном «питательном бульоне».

Новый этап отражает разрушение старого исторического мышления и несозданность до конца нового. Нужны смелые гипотезы, свежие концепции при критическом, основанном на разумном подходе отношении к историческому наследию, а не отрицании ради отрицания.

В условиях глобализации, гармонического сочетания всеобщего, интернационального и национального, мы должны добиться того, чтобы историческое образование не участвовало в национально-политических и политических играх, чтобы оно служило не очередному околпачиванию народа, а воспитанию в нем способности трезво оценивать слова и дела, формировать патриотическое сознание. История не должна быть современной политикой, направленной в прошлое. Цель истории — не корысть,



которая выплывает из истины, а верно переданная потомками память. Историк должен быть объективен и не писать историю «ради пурпурного кафтана» (Ф. Прокопович).

Следовательно, объективное историческое познание общественной жизни обеспечивается фундаментальной научной методологией, опирающейся на достижения всей общественной мысли. Она рассматривает общественное развитие как естественный исторический процесс, имеющий объективную и субъективную стороны и проявляющийся в деятельности последовательно сменяющихся поколений людей в конкретно-исторических условиях.

В отличие от прошлых подходов, современное изучение развития украинского общества предполагает рассматривать:

1) многомерность исторического процесса и вариативность возможного его развития. И хотя сейчас широко распространен штамп «история не терпит сослагательного наклонения», такой подход мешает подлинно научному анализу прошлого. Именно всесторонний подход к вариативности возможного развития позволит подлинно научно изучать проблему вхождения Украины в состав Российского государства во времена Б. Хмельницкого, правильно освещать вопросы революции в Украине и Гражданской войны 1917–1920 гг., раскрывать советский период;

2) деятельность различных политических сил с объективным анализом положительных и отрицательных сторон каждой из них в прогрессивном развитии общества. К примеру, проблема падения авторитета украинских социалистических партий в период Центральной Рады;

3) факторы, определяющие социально-политический выбор масс – главного творца истории. Хотелось бы в этой связи заметить, что исторические общественные процессы зависят не только от субъективного желания, верных или неправильных действий тех или иных политических партий и их лидеров. Существует объективная логика исторической драмы, диктующая правила поведения противоборствующих сторон.

Наряду с общемировозренческими (фундаментальными) положениями важное методологическое значение в изучении исторических проблем в условиях глобализации занимают теоре-

тические выводы самой исторической науки. Однако неоправданно все теоретические вопросы этой науки априорно рассматривать как методологические. В качестве последних выступают выполняющие регулятивную функцию исторического познания.

К примеру, в науке все более и более утверждается мнение о том, что всем известное четырехчленное определение нации не учитывает динамики ее развития. В то же время сила, движущая генезисом нации, известна давно. Она присутствует в определении нации, данном французским историком Жозефом Эрнестом Ренаном в его 8-томном труде «История происхождения христианства». Помимо четырех признаков, Ренан рассматривает и пятый — «привычка к плебисциту».

Плебисцитом Ренан называл не всенародный референдум, проведенный по решению властей, а широко понимаемые действенные механизмы совместного обсуждения общих проблем и общих интересов, которые являются движущей силой развития нации и мирового сообщества в целом. В свете ренановского определения процесс формирования наций, их сближения представляется как процесс объединения, а не разъединения людей. Становится понятным, что не кровь определяет нацию.

Пятая, ренановская, компонента делает очевидной и обоснованной разницу между объединяющей национальной патриотической идеей и идеей националистической, разъединяющей людей, озлобляющей их и противопоставляющей друг другу. С этих позиций мы должны рассматривать многие проблемы национальных движений во всемирной и отечественной истории. Анализировать, например, развитие в годы Великой Отечественной войны и новой исторической общности людей — советский народ (куда входила и украинская нация), и деятельность организации украинских националистов (ОУН). Патриотическая идея борьбы с врагом стала общенациональной. А отсюда и национальный лозунг «Украина снова будет советской» являлся важнейшим мобилизующим мотивом воинов всех национальностей, основой боевого братства, массового ратного и трудового героизма. В этих условиях патриотизм нации и народности перерастал в общесоветский патриотизм, а национальная гордость — в общенациональную гордость советского человека.

Украинский интегральный национализм же считал нацию как высшую внеисторическую форму единства и провозглашал высшей целью достижение государственной независимости (Дмитрий Донцов). Политика украинских националистов являлась своеобразным воплощением дарвиновской борьбы видов за выживание, поэтому, считали они, конфликты между нациями неизбежны. Из этого вытекало, что цель оправдывает любые средства. А отсюда постоянный поиск врага и террор по отношению к инакомыслящим представителям своей нации.

Вот один из моментов, на наш взгляд, правильного научного методологического подхода, использования теоретического положения исторической науки.

В целом необходимо заметить, что историческое образование (историческая наука в целом) принадлежит к особой форме научного познания, имеющей дело с многообразными видами деятельности людей, представляющими в своей совокупности реальный общественный процесс. Единственный критерий, определяющий степень их научности, заключается в способности объективно отражать социальную действительность на уровне конкретной общественной закономерности. Как свидетельствует историографическая практика, наша наука обладает такой способностью.

Вместе с тем, следует признать, что по своей результативности историческое познание в настоящее время значительно отстает от естественнонаучного, что является следствием большей зрелости естественных наук, в частности зрелости методологической. Мы вынуждены поэтому констатировать относительное отставание исторической науки.

Это отставание носит объективный характер и объясняется прежде всего гораздо большей сложностью самих предметов исторического изучения. И дело не просто в том, что историческая наука изучает деятельность людей, то есть имеет качественно иной, чем естественные науки, объект познания. Главное заключается в природе этой деятельности, ее направленном характере. В обществе действуют люди, одаренные сознанием. Здесь ничто не делается без сознательного намерения, без желаемой цели.

Вот в этом сочетании объективных и субъективных начал

в самих предметах исторической науки и коренятся трудности научного познания. Ведь чем сложнее предметы изучения, тем медленнее и труднее совершается процесс познания.

**Пути повышения  
эффективности  
исторического  
образования**

Решающим средством повышения эффективности исторического образования является всесторонняя разработка теории исторической науки, ориентированной на адекватное отражение социальной действительности в ее конкретном своеобразии. В то же время чтобы действительно знать историю, необходимо не только постигнуть все богатство научно-теоретических основ, но и уметь творчески применять их к анализу общественной действительности.

Важнейшей задачей исторического образования в современных условиях является реализация принципа непрерывности от дошкольного до последиplomного, адаптация его к социально ориентированной, глобализированной экономике и интеграция в европейское и мировое пространство [5, с. 5]. Эксперимент по отработке такого образовательного модуля ведет кафедра истории Украины Народной украинской академии (г. Харьков) [2]. Как свидетельствует опыт, создание интегрированной кафедры (а таких в НУА около 20) – наиболее эффективный путь реализации нового модуля непрерывного образования, повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Благодаря этому происходит совершенствование учебной, методической и научно-исследовательской работы вузовских преподавателей и школьных учителей, объединенных общностью развития творческого мышления у обучаемых.

**Осуществление  
непрерывного  
исторического  
образования через  
создание и внедрение  
интегрированных  
учебных программ**

Непрерывное историческое образование в НУА прежде всего реализуется путем создания интегрированной учебной программы, разработанной в соответствии с Законами Украины «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу школу», «Державної національної програми Освіта (Україна ХХІ ст.)», проектів Національної доктрини розвитку освіти України

у XXI ст., Концепції дванадцятирічної загальної середньої освіти, Концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої дванадцятирічної школи с учетом отечественного и зарубежного опыта организации исторического образования.

Историческое образование определяется как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства и мирового сообщества. Изучение истории сориентировано на перспективу развития мировой цивилизации, украинского общества через конкретную личность. Поэтому основной целью исторического образования является создание средствами истории как учебного процесса оптимальных психолого-педагогических условий для интеллигентного и интеллектуального развития, саморазвития и становления личности обучаемого как субъекта исторического развития и общественных отношений, гражданина-патриота, который руководствуется в своей деятельности общепринятыми социокультурными нормами и ценностями.

В интегрированной рабочей учебной программе, которая состоит из семи разделов, четко прослеживается этапность изучения истории начиная с начальной школы и заканчивая последипломным образованием. В пояснительной записке (раздел 1) определяются цель и задачи исторического образования, общие принципы изучения истории. Во втором разделе дается Программа исторического курса «Основы исторических знаний» для начальной школы (3–4 кл.). Преподавание истории в начальной школе является составной частью курса «Я и Украина», а также курсов «Основы экономических знаний», «Природоведение», «Изобразительное искусство», «Художественный труд». Цель курса – способствовать формированию у школьников целостного восприятия мира и его исторического развития, прививать им уважение к прошлому, способствовать формированию интереса к изучению истории, осознанию активной роли человека в историческом процессе, готовить к активному, сознательному восприятию и усвоению исторических фактов во время дальнейшего изучения истории. Развивающий аспект содержания курса предполагает накопление опыта творческой деятельности учеников, развитие общепознавательных, организационных,

контрольно-оценивающих умений, активного познавательного отношения к социальному окружению, привычек научного мышления, уяснения понятийного аппарата. Воспитательный аспект — одна из важнейших составляющих курса. В процессе знакомства с некоторыми историческими явлениями предусматривается формирование чувства здорового патриотизма, гражданственности, уважения к культуре и традициям своей страны, личной причастности к истории, ответственности за судьбу Отечества.

Далее рассматриваются интегрированные программы курсов «История Украины» и «Всемирная история» для специализированной экономико-правовой школы (5–11 кл.), где определены вертикальные и горизонтальные межпредметные связи (география, литература, правоведение, изобразительное искусство, музыка). Для каждой темы дается дополнительная литература. Причем изучение истории начинается в 5-м классе с пропедевтического курса «Введение в историю Украины», что определяет его место в системе школьных исторических курсов, начальность, элементарность содержательной части и тех требований, которые предъявляются к знаниям и умениям учеников. Исторической пропедевтичности свойственны своеобразная цель и средства ее претворения, не тождественные систематическим курсам истории в общеобразовательных учебных заведениях. Основная задача курса «Введение в историю Украины. 5 класс» — подготовить учеников к успешному усвоению исторических знаний в последующих классах, сформировать у детей начальные представления об истории как науке и об истории Украины как составляющей, увлечь прошлым Украины, привить интерес к его изучению.

Исторические знания пятиклассников можно охарактеризовать как фрагментарные, начальные. Соответственно, их учебные достижения имеют элементарный уровень и более практическую направленность, т. е. связаны, в основном, с умением читать и понимать адаптированный исторический текст. Поэтому учитель, организуя работу на уроках, отдает предпочтение игровым, развивающим приемам, исключает лекции, конспектирование, срезы знаний и контрольные. При оценивании учебных достижений пятиклассников более широко применяются

высокие баллы: элементарный уровень курса предполагает возможность его успешного усвоения каждым учеником.

В преподавании истории в 6–11-х классах акцент сделан на изучении фактического материала (исторический метод), приведении его в систему и на основе этого уяснении объективной реальности исторических событий, привитии школьникам историзма мышления. Постепенно идет процесс формирования все более сложных умений:

- от умения давать на основе учебника характеристику историческим событиям, личностям до анализа и критического оценивания исторических фактов и деятельности персоналий на основе альтернативных взглядов на проблемы;
- от работы над текстом учебника до самостоятельного труда со всеми доступными источниками знаний;
- от понимания существования разных подходов в освещении исторических событий до аргументированного, на основе исторических фактов, отстаивания собственных взглядов на ту или иную проблему, толерантного отношения к противоположным суждениям.

В преподавании истории в университете основное внимание уделено овладению методологией исторического познания, умению на основе научных принципов с помощью логического метода делать обобщения и выводы, подмечать закономерные тенденции развития общественных явлений. Изучение дисциплины «История Украины в контексте всемирной истории» имеет целью с позиций научной объективности и конкретно-исторического подхода раскрыть содержание, направленность особенностей социально-экономического, политического и культурного развития различных цивилизаций, народа Украины на разных исторических этапах в свете мировых процессов. Особое внимание уделено устранению «белых пятен» в отечественной истории, в частности, освещению вопросов становления украинской государственности, нации, противоречивости экономического и политического развития и достижения Украиной подлинного суверенитета и независимости.

Преподавание дисциплины для студентов университета начинается с уяснения методологических и методических проблем,

предмета и структуры исторической науки, ее наиважнейших методов и принципов, значения. Учебный материал преподносится в проблемно-хронологическом и проблемно-концептуальном планах.

Система методического обеспечения изучения курса включает учебную программу, рабочую учебную программу, тематический план, фондовые лекции, квалификационные задания (тесты), методические рекомендации по проведению всех видов занятий, учебно-дидактические материалы для технических средств обучения, раздаточный материал. Все компоненты обеспечения базируются на требованиях образовательно-профессиональной программы и образовательно-квалификационной характеристики с определением объема и качества знаний и умений студентов при изучении данных курсов.

Значение учебных дисциплин в подготовке студентов определяется познавательной, практически-политической, мировоззренческой и воспитательной функциями и опирается на знание истории и других гуманитарных наук, полученных в школе. В свою очередь, изучение дисциплин является основанием для преподавания актуальных проблем философских, социологических, политологических и педагогических курсов.

Технология изучения включает применение взаимосвязанных видов занятий, основными среди которых являются лекции, семинары, индивидуально-контрольные собеседования, контроль знаний (тестирование), рефераты, самостоятельная работа студентов и экзамен.

Последующая ступень непрерывного исторического образования – институт последипломного обучения. Слушатели изучают курс «Актуальные проблемы истории государственного строительства Украины». Дисциплина не дублирует курс «История Украины». Уже само название нового курса указывает, что на основе вузовских исторических знаний идет глубокое и всестороннее изучение важнейших исторических проблем украинского государственного строительства. Основная цель дисциплины – научить слушателей с позиций научных принципов раскрывать исторический опыт государственного строительства Украины с древних времен до современного этапа, глубоко изучать сущ-



ность украинских общественно-гражданских традиций, отношение к понятию «Отчизна»; способствовать интеллектуальному развитию личности слушателя, его серьезному и объективному подходу к урокам истории Украинской державы и ее Вооруженных Сил; овладеть научной методологией исторических подходов к оценке фактов, событий, деятельности выдающихся государственных деятелей и на этой основе правильно анализировать общественные явления современности; формировать навыки и умения применения исторических знаний на практике.

Во время изучения курса особое внимание уделено самостоятельной работе как наиважнейшему методу и средству овладения дисциплиной, превращения знаний в глубокие внутренние убеждения. Последние нельзя получить путем механического восприятия учебного материала. Убеждения вырабатываются в процессе самостоятельного творческого осмысления содержания курса и приходят вместе с пониманием научной методологии исторического познания.

Мотивацией изучения курса, осознания его узловых проблем должна быть не оценка, а формирование интеллигента, интеллектуала, самореализующейся личности, которой свойственны самостоятельность мысли, творчество как умение самостоятельно добывать знания и использовать их на практике.

Итак, Комплексная программа непрерывного исторического образования в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» является самостоятельной работой, в которой подается поэтапная связь изучения всемирной истории, истории общества и государственного строительства в Украине начиная с начальной и общеобразовательной школы, гуманитарного университета до последиplomного обучения. Четко определяется, что должны знать и уметь ученики, студенты и слушатели на каждом этапе обучения, всесторонне рассматриваются горизонтальные и вертикальные связи с другими учебными дисциплинами. Для проверки степени и качества усвоения учебного материала разработан фонд квалификационных заданий. С целью методического обеспечения каждой ступени исторического образования разработаны методические рекомен-

дации, в которых даются методические советы и определяются проблемные задания при изучении каждой темы курсов.

Современное историческое образование в условиях глобализации предполагает внедрение новейших инновационных технологий, предусматривающих изменение функций участников учебно-воспитательного процесса, отсутствие излишней стандартизации. Преподаватель становится консультантом-координатором (а не выполняет информирующе-контролирующую функцию), студентам же предоставляется большая самостоятельность в выборе путей усвоения учебного материала. Успешным является такое обучение, которое создает атмосферу заинтересованности, самостоятельного постоянного поиска. В конечном итоге инновационные технологии исторического образования дают широкие возможности дифференциации и индивидуализации учебной деятельности, создают условия для подготовки специалистов на деятельной основе [7].

Так, изучение и обобщение опыта учителей-историков специализированной экономико-правовой школы ХГУ «НУА» по использованию инновационных технологий непрерывного исторического образования свидетельствует о целеустремленной работе по внедрению игровой деятельности на уроках истории, интерактивных методик в обучении, дискуссионного метода. При этом достаточно очевидны преимущества инновационного обучения, которое создает условия для включения учащихся в самостоятельный, активный творческий процесс, в основе которого не объяснительно-иллюстративные методы, а практическая исследовательская деятельность на основе выявления и использования психолого-возрастных особенностей детей. При этом учитель выступает организатором поискового процесса и действует по трем направлениям:

- 1) ставит вопросы и предлагает задания, идет понимание постепенное и последовательное;
- 2) предлагает увидеть глубину во внешне простом и привычном («чувство удивления» – Платон);
- 3) ориентирует на развитие логического мышления (гипотезы, обобщения).

Для преподавателей-историков характерны такие инновацион-

ные технологии, как проведение пресс-конференций методом дискуссионного обсуждения; постановка для обсуждения на научную студенческую конференцию проблемы «Великая Отечественная война: почему нельзя не знать?», установление взаимосвязи вопроса защиты Отечества с личной судьбой отдельных личностей, что, несомненно, способствует повышению эффективности занятия, превращению знаний в убеждения; широкое использование раздаточного материала на основе структурно-логической схемы темы и использование фрагментов хроникально-документальных фильмов с целью правильного решения проблемы соотношения рационального и эмоционального, повышения познавательной и воспитательной направленности занятия. Для активизации познавательной деятельности студентов внедряются «метод казусов», создание «ситуации затруднения», методы «контрастов», «разнообразия материала», «разрядки напряженности», формируются умения выделять основные теоретические положения, детерминировать связи между событиями и явлениями.

В связи с изменениями исторического образования в условиях глобализации и информационной революции на одно из первых мест выдвигается мировоззренческая проблема формирования историзма мышления. Овладение научным историческим знанием помогает мыслить общественными категориями, видеть общество в развитии и изменении, оценивать явления общественной жизни по отношению к прошлому и соотносить с последующим ходом развития событий. Такой подход приучает осмысливать действительность не в статике, не метафизически, а в историческом процессе, в хронологической взаимосвязи, в динамике развития.

Гуманизм мышления включает в себя также умение оценивать общественные явления, действия масс и личностей в контексте тех исторических условий, которые реально существовали в тот период, конкретного уровня общественного сознания и массовой психологии. Отсюда оценка результатов деятельности должна определяться относительно того, что достигнуто в сравнении с предыдущим этапом, то есть какой путь пройден в результате этого.

Таким образом, человечество стоит на пороге нового поворота истории, связанного с трансформацией социума, всесторонними изменениями социального и индивидуального бытия. Поэтому то историческое образование, которое для одних выполняло роль дубинки, а для других — функцию очищения мозгов от старых схем, нужно сегодня разве что плохим политикам. Безусловно, исторические мотивы еще долгое время будут звучать в политической борьбе, а профессиональные историки — получать синяки и шишки как справа, так и слева. Пожелаем им твердости духа для того, чтобы противостоять соблазнам политического ангажмента. Слишком многое по-прежнему зависит от внешних условий существования исторической науки.

Разумеется, остаться вне политики никому из историков не удастся. Но не пора ли все-таки задуматься над тем, что общество в целом нуждается в объективном знании, и это объективное не может определяться законами конъюнктуры. Оно может быть только результирующим вектором различных научных позиций. Но для этого каждое направление должны представлять люди, умеющие «снять» позитивные знания, накопленные оппонентами.

Разное отношение к общественным проблемам, скажем так, может и не быть разъединяющим началом. Да и сами историки могут не разбегаться по разные стороны политических баррикад. У них есть свои профессиональные обязанности, которые, с точки зрения общечеловеческих потребностей, выше интересов того или иного политического лагеря.

Поиск самого существенного (эссенциального) в историческом образовании, воспитании и наставничестве — это внедрение «метода мудрости внутренней игры» и нахождение тех «ключей», которые должны разжигать в ученике (студенте) любознательность и желание проникнуть в самую суть загадки изучаемого явления, факта, события, и использовать его тайны в целях как познания, так и действия, а также поиска тех межличностных отношений, которые могут быть убедительными и оптимальными для других людей, типа «нужно любить человека, но не себя в человеке».

## Литература

1. Герасимчук Т. Ф. Теоретико-концептуальні основи та методи дослідження міжнародних відносин / Т. Ф. Герасимчук // Укр. іст. журн. — 2006. — № 5 (470).
2. Костаків Г. І. Безперервна історична освіта: від школи до ВНЗ (із досвіду Народної української академії) // Болонський процес в дії: Матеріали «круглого столу», проведеного Інститутом вищої освіти АПН України та редакцією тижневика «Освіта» (травень 2004 р. — лютий 2005 р.) / За ред. О. С. Коноваленко; Б. І. Корольова. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. — С. 75–80.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. — К.: Грамота, 2005. — 448 с.
4. Лукашевич М. Упровадження гуманітарної освіти в Україні: міфи та реалії / М. Лукашевич, А. Морозова // Вища освіта України. — 2006. — № 3.
5. Ніколаєнко С. М. Освіта в інноваційному поступі суспільства / С. М. Ніколаєнко. — К.: Знання, 2006. — 207 с.
6. Панченко О. В. Неокласичний філософський підхід до розуміння історичного процесу: Автореф. дис. ... канд. філос. наук / О. В. Панченко. — Харків, 2004. — 19 с.
7. Шагеева Ф. Современные образовательные технологии / Ф. Шагеева, В. Иванов // Высшее образование в Украине. — 2006. — № 4. — С. 129–132.

### **3.7. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА: УКРАИНСКИЙ ВАРИАНТ**

Современное общество стоит на пороге, отделяющем проективный этап цивилизации от образовательного. Эта смена в процессе социокультурного воспроизводства еще слабоощутима, но необходимые предпосылки для перехода уже созданы. И важнейшей такой предпосылкой является исчерпание проективного, включая предпринимательский потенциал воспроизводства: мы более не в состоянии управлять порожденными

нами реальностями и контролировать реализацию собственных проектов. Например, техногенные явления (экологическая проблематика), проектная обеспеченность территорий, которая близка к насыщению (инфраструктурная проблематика): за счет множественности порожденных миров мы утратили онтологическое единство человечества и единство понимания мира (экзистенциальная и герменевтическая философская проблематика), компьютеризация проектирования все больше приводит к его перерождению в конструирование и комбинирование (собственно проективная проблематика).

В историческом ряду смен объектов владения и власти (человек в эпоху рабства, земля в эпоху феодализма, деньги в эпоху капитализма) образование осуществляет, прежде всего, владение интеллектом и власть над ним.

**Место образования  
в процессе  
социокультурного  
воспроизводства**

Мы исходим из того, что ОБРАЗОВАНИЕ, будь то, по Платону и Гадамеру, bild-образование (классическое, онтологическое) или form-образование (гимназическое, формальное, логическое), представлено тремя основными процессами: **просвещением** (знания как основа мышления), **обучением** (навыки практических действий) и **воспитанием** (ценности и нормы как основа поведения). Соответственно, и продукты, результаты триединого процесса образования, различны: просвещение порождает искусство, обучение — мастерство, воспитание — волю [6, с. 15].

На сегодняшний день проблемными являются все три момента.

Просвещение резко меняет свое содержание: современная доступность знаний и информации обесмыслила его предметную организацию. Кроме того, не знания, но их восприятие все более рассматриваются пользователями не системно, а как некий информационный фарш. Знания перестают быть в употреблении знаниями, превращаясь в инструкции know how.

Воспитание, раздираемое между семьей, школой, церковью и «улицей», пребывает в состоянии полнейшей дезориентации и воспитателей, и воспитуемых. Социальные изменения стали столь частыми и быстрыми, что ни одной генерации теперь

не удастся прожить свой срок в неприкосновенности поведенческой культуры.

Обесмысливается и обучение: практические действия все более сводятся к манипуляциям на скейтборде или набору самых примитивных операционно-процедурных движений; современная практика все более напоминает шумерскую культуру и бесконечные законы-регламентации Хаммурапи.

По мнению аналитиков, в новой образовательной парадигме произойдет окончательное распрограммирование образовательных процессов. Образование перестанет быть цельным, и вместе с тем окончательно исчезнет процедура целеполагания внутри самого образования и у образователей, и у образуемых, так как все цели окажутся вынесенными за пределы и рамки собственно образования. Эта разноположенность целевых установок (у образователей в направлении удовлетворения заказа на образование, у образуемых – карьерные устремления), а также неизбежная в этом случае потеря самоопределения приведут к отчуждению обоих участников образовательного процесса, к их несовместимости в единой деятельности, к выхолащиванию коммуникации образования до простой трансляции знаний, сведений, приемов, правил и норм. Это, в свою очередь, уничтожит основания рефлексивности образования. По мнению А. Левинтова, образование будет поглощено судорожной ситуатизацией на злобу дня: нечто вроде новой версии строительства Вавилонской башни.

Одним из свидетельств предстоящих культурных изменений в сфере образования и шире – в глобальном изменении места образования в процессе социо-культурного воспроизводства – является смена лидера в образовании.

Вначале это был философ, обеспокоенный ценностями образования. В конце XIX – XX веке его сменил психолог, основной заботой которого был педагогический процесс. С середины XX века лидером стал автор учебника, для которого наиважнейшую роль играет сам предмет, учебный материал, а вовсе не тот, кому предстоит этот материал осваивать. Ныне на первую роль реально претендует тестер, составитель экзаменов. Тестера не волнует ни во имя чего дается и существует образование, ни получаемые знания, ни способ их получения. Ни даже сам

получатель. Тесты же не имеют никакого отношения к знаниям как системе.

Что может и должно противостоять глобальным тенденциям и изменениям в образовании? Формирование образовательных регионов, обладающих собственными траекториями развития, собственной философией. Образовательный регион, как бы мал он ни был (школа, учебный округ, университет), равнозначен и равномогуществен национальным и даже глобальным системам. Чем больше таких образовательных регионов (оазисов сопротивления) будет, тем лучше, однако даже наличие и существование одного — серьезный и честный вызов будущему без будущего [6, с. 20].

В этом смысле региональное образование и образовательный регион есть прямое противопоставление глобальным течениям и тенденциям. Образовательный регион задается и очерчивается границами своей программности, или концептуальности.

Региональное образование — это прежде всего противостояние глобальным тенденциям и общему потоку; попытка задания собственного вектора развития этому миру. И это означает, что оно программно или хотя бы концептуально требует внутреннего самоопределения и целеполагания, оно коммуникативно и проблемно на каждом шаге своего существования и развития.

На сегодняшний день можно выделить несколько образовательных систем, которые по своей сути программны и концептуальны. Это вальдорфская школа (концепция социальной адаптивности в программе антропософии Р. Штайнера), воспитательная система М. Монтессори (концепция взаимодействия детей и взрослых на правах помощников детей), программны почти все религиозные школы мировых религий, концептуальна система развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова.

На наш взгляд психологическое сопровождение образования имеет смысл лишь в том случае, если оно программно и концептуально. Практика показала, что система развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, которая опирается на фундаментальные исследования по формированию субъекта учебной деятельности и теоретического мышления в условиях принципиально нового содержания начального образования и специаль-



ной технологии по организации самостоятельной работы детей, является именно той образовательной системой, которая необходима в условиях трансформации современного общества.

В ходе построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова (далее РО) было показано, что к концу начальной школы в рамках специально организованного обучения у большинства детей закладываются основы теоретического мышления. На следующем этапе была сформулирована новая исследовательская задача по формированию учебной деятельности (далее УД) как особой формы активности.

На начальном этапе развития системы УД рассматривалась как новый, *универсальный* вид человеческой деятельности в отличие от категории «учение» (В. С. Библер, ранний В. В. Давыдов, Э. В. Ильенков). Если это новый вид человеческой деятельности, считали авторы, то он, естественно, имеет определенные этапы своего становления и непосредственно связан с системой образования. Было показано, что основы УД начинают формироваться в младшем школьном возрасте. А. К. Дусавицкий, в частности, показал, при каких условиях УД обеспечивает возможность развития личности ребенка и каковы специфические характеристики УД в младшем школьном возрасте.

В последней работе Д. Б. Эльконин говорил о том, что УД является ведущей не только в младшем школьном возрасте, а должна рассматриваться таковой на протяжении всей школы. Иначе мы имеем парадокс, который, по мнению Д. Б. Эльконина, заключается в том, что, с одной стороны, УД является ведущей в младшей школе (т. е. основная деятельность — учебная), а потом ребенок еще 7–9 лет учится, но считается, что ведущей является уже другая деятельность. На наш взгляд, необходимо вести речь об УД как ведущей на протяжении всей жизни человека, при этом исследовать трансформацию ее форм на разных возрастных этапах. В современной психологической науке этот аспект недостаточно изучен и продолжает оставаться актуальным еще и в связи с теми изменениями, которые сегодня происходят в мире и образовании (*life long education*, Болонский процесс).

В рамках учебной деятельности ребенок действует, формируется как личность, при этом у него формируется новый тип

мышления. Экспериментальные исследования по созданию модели начальной школы осуществлялись в 60-х годах прошлого века. В результате были получены определенные данные, свидетельствующие о правомерности выдвинутых гипотез. Исследовались возможности и условия формирования у младших школьников общего способа решения текстовых задач (Ф. Г. Боданский), «принятие» и «переопределение» учеником учебной задачи (В. Т. Дорохина), показана роль учебно-познавательного интереса как смыслообразующего мотива учебной деятельности (А. К. Дуравицкий), разработаны концептуальные основы преподавания русского языка (В. В. Репкин), исследовалась зависимость качества запоминания от способа обучения (Г. В. Репкина).

Практическая реализация системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова (РО) продемонстрировала принципиально новые возможности детей на последующих этапах развития. Были исследованы проблемы оценки уровня сформированности учебной деятельности (Г. В. Репкина, Е. В. Заика), виды общения в обучении (Г. В. Цукерман), разработана схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста (А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман), проблема развивающего обучения русскому языку (Т. В. Некрасова, М. П. Романеева, Г. И. Соколова) и литературе (Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская), урок в системе РО (Е. М. Кондратюк, И. Н. Толмачева).

В 2000–2006 годах опубликовано множество исследований в области инноваций в начальной школе системы РО Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. В частности, исследуется формирование индивидуального учебного действия младшего школьника (Б. Д. Эльконин, О. С. Островерх, О. И. Свиридова), продолжается исследование проблемы оценки и отметки в начальной школе (Е. Л. Подшивалова, Г. А. Цукерман), диагностики способностей и особенностей учащихся (В. М. Сапожников, И. А. Левочкина), исследуются изменения, связанные с переходом от трехлетнего к четырехлетнему обучению (Э. И. Александрова, С. Ф. Горбов, Е. В. Польш) и из начальной в основную школу (Ю. А. Гимева, Г. А. Цукерман), формирование контроля и оценки (А. Б. Воронцов, В. А. Львовский, Н. В. Репкина, И. Н. Толмачева), разрабатывается содержание естественнонаучного образования подростка

в РО (Е. В. Чудинова, А. В. Кутузов, В. А. Львовский, Е. В. Высоцкая) и проблема построения подростковой (А. К. Дусавицкий, Б. Д. Эльконин, Л. П. Чепига) и старшей школы (Т. Г. Ивошина, Ю. А. Лец) в условиях формирования основ учебной деятельности в начальной школе.

В это же время возникла настоящая потребность исследовать педагогическую деятельность учителя в системе РО Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова (А. К. Дусавицкий, М. В. Каминская). Она, в отличие от традиционной школы, оказалась принципиально иной, так как у педагога в РО антропологическая функция и задача. Исследования показали, что данная деятельность связана с личностными особенностями педагога, что она по-настоящему возможна только в том случае, если педагог не только осваивает теоретические основы, связанные с преподаванием основных учебных предметов, но если ему удастся включить механизм саморазвития (А. В. Погребняк).

Сегодня на первый план выходят проблемы экспертизы учебного процесса развивающего обучения в системе (В. А. Гуружапов), управления школы РО (А. Б. Воронцов, А. К. Дусавицкий, Т. Г. Ивошина, М. В. Каминская), теории и практики развивающего образования (А. К. Дусавицкий, В. В. Репкин, Б. Д. Эльконин) и другие.

Данные исследования и практика РО показали, что на современном этапе можно говорить о **целостной образовательной системе** Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, направленной на формирование личности на различных возрастных этапах – от младшего до старшего школьного возраста.

### **Задачи психологического сопровождения образования**

Таким образом, одной из задач психологического сопровождения образования является отслеживание личностного развития на каждом возрастном этапе. Однако одной из основополагающих и неразрешенных проблем психологии до сих пор являются вопросы: **Что такое личность? Что мы хотим получить в итоге личностно-ориентированного образования?** Среди ученых до сих пор идут споры относительно определения понятия «личность». Для нас наиболее приемлемым в этом вопросе оказался подход

харьковской и московской психологических школ, основанных на идее развития. Г. К. Середина и А. К. Дусавицкий разработали достаточно стройную личностную типологию, согласно которой четко прослеживается функция личности и существенные характеристики, позволяющие эту функцию осуществлять. Как можно выяснить функцию? Только приводя предмет в движение. Для человека это деятельность, поступки. При всем огромном богатстве человеческих деятельностей, основных несколько: общение, игра, учение и труд.

Человек – универсальное, бесконечное существо, однако глубинная и первичная природа человека животна. Так же, как анатомическое строение нашего тела имеет четкую структуру, точно так наше «психическое тело» состоит из устойчивых конструктов. Психологи называют эти конструкты субличностями. По сути, субличность – это деятельность, свернутая вокруг своего центрального звена, – мотива. В психике у каждого человека есть множество субличностей, т. к. наша жизнедеятельность полимотивирована. Субличность, связанную с нашей биологической природой, принято называть Я1. Здесь находятся мотивы, связанные с нашей животной, биологической природой (агрессия, страхи, все формы «хочу»). Однако здесь же – и чувственный опыт, посредством которого формируется мышление. Более того: нет иного пути для формирования мышления, кроме как через свою биологическую природу.

Итак, человек приходит в этот мир с Я1. Для того чтобы возникла следующая субличность, нужно создать особые условия, которые хорошо описаны в возрастной психологии в рамках теории развития. Этой субличностью является Я2. По сути, речь идет о рефлексивном сознании. Категория рефлексии является исходной в анализе проблемы сознания. В общем виде проблема рефлексии есть проблема определения своего способа жизни. *Это способность выхода из своей биологической природы и взгляд на себя со стороны, способность анализа собственной деятельности, ее причин и целей.* Рефлексия – это сугубо человеческая способность.

Человек – существо не только биологическое, но и социальное. Третья субличность несет нагрузку социальных ценностей и норм – это Я3.

Если в раннем возрасте детей исключить из человеческого общества, то они никогда не смогут стать полноправными, социализированными личностями, субъектами собственной жизнедеятельности.

Итак, функция Я1 — деятельность в соответствии с естественными, биологическими потребностями.

Функция Я2 — рефлексивная деятельность.

Функция Я3 — деятельность в соответствии с общественными потребностями, которые живут в человеке. Три этих деятельности не могут быть одновременно в пространстве и во времени. Это порождает трудную ситуацию для человека — ситуацию выбора. Такая трехкомпонентная структура личности является живой системой, где любой элемент несет в себе информацию о системе в целом.

*Человек есть противоречивая система.* Противоречия лежат в истоке существования. Однако отказ от одной или нескольких субличностей упрощает систему, но и приводит к возникновению крайних личностных типов. Так, например, наличие только Я1 — эгоист, Я1 и Я2 — циник, только Я2 — скептик, Я3 — фанат, отсутствие всех трех Я — раб и т. д. (всего 7 вариантов).

Именно в юности решается главная задача — выбор жизненного пути. Жить с этой сложной моделью, включающей все три взаимодействующие части, или упростить систему и выбрать одну из крайностей? По мнению Г. К. Середы и А. К. Дусавицкого, трехкомпонентная структура личности, стремящейся к динамическому равновесию, и есть норма.

Обязательным условием развития личности является не только наличие всех трех Я — трех позиций, но и их постоянное расширение. Расширение границ собственного Я — это и есть **саморазвитие**.

Если границы Я все время расширяются, то рано или поздно на пересечении трех Я возникает зона формирования ценностей, которые и образуют стержень личности. Это и есть «тоненькая нить, которую не в состоянии разрубить стальной клинок». Именно тогда человек становится носителем ценностей и в состоянии транслировать их через свою жизнедеятельность.

Однако личность — это не плоская, а многомерная структура. Это некий устойчивый конструктор, «кристалл», основа которого

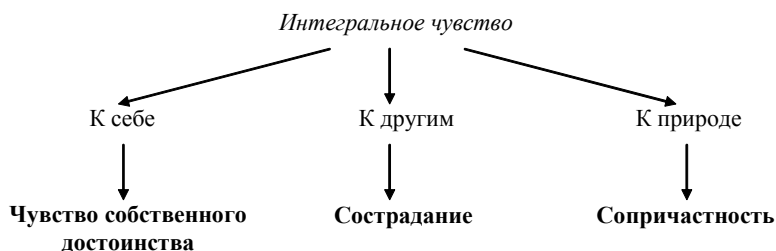
уже не зависит от условий. Это способность осуществлять выбор собственного поведения в быстроменяющемся мире в соответствии с индивидуальными потребностями, общественным долгом при сохранении целостности. То есть наш подход базируется на принципах европейского самосознания нового времени: ценностях индивидуальной свободы, социальной ответственности и творчества. Средством их достижения является формирование интеллектуальных и эмоциональных структур (рефлексия, эмпатия и др.), которые позволяют человеку решать задачу саморазвития [2, с. 8].

**Цели  
психологического  
сопровождения  
с точки зрения  
акмеологии**

С точки зрения психологического сопровождения образования, имеет смысл также взглянуть на цели образования с точки зрения акмеологии — науки о человеке как *индивиде*, достигшем периода расцвета, зрелости, или акме.

На сегодняшний день актуален акмеологический подход к исследованию проблем субъекта деятельности. В первую очередь, здесь необходимо назвать комплексное лонгитюдное исследование взрослых как субъектов учебной деятельности, в котором вполне логично сомкнулись, образовав некий синтез, индивидуальный и субъектно-деятельностный уровни анализа человека. Другим исследованием по акмеологии субъекта профессиональной деятельности является значительное эмпирическое и теоретическое исследование феномена продуктивности научной и педагогической деятельности преподавателя высшей школы (З. Ф. Есарева). В настоящее время акмеология субъекта профессиональной деятельности является наиболее интенсивно разрабатываемой областью акмеологической науки (К. А. Абульханова-Славская, 1995 г.; Е. А. Климов, 1995 г.; Н. В. Кузьмина, 1989, 1990 гг.; А. А. Реан, 1990, 2000 гг.; А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Г. И. Марасанов, Г. С. Михайлов 1996, 1998 гг.; А. К. Маркова, 1996 г. и др.), где центральными являются проблемы профессионализма и уровня деятельности, а также технологий их повышения. Область акмеологии личности была разработана значительно менее основательно, чем акмеология субъекта профессиональной деятельности. А. А. Реан выделяет четыре компонента личностной

зрелости, которые, по сути, могут выступать в качестве критериев личностной нормы. Такими компонентами являются ответственность, саморазвитие, терпимость, позитивное мышление как интегративный компонент [7, с. 90].



Основной жизненный принцип личности в норме – ТВОРЧЕСТВО. Характер отношения к миру основан на интегральных (связующих) чувствах. Сопричастность порождает духовность и возможность транслировать Любовь вне зависимости от условий.

### **Новая роль психологии в системе образования**

Наименее разработанной в данной проблеме является принципиально новая роль психолога в системе образования. Традиционная школьная психологическая служба направлена на решение частных задач. Принято считать, что содержание работы практического психолога в школе сводится к таким направлениям, как психодиагностика, консультирование, коррекционно-развивающая и социально-диспетчерская работа (И. В. Дубровина). В теории все прекрасно: психолог должен способствовать тому, чтобы возрастные особенности (так называемые новообразования) не просто учитывались, а активно формировались и служили основой дальнейшего развития.

Практика же показывает, что в подавляющем большинстве случаев в традиционном образовании на территории стран постсоветского пространства психолог находится перед весьма важной дилеммой: где его место? Даже от директоров современных лицеев и гимназий приходится слышать, что критериями качества образования их школы является количество медалистов, победителей олимпиад и различных конкурсов, участие в различ-

ных мероприятиях, т. е. критерии сугубо внешние и никак не связанные с развитием личности. Но всем известно, что в каждом классе остается большая часть детей без «красных аттестатов» и почетных грамот. Здесь роль психолога сводится к индивидуальной коррекции, и ребенок превращается в «объект». Он и был «объектом», но психолог эту ситуацию может усугубить, если сам становится частью манипулятивной системы. Психолог дает рекомендации, и на этом все заканчивается — ребенок остается один.

Если же психолог будет действовать вне системы, то он очень скоро разочарует своих «заказчиков», не оправдав их иллюзорных ожиданий относительно его роли, и рискует вообще остаться без рабочего места, т. к. непонятно, какова же его функция (кроме как дань западной моде).

Как показали поисковые исследования и анализ практического опыта, в системе развивающего образования для реализации задач личностного развития и формирования субъектности необходим *психолог нового типа*. Наша **гипотеза** состоит в том, что в системе образования психолог выполняет другую важнейшую функцию — рефлексию и организацию образовательного процесса развития на всех этапах: от начальной до старшей школы. На основании этого психолог участвует в процессе управления школой развития. Новая роль психолога предполагает организацию психологического сопровождения образовательного процесса в целом. Сопровождение как метод психологической работы в школе описан М. Р. Битяновой, Т. В. Азаровой, Е. И. Афанасьевой, Н. Л. Васильевой (1998 г.). Коллеги выделяют сопровождение как ценностное основание работы психолога с ребенком и определяют дополнительные направления в организации сопровождения деятельности педагогов и родителей. В работе с педагогами авторы выделяют два направления: методическая работа с программой обучения, ее содержательными и методическими компонентами, и педагогическая работа с отдельными детьми, имеющими выраженные особенности в познавательной сфере [1, с. 215–216].

Однако следует отметить, что, во-первых, авторы работают в традиционной системе образования, которая с трудом выходит в плоскость построения субъект-субъектных отношений, и, во-



вторых, по мнению самих коллег, у психолога в традиционной школе нет места, и все зависит исключительно от доброй воли администрации. Профессионализм и личностные смыслы самого психолога относительно целей, ценностей и критериев качественного образования зачастую не совпадают с общепринятыми в традиционной школе и могут противопоставить его системе.

Как уже было сказано ранее, на наш взгляд, наиболее адекватной целям современного образования является система РО Эльконина–Давыдова, построенная на основе закономерностей развития личности, целью которой является развитие ребенка на основе закономерностей возраста, а средством – формирование субъекта учебной деятельности как особой формы активности, направленной на саморазвитие, и тогда возникает необходимость не только в отслеживании, но и в управлении подобного рода школой. Это управление предполагает несколько аспектов, основным из которых является управление процессом развития, а это, в свою очередь, предполагает целый ряд действий психолога. И здесь рефлексия – основное такое действие.

Является ли школа, организованная подобным образом, сама по себе развивающей – это новый вопрос. Потому что фактически как только школа по-настоящему входит в систему развивающего обучения, она становится **экспериментальным** учебным заведением, т. к. работает с реальными детьми в реальных условиях и в режиме реального времени. Поэтому психологическое сопровождение здесь носит особый характер. Данная школа оценивается не по знаниям и умениям, а по другим критериям – психологическим характеристикам развития. Исследования показывают, что это возможно, если все участники образовательного процесса входят в механизм саморазвития (и педагог в первую очередь) и школа становится саморазвивающейся. Иными словами, система РО в образовании возможна только в условиях саморазвивающегося экспериментального учебного заведения.

Какова же роль психолога в рамках такой саморазвивающейся школы?

На наш взгляд, новая роль психолога может быть обозначена именно как рефлексивная, и это коренным образом отличает ее от психолога в традиционной системе образования. Она предпо-

лагает особый вид деятельности, отличный от других видов психологической помощи. И если в традиционной школе мы говорим о помощи, то здесь термин *помощь* не годится. Здесь возможно лишь органическое *участие* в механизме саморазвития.

Мы предлагаем к рассмотрению модель профессиональной деятельности психолога-рефлексолога в системе РО Эльконина–Давыдова. (Рис. 1).

Естественно, участие психолога возможно лишь в режиме его собственного саморазвития. Это, на наш взгляд, предполагает работу на двух уровнях деятельности одновременно. Первый уровень состоит из двух подуровней: личностной и профессиональной рефлексии. На втором уровне собственно и осуществляется психологическое сопровождение системы РО. Для перехода на каждый из последующих уровней необходимо осуществлять определенный вид деятельности и соответствующую работу. Кроме того, каждый из уровней выполняет определенную функцию.

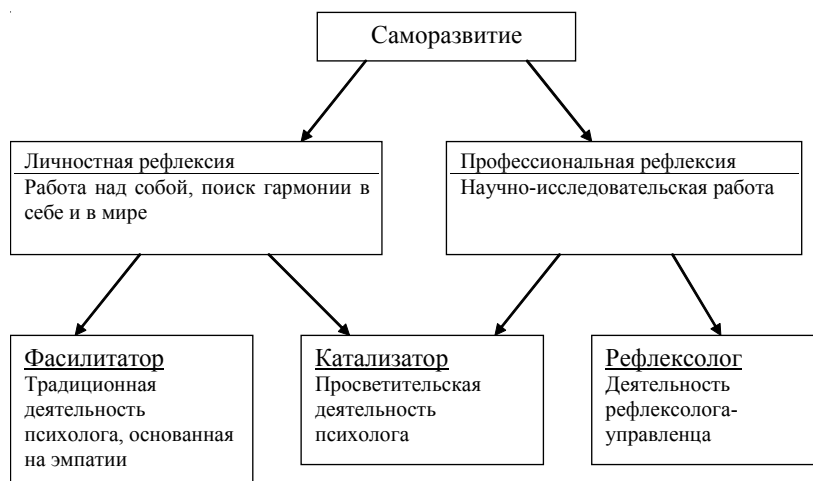


Рис. 1. Модель деятельности психологического сопровождения в системе развивающего обучения Эльконина–Давыдова

**Личностная рефлексия первого уровня.** Основная функция здесь — гармонизирующая. Это непрерывная работа над собой в личностном плане, когда человек сам себе интересен, ему интересны люди вокруг него, и не только в рамках профессии. На этом уровне психолог стремится к гармонии внутри себя и с окружающим миром. Здесь происходит проработка своих личностных проблем, комплексов, осознание защит, личностных смыслов и ценностей, расширение сознания. Практически не имеет значения, в каких формах происходит реализация данного уровня. Это могут быть как привычные, так и нетрадиционные приемы и методы. По сути, это поиск *своего ПУТИ*.

**Профессиональная рефлексия первого уровня.** Основная функция — поисковая. Психолог в системе РО Эльконина—Давыдова не сможет полноценно осуществлять свою профессиональную роль без реализации научно-исследовательской рефлексии. Это традиционный для нашего социума, но достаточно трудоемкий вид деятельности, предполагающий анализ научной литературы, проведение исследований, связанных с отслеживанием развития на каждом уровне (как системном, так и индивидуальном), оформление аналитических материалов, написание научных и научно-популярных статей, постановку и решение новых научных задач. На наш взгляд, на сегодняшний день нерешенными задачами первостепенной важности являются формулировка новых критериев отслеживания развития ребенка на каждом возрастном этапе и выведение на их основе новых критериев оценки результативности школы такого типа.

Работа на данных уровнях во многом осуществляется самостоятельно и требует от психолога прежде всего таких личностных качеств, как стремление к саморазвитию, целеустремленность, высокий уровень рефлексии, или теоретический тип мышления, позитивное мышление, устойчивый познавательный интерес, умение организовать свою деятельность, творчество. Успешное выполнение деятельности на этих уровнях неизбежно влечет за собой потребность выхода в социум и реализации своей профессиональной роли в нем.

Только при достаточной проработке первого уровня можно успешно реализовать задачи *второго уровня* — процесса психо-

логического сопровождения системы РО. Здесь мы выделили три функции: фасилитаторская, каталитическая и рефлекслирующая. Остановимся на каждой из них подробнее.

**Функция фасилитатора** (*второй уровень*) чаще всего в западной научной литературе связана с таким качеством недирективного лидера, как умение оказать поддержку. По сути, эта функция базируется на эмпатии, которая описана у К. Роджерса. Реализация функции фасилитатора направлена на «формирование у клиента «внутреннего локуса оценки», лежащего в основе самостоятельного осмысления и реконструкции им собственной Я-концепции в соответствии с реальным жизненным опытом». К. Роджерс огромное внимание уделял подготовке и отбору психологов по определенным параметрам (Подготовка консультантов и психотерапевтов // Клиенто-центрированная терапия, 1997 г. – С. 90–91). Данная функция предполагает реализацию тех видов профессиональной деятельности, которые традиционно считаются сугубо психологическими. Прежде всего это индивидуальное консультирование, коррекционная и развивающая работа. Мы не будем останавливаться на этой функции подробно, так как она достаточно хорошо описана в рамках феноменологического и гуманистического подходов. Что же касается видов деятельности, то они также хорошо известны и были упомянуты нами выше.

**Функция катализатора** (*второй уровень*) впервые сформулирована К. Юнгом, где он, в отличие от К. Роджерса, меньше внимания уделяет проблеме образования психолога, но говорит о его важнейших личностных характеристиках и, в частности, о его способности быть катализатором тех психических процессов, которые активизируют процесс развития личности обратившегося за помощью (Проблемы души современного человека, 1999 г.).

С нашей точки зрения, каталитическая функция психолога РО состоит еще и в том, чтобы формировать общественное мнение относительно подлинных целей и ценностей личностного развития, а также критериев результативности современного образования. Происходить это может, образно говоря, по «методу японской капли». Основной вид деятельности здесь – просвещение, которое может осуществляться в различных традиционных и новых

формах взаимодействия. Это семинары, тренинги, консилиумы, групповые и индивидуальные консультации, «круглые столы», клубы (родительские, учительские, студенческие и т. д.).

**Функция рефлексолога (второй уровень)**, по сути, является основной и принципиально новой, что и отличает психолога РО от коллег в традиционной системе образования. Данная функция органически вытекает из задач самой школы развития. Еще В. С. Библер говорил о том, что на современном этапе развития цивилизации представители гуманитарного знания фиксируют спрос на личность как объективную необходимость (1975 г.). А свободная личность появляется там, где есть свободный труд, приобретающий творческий характер. Человек лишь в той мере может реализовать себя как личность, в какой способен участвовать в свободном труде — не по внешнему принуждению, а по внутренней необходимости. В свободном труде индивид, будучи личностью, производит всеобщий результат — следовательно, творит не только для себя, но и для всех людей. В. В. Давыдов подчеркивал, что в УД индивид выступает как прообраз будущей производительной силы общества, которое задает все основные параметры его развития как субъекта труда (1974 г.). По мнению А. К. Дусавицкого, УД как специфический вид человеческой деятельности наиболее интимно связана с трудом вообще, в ней отражаются все его основные характеристики (1996 г.). Таким образом, если приведенный выше анализ категории труда применить для характеристики УД, окажется, что к личностному развитию индивида ведет лишь та форма УД, которая выступает как система теоретических знаний, являющихся всеобщими предпосылками построения способов выполнения системы конкретных практических действий. Построение школы развития невозможно без психологического анализа видов деятельности всех участников образовательного процесса (профессиональной деятельности педагога, учебной деятельности ребенка, управленческой деятельности администрации) начиная с анализа ее содержания, действительного предмета и выяснения того, в какой мере в нем представлена всеобщая форма труда. Функция психолога-рефлексолога в РО и состоит в подобного рода анализе и/или рефлексии тех условий, при которых совместная деятельность всех

участников образовательного процесса обеспечивает возможность развития личности ребенка.

Основные виды деятельности психолога здесь — рефлексия и управление. Основные направления работы: отслеживание (мониторинг) личностного развития, экспертиза технологии, помощь в принятии управленческих решений школы и др.

В отличие от традиционной системы образования, где основной упор работы психолога — это работа с детьми (диагностика ради коррекции, а не ради отслеживания реализации целей и задач школы), психолог-рефлексолог работает со взрослыми, которые заинтересованы в организации развивающей среды для детей.

В связи с тем, что в РО педагогическая деятельность принципиально иная и другой педагог, точно так же и роль психолога существенно трансформируется. Впервые мы видим, что психолог работает с новым видом деятельности — педагогической, которая направлена на решение задач развития и имеет различные уровни и формы.

Кроме того, психологическая служба в школе РО является неотъемлемой частью проблемы управления. Она предусматривает выработку вместе с учительским коллективом необходимых психолого-педагогических средств, обеспечивающих развитие на каждом из этапов в соответствии с обобщенной моделью школы развития. Поэтому главной задачей психолога-рефлексолога в системе РО является рефлексия реальной деятельности школы и ее соответствие модели.

Принципиально новой важной задачей есть отслеживание соответствия управленческих решений и педагогической деятельности, отвечающих принципам РО.

Таким образом, в отличие от традиционного школьного психолога, психолог-рефлексолог работает, прежде всего, с управленцами, педагогами и родителями. Здесь предполагаются определенного вида диагностики, особые тренинги, рефлексивные семинары и т. д. Подобные задачи предполагают наличие психологической службы, имеющей свою структуру и состоящей из нескольких психологов.

Школа развивающего обучения — это школа будущего, которая формируется на наших глазах, и в ней есть новая роль для психо-

лога, которая принципиально отличается от роли психотерапевта, психолога на производстве, в медицине или практического психолога в традиционном образовании.

На сегодняшний день выстраивается целостная система исследований в школе РО. Среди них: преемственность младшей и основной школ, основной школы и вуза, роль личности учителя в системе развивающего обучения, гендерные исследования, ценностные ориентации. Возникает новая психологическая профессия – психолог-рефлексолог. Анализируя его роль, мы предполагаем, что психологическая деятельность рефлексолога может носить универсальный характер, и ее, в принципе, можно использовать не только в школе, но и в вузе.

Появление УД как нового вида человеческой деятельности на современном этапе развития общества, на наш взгляд, является ключом к гармоничной самореализации в условиях бурных трансформаций и полной неопределенности в мире. Современный человек поставлен перед необходимостью обучаться на протяжении всей жизни. Если индивид становится субъектом учебной деятельности, это значит, что он обладает способностью включать психологические механизмы УД, когда его что-то начинает интересовать, что и является показателем развития личности.

Для того чтобы грамотно организовать подлинную школу развития в начальном, среднем и старшем звене, высшую школу в условиях Болонского процесса, курсы переподготовки по различным специальностям и т. д., необходимо опираться на понятие «УД», которая имеет несколько форм (в частности, учебно-профессиональная, общественно-полезная деятельность). Это, в свою очередь, влечет за собой потребность в такого рода сопровождении, которое может обеспечить только рефлексолог. Психолог-рефлексолог становится новой профессией именно в связи с появлением нового вида человеческой деятельности – учебной.

Решение подобных принципиально новых задач требует дополнительных исследований, программа которых нами разработана и будет осуществлена как на базе Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», так и на базе тех школ и вузов в различных регионах Украины, которые ставят

перед собой задачу создания развивающей среды в процессе образования.

### Литература

1. *Битянова М. Р.* Антропологический подход к решению проблем успешности обучения ребенка в школе / М. Р. Битянова, О. И. Глазунова // Психол. наука и образование, 2005, №1. — С. 5–8.
2. *Давыдов В. В.* О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Томск: «Пеленг», 1995. — 144 с.
3. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
4. *Дусавицкий А. К.* Развивающее образование: теория и практика / А. К. Дусавицкий. — Х.: 2002. — С. 10–13.
5. *Дусавицкий А. К.* Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. — М.: «Дом педагогики», 1996. — 208 с.
6. *Образование XXI века: достижения и перспективы* // Под ред. В. П. Зинченко. — Рига: Эксперимент, 2002. — 336 с.
7. *Реан А. А.* Акмеология личности / А. А. Реан // Психологический журнал, 2000, т. 21, № 3. — С.88–95.
8. *Репкин В. В.* Развивающее обучение: теория и практика / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. — Томск: «Пеленг», 1997. — 288 с.



## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	3
<b>Раздел 1. Глобализация и проблемы образования: теоретико-методологический анализ .....</b>	<b>14</b>
1.1. Теоретические подходы к исследованию глобализации как социально-экономического явления .....	14
1.2. Глобальная трансформация социально-образовательных отношений в ситуации постмодернизма .....	34
1.3. Гуманизация образования как ответ на вызовы глобализации .....	79
1.4. Проблемы прогнозирования и проектирования развития образования: мировые тенденции и возможности Украины .....	94
1.5. Образование как фактор формирования национальной идентичности в глобализирующемся обществе .....	112
1.6. Проблемы формирования интеллектуальной элиты в условиях глобализации образования .....	129
1.7. Кадровый потенциал высшей школы: глобальные вызовы и риски .....	146
1.8. Цивилизационные преобразования культурно-образовательной среды в Украине .....	170
1.9. Глобализация образовательной среды и развитие информационно-коммуникационных технологий .....	183
1.10. Проблемы совершенствования законодательства в условиях глобализации образовательного пространства: украинские реалии в контексте международного опыта ..	195
<b>Раздел 2. Болонский процесс как отражение глобализации образования .....</b>	<b>211</b>
2.1. Болонская декларация – новый этап в развитии европейского образования .....	211
2.2. Проблема взаимопонимания обучающихся и обучаемых: уроки прошлого во имя будущего .....	222
2.3. Особенности подготовки переводчиков в условиях Болонского процесса .....	234

2.4. Региональное образование в динамически развивающемся глобальном мире: конфликт или интеграция .....	245
2.5. Высшее образование и рынок труда: новые условия и новые запросы .....	265
2.6. Экологическое образование как фактор выживания человечества .....	277
<b>Раздел 3. Глобализация и проблемы образования в Украине ....</b>	<b>290</b>
3.1. Проблемы экономического образования в Украине в контексте глобальных процессов .....	290
3.2. Проблема единства поколений в условиях динамически развивающегося общества .....	302
3.3. Благотворительная деятельность в системе образования: вчера, сегодня, завтра .....	320
3.4. Вузы и их покровители в контексте образовательной системы XVII века: из истории украинских барочных панегириков .....	329
3.5. Интеграция гендерного подхода в систему высшего образования Украины .....	338
3.6. Историческое образование в условиях глобализации: проблемы и перспективы .....	353
3.7. Психологическое сопровождение образования в условиях трансформации современного общества: украинский вариант .....	373

**Глобальные** проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : монография / [авт. кол.: В. И. Астахова, В. В. Астахов, Е. В. Астахова и др.] ; Под общ. ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. — Харьков : Изд-во НУА, 2008. — 396 с.

ISBN 978-966-8558-77-1

Монография подготовлена коллективом авторов, на протяжении многих лет исследующих тенденции развития образования в современном мире. Особенностью данной работы является освещение широкого круга проблем, связанных с воздействием процессов глобализации на трансформацию образовательных систем. Авторы анализируют исторические, экономические, социокультурные, политические и правовые аспекты данного явления, раскрывают его особенности в Украине в сложных условиях системного кризиса и глубочайших общественных трансформаций.

Работа состоит из трех взаимосвязанных разделов, в которых определяются методологические подходы к исследованию взаимодействия глобальных процессов и развития системы образования, раскрываются место и роль Болонского процесса как прямого отражения глобализации образования, анализируются особенности проявления этих процессов в Украине.

Для преподавателей вузов и школ, аспирантов, научных работников, а также для всех, кто интересуется перспективой развития отечественного образования.

Монографія підготовлена колективом авторів, що впродовж багатьох років досліджують тенденції розвитку освіти в сучасному світі. Особливістю даної роботи є висвітлення широкого кола проблем, пов'язаних із впливом процесів глобалізації на трансформацію освітніх систем. Автори аналізують історичні, економічні, соціокультурні, політичні та правові аспекти даного явища, розкривають його особливості в Україні у складних умовах системної кризи і якнайглибших громадських трансформацій.

Робота складається з трьох взаємозв'язаних розділів, в яких визначаються методологічні підходи до дослідження взаємодії глобальних процесів і розвитку системи освіти, розкриваються місце і роль Болонського процесу як прямого віддзеркалення глобалізації освіти, аналізуються особливості прояву цих процесів в Україні.

Для викладачів ВНЗ і шкіл, аспірантів, науковців, а також для всіх, хто цікавиться перспективою розвитку вітчизняної освіти.

**УДК 37.014.24(4)**

**ББК 74.04(4)ж**

*Наукове видання*

**Глобальні проблеми людства  
як фактор трансформації  
освітніх систем**

Монографія

За загальною редакцією  
д-ра іст. наук, проф. В. І. Астахової

Редактор *Т. Г. Верховська*  
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*

Підписано до друку 09.07.2008. Формат 60×84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».  
Ум. друк. арк. 23,02. Обл.-вид. арк. 21,25. Тираж 300 пр.

Видавництво  
Народної української академії  
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002

61000, Україна, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.